

43
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

EL ENFOQUE DE HENRI WALLON EN LA
PSICOLOGIA DEL DESARROLLO

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
LIZETTE B. GARCIA SANCHEZ
ALEJANDRO SUASTE ESCAMILLA

Asesor: Maestro Miguel Monroy Farias



Los Reyes Iztacala Tlalnepantla Edo Mex.

1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está 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.

I N D I C E

RESUMEN	5
INTRODUCCION	6
CAPITULO 1. QUIEN ES HENRI WALLON	12
1) ASPECTOS DE SU VIDA.	13
2) LA FORMACION Y EL METODO.	15
3) ASPECTOS DE SU OBRA.	26
CAPITULO 2. EL CONCEPTO DE DESARROLLO	31
1) LEV. S. VIGOTSKI.	33
2) JEAN PIAGET.	40
3) JEROME S. BRUNER.	48
4) HENRI WALLON.	54
a) LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO.	56
b) LEYES O PRINCIPIOS DEL DESARROLLO (LAS ALTERNANCIAS FUNCIONALES).	63
CAPITULO 3. PSICOMOTRICIDAD.	65
1) AUTOMATISMOS.	69
2) REFLEJO CONDICIONADO.	71
3) EL TONO.	73
4) SENSIBILIDAD	75
a) INTEROCEPTIVA.	77
b) PROPIOCEPTIVA.	78
c) EXTEROCEPTIVA.	79

5) FUNCION POSTURAL.	80
6) LA EMOCION.	81
7) CONCIENCIA CORPORAL.	86
CAPITULO 4. LA SOCIALIZACION.	89
1) EL MEDIO.	94
2) EL GRUPO.	97
3) EL JUEGO.	99
4) LA APARICION DEL ''ALTER''.	101
5) EL SIMULACRO.	104
6) LA IMITACION.	105
7) LA REPRESENTACION.	108
CAPITULO V. LO COGNITIVO	111
1) INTELIGENCIA DE LAS SITUACIONES. (MOTRIZ O PRACTICA).	112
2) EL SINCRETISMO.	115
3) EL CONOCIMIENTO.	117
4) EL PENSAMIENTO.	119
5) EL LENGUAJE.	123
6) LA INTELIGENCIA DISCURSIVA.	124
CONCLUSIONES	126
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	131

RESUMEN

Henri Wallon (1979-1962). Doctor en Letras, en el año de 1902 fue catedrático en Filosofía, para 1908 obtuvo el doctorado en Medicina desde donde ascendió a la psicología, la que acaparó su interés por el resto de su vida.

Presidió múltiples instituciones y trabajó en otras tantas, algunas de las cuales sólo abandonaría el día de su muerte.

Su trabajo escrito fue muy amplio, pues a lo largo de su vida escribió más de 260 obras, entre artículos, conferencias y tesis de grado, de los que en nuestro país sólo se conoce una ínfima parte, entre los que destacan: La Infancia Turbulenta (1925), Los Orígenes del Carácter en el niño (1934), La Vida Mental (1938), La Evolución Psicológica del niño (1941), Del Acto al Pensamiento (1942), Los Orígenes del Pensamiento en el niño (1945), algunos artículos que fueron publicados en la revista "Enfance", y todo ello sin mencionar sus trabajos como pedagogo. Estos aspectos, y algunos otros de su vida y obra se mencionan con más detalle en el capítulo I.

Wallon creó una amplia teoría sobre el desarrollo del niño, la cual estuvo caracterizada por su enfoque dialéctico y a la consideración del individuo como una totalidad y que sólo puede ser estudiado y comprendido sin parcelaciones. Sabiendo que nuestro autor no fue el único en crear una concepción teórica en torno al desarrollo infantil, también revisamos las aportaciones que hicieron científicos tan importantes como Vigotski, Piaget y Bruner, quienes de alguna forma abrieron el camino para engrandecer el conocimiento sobre el desarrollo del niño (capítulo II).

La emoción, como espina dorsal en la teoría walloniana es desarrollada en el capítulo III, además de los conceptos que se eslabonan para dar origen al proceso de formación del niño, de tal manera, se explican las funciones que desempeñan los automatismos, reflejos condicionados, sensibilidades intero. propio y exteroceptivas, entre otros.

En el estudio del desarrollo del niño no es posible ignorar el factor social, por lo que en capítulo IV se explican los procesos que están inmersos en el medio en que se desarrolla el niño, así como la presencia del "otro", elementos determinantes para la socialización del infante.

Consideramos la actividad cognoscitiva como la culminación de un proceso evolutivo en el desarrollo del niño, así se presentarán el conocimiento, el pensamiento y el lenguaje, conceptos claves que serán explicados en el capítulo V, los cuales nos llevarán a redondear la explicación y la comprensión en el desarrollo del niño.

Finalmente, concluimos que el estudio de Wallon en nuestro ámbito es esencial para el enriquecimiento del nivel educativo, lo que nos llevará a tener una visión más amplia de la psicología en general y, específicamente sobre el conocimiento de la infancia.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- INTRODUCCION -

Esta tesis es de alguna manera un pequeño homenaje a Henri Wallon, un gran psicólogo de la infancia, cuyos trabajos demuestran que es un pensador que profundiza con acierto y agudeza y cuyos escritos se encuentran llenos de motivaciones, sugerencias e ideas que son difíciles de sintetizar.

El estudio de Wallon siempre se proyecta hacia la persona concreta, vista como una unidad integradora de factores biológicos y sociales. Su posición siempre fue la de la psicología genética pues a través de ella, según él, se podía esclarecer el origen y la evolución del psiquismo.

Se debe mencionar que Wallon estudió el psiquismo en su totalidad basándose eventualmente en cuatro conceptos claves, que serán desarrollados con más detalle: nos referimos a la motricidad, la emoción, la imitación y el 'alter', los cuales sirvieron a Wallon para explicar la evolución psicológica del niño.

La obra walloniana se caracteriza por su planteamiento interaccionista. Es decir, Wallon vió en las primitivas relaciones sociales la posibilidad de incorporarse a una cultura determinada con sus connotaciones específicas y, a su vez, los adultos, 'los otros', se convierten en agentes de desarrollo al investir de significación los comportamientos, desde los reflejos posturales más arcaicos. De la misma manera, el lenguaje cobra todo su sentido expresado en su doble función de comunicación y representación. En cierta manera, esta postura es muy parecida a la escuela socio-cultural y más específicamente a la posición de Vigotski, pero la virtual diferencia entre estos dos eminentes psicólogos será que mientras para Vigotski lo decisivo vendrá representado por la incorporación de un sistema de símbolos y signos, para Wallon será la emoción la que de acceso a las estructuras psíquicas.

Y es la emoción precisamente, en la teoría walloniana la que nos hace elegir esta posición, no por ser novedosa, sino por el tratamiento que Wallon le da y por ser para él la base del desarrollo psíquico en su modelo teórico que, si bien presenta algunas fallas, (la clasificación de los síndromes, p.e.

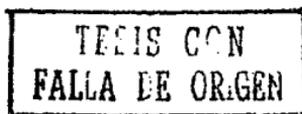
actualmente está descontextualizada), sin embargo sigue siendo muy coherente en sus cimientos y de perspectivas muy amplias en el enfoque evolutivo.

Fue Wallon uno de los hombres más completos en el estudio de la psicología en general y la psicología genética en concreto. Sus estudios en medicina le proporcionaron la base fisiológica que constituye uno de los soportes en que apoyó su discurso. Además de ser médico y psicólogo, era filósofo y consideraba que el quehacer psicológico era inseparable de una determinada posición filosófica.

En un inicio Wallon fue socialista, para después convertirse en militante comunista y así adherirse a las ideas marxistas, asumiendo las concepciones sobre la dialéctica que prevalecían en los círculos de la intelectualidad marxista de la época.

De todo esto se desprende que el pensamiento de Wallon está lleno de matices, lo cual lo hace rico, fecundo y complejo. Motivo por el que la obra de Wallon no ha dejado escuela, no en el mismo estilo en el que la dejara Piaget, primero porque esa nunca fue su finalidad ya que, de acuerdo a sus principios estaba en contra de hacerlo; segundo, porque su obra es de planteamientos para muy pocos accesibles y ha carecido de la continuidad investigadora que hubiera merecido y le era necesaria. Pero no por ello sus aportaciones han carecido de valor y de perspectiva, su obra ha influenciado enormemente a algunas aproximaciones psicológicas recientes como la ''Social cognitiva del desarrollo'' (ver Mugny y Pérez, 1991), cuyos trabajos sin tener alguna afiliación walloniana explícita, presentan un apreciable grado de congruencia con los postulados que Wallon sostuvo hasta su muerte.

Sin embargo, la psicología genética que Wallon ayudara a edificar, no murió con él y es posible ver que durante los últimos años se ha venido dando una silenciosa revolución en la psicología evolutiva, lo cual hace que los psicólogos retomen con especial interés la disciplina. Pero esto no se debe a que los psicólogos hayan vuelto a considerar al niño como un ser que juega y habla con otros, como un ser social que aprende de las interacciones con sus padres y maestros; lo que pasa es sencillo,



una vez más se han dado cuenta que a través de esas interacciones el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprender a cambiar significados, de forma congruente con las demandas que surgen de la vida social. Sin embargo, el desarrollo no sólo depende de que el niño deba estar mediado y estimulado por otros, es verdad que su relación con los otros es esencial (como veremos en algunas teorías), pero también es importante en el desarrollo y, sobre todo en los primeros meses de vida, la emoción, tesis que trataremos con amplitud, ya que es debido a la emoción y a las características particulares de la formación de Wallon (médico, filósofo, marxista, psicólogo), de donde surge en nosotros el interés por la psicología del desarrollo, así como de su enfoque psicológico integrador.

Como ya se ha dicho, la teoría walloniana es sin duda de las más completas sobre el desarrollo de la persona, en el ámbito de la psicología evolutiva, teoría que abarca desde el nacimiento hasta la edad adulta, cubriendo los aspectos psicológicos, fisiológicos y sociales, además, no conforme con ello, Wallon desarrolló gran parte de su obra en el ámbito educativo, en el que tuvo importantes logros y sobre todo valiosas aportaciones.

El intentar abarcar el desarrollo del niño, el cual es un tema en la teoría walloniana, es por demás difícil, para nosotros hubiese sido más cómodo intentar explicar el desarrollo desde una perspectiva más difundida, ya fuera desde la teoría psicoanalítica, ya fuera desde la concepción atomista-mecanicista del conductismo, basada en la respuesta condicionada que hace del aprendizaje el mecanismo fundamental de adaptación, pero estamos convencidos que el desarrollo infantil va más allá de lo que estas perspectivas teóricas proponen.

Es menester decir que nuestro encuentro con la psicología de Wallon fue a cada paso un constante descubrimiento con una serie de ideas magistrales y en algunos momentos incomprensibles, y es que el tratar de acercarse a la obra walloniana es un constante reto para ampliar los conocimientos sobre fisiología y porque no, los de la misma psicología es el escharbar en las raíces históricas de la psicología genética, de sus precursores y sus teorías, y todo ello con la ardua y única finalidad de

comprender una parte de la teoría de un sólo hombre, pero sin lugar a dudas ese conocimiento nos ha llevado a encontrar nuevos horizontes en la psicología del desarrollo.

Nosotros sabemos que de alguna manera, algunos de los datos que Wallon aportó, en la actualidad están superados y, por ende, su interpretación, esto a su vez ha permitido encontrar hechos que no pueden analogarse con los que Wallon halló e interpreto. Pero esto lejos de restarle importancia a la teoría le otorga mayor credibilidad, pues una teoría no puede ser estática y mantenerse en el círculo de sus propios fundamentos, por el contrario, debe evolucionar, transformarse, pues como el mismo Wallon apunta, "lo que existe no es la duración, sino las cosas que duran", es decir, que se desarrollan que se transforman.

Es así como en esta tesis se trata de abarcar una parte del pensamiento de Wallon, a lo largo de cinco capítulos dentro de los que se desarrollan los aspectos más importantes (a nuestro juicio), de esta teoría. Hemos tratado que esta tesis en sí sea un todo, un conjunto, que el entendimiento de un concepto nos lleve a la búsqueda de otro, para que finalmente todo quede complementado dentro de una sola concepción: el desarrollo del niño. Y que las parcelaciones hechas sean sólo abstracciones explicativas.

En el capítulo I, hemos querido dar a conocer aspectos de la vida de H. Wallon, ya que además de ser un gran psicólogo también fue un gran ser humano preocupado por los acontecimientos fundamentales de su época, además, en este primer capítulo se fundamenta el porque de la complejidad de la psicología walloniana, el que se le considere a Wallon como uno de los primeros que introdujo e ilustró el método marxista en psicología.

Ya que Wallon es un psicólogo del desarrollo, en el capítulo II, no podíamos dejar de lado su concepción sobre lo que considera esencial en el desarrollo. Para tratar de explicar este concepto, decidimos hacerlo desde cuatro perspectivas diferentes, las cuales tienen puntos de convergencia, apesar de haber partido de intereses y marcos conceptuales muy diversos. Sin embargo, nosotros las consideramos como las de más trascendencia y de más futuro para la psicología evolutiva y son las que de alguna



forma han marcado la pauta en la disciplina en un gran número de países.

Estas perspectivas son apoyadas por cuatro científicos que dedicaron su vidas a edificar la ciencia psicológica, en diferentes puntos del planeta y solo separados por algunos años, por el lenguaje y por diversas nacionalidades.

Nos referimos a Lev S. Vigotski, de nacionalidad soviética, cuyas principales obras comenzaron a ser traducidas por lo menos tres décadas después de su prematura muerte.

También a Jean Piaget, de nacionalidad suiza, cuyos trabajos se empezaron a conocer en nuestro país en los años 60's y gracias al declive del conductismo, al auge de la ciencia cognitiva y al apoyo en América de Bruner.

Precisamente, Jerome S. Bruner, de nacionalidad norteamericana, fue uno de los pilares de la ciencia cognitiva en la Universidad de Harvard, y es otro de los autores que retomamos para analizar el concepto de desarrollo.

Y por supuesto Henri Wallon, de nacionalidad francesa, que de sobra se sabe que es un gran psicólogo, aunque bastante olvidado a pesar de haber inspirado a Vigotski y a la escuela soviética, teniendo ambos afinidad a considerar lo social como parte integrante del desarrollo.

A lo largo de los siguientes capítulos (III, IV, V), estos autores se mantienen presentes en algunas ocasiones, pero sin la finalidad de comparar con la teoría de Wallon, más bien con la función de complementar algunas ideas.

Estos tres capítulos están dedicados al desarrollo, propiamente, dicho de la teoría walloniana. Iniciamos con la psicomotricidad (III), que incluye elementos de gran importancia que se encuentran encadenados para dar forma a la base de la teoría, es decir, a la emoción. En el capítulo IV, la socialización, se explica el significado del "alter", pero siempre haciendo un seguimiento en los conceptos, es decir, la emoción, da acceso a la conciencia, la conciencia a la presencia del "otro" y el "otro" a la socialización. También se explican otros conceptos claves en este proceso.

Finalmente (cap. V), consideramos el aspecto cognitivo como

la culminación del desarrollo, junto a los aspectos inherentes al sincretismo, el conocimiento, el pensamiento y la inteligencia. Es así como en cada página, y a lo largo del copioso texto, se podrán ver las aportaciones de un psicólogo desconocido por la gran mayoría de los psicólogos del desarrollo, se podrá ver sin duda, el modo en que Wallon impregnó sus postulados y el modo en que esparció sus ideales y, sobre todo, el modo muy particular de ver la psicología de su época y de una época por venir.

Por ello cabe pensar que la dirección que Wallon nos señaló es una de las flechas que apuntan al futuro, ese futuro que todos los psicólogos debemos buscar, pero con novedosas hipótesis y con gran imaginación.

CAPITULO I
QUIEN ES HENRI WALLON

- 1) ASPECTOS DE SU VIDA.**
- 2) LA FORMACION Y EL METODO.**
- 3) ASPECTOS DE SU OBRA.**

1) ASPECTOS DE SU VIDA

El 15 de junio de 1879, en la ciudad de París, Francia, da inicio una de las vidas más prolíficas y dedicadas por entero a la ciencia.

Henri Wallon creció dentro de una familia intelectual, burguesa y republicana, interesada en el acontecer político, social y científico de su país, aunado a esto, experiencias directas llevaron a Wallon a una sólida formación como ser humano. Su abuelo, también llamado Henri Alexander Wallon (1812-1904), tras escribir el libro, '*L' exclave dans les colonies*' (1847), fue elegido para ocupar la Secretaría para la Abolición de la Exclavitud, siendo diputado del Congreso Francés propuso una enmienda a la Constitución para que quedara acentado el término '*república*', posteriormente fue designado Ministro de Educación Pública y de Cultos, durante su desempeño propuso votar una ley que consagrara la libertad de enseñanza en la educación superior. Así mismo, el padre de nuestro autor fue universitario de la Escuela Normal Superior y gran admirador de Víctor Hugo (Monroy, 1991; Tran-Thong, 1971).

Es precisamente la muerte del escritor francés Víctor Hugo (1884) uno de los sucesos que tendrían mayor influencia en la niñez de Wallon. A la muerte del poeta, el padre de nuestro autor le leyó '*Les Châtiments*' y a la mañana siguiente lo llevó a la casa de Víctor Hugo explicándole que el hombre que había muerto siempre estuvo en contra de los tiranos.

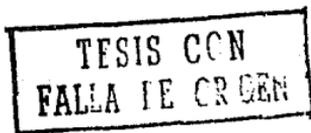
Podemos decir que fueron dos los acontecimientos políticos que dejaron profunda huella en la vida de Wallon. El primero de ellos ocurrió cuando Wallon contaba con 10 años y giro en torno al caso del General Boulanger, quien fue acusado de atentar contra la seguridad del estado (1889), el segundo hecho importante ocurrió durante su juventud y sobre lo cual le informaba su padre cada fin de semana cuando regresaba de cumplir con el servicio militar, este asunto fue muy controvertido en Francia y se le conoció como '*Affaire Dreyfus*' (1894), quien fue deportado por una supuesta venta de secretos militares a los alemanes ; mientras esto sucedía

el padre de Wallon le informaba de los hechos. Es fácil vislumbrar que la formación política y social de Wallon fue acuñada en el seno de su familia, formación que estuvo presente el resto de su vida.

Para el año de 1899 ingresó a la Escuela Normal Superior junto con Henri Piéron quien fue su amigo de toda la vida. Es en ese momento cuando Wallon se decide por el estudio de la psicología, no como consecuencia de la enseñanza que hasta entonces había recibido, sino como él mismo decía, "una disposición general, una actitud, una cuestión de gusto, de curiosidad personal de los motivos y de las razones de actuar de quienes nos rodean" (Tran-Thong, 1971).

En 1902 es catedrático por oposición con lo que obtiene una agregaduría en filosofía y es con las palabras que ofreció a sus primeros alumnos como queda manifestado su compromiso como ciudadana francés y su solidaridad con la humanidad. "Es preciso y basta que este ideal que hemos querido con toda nuestra mejor voluntad no sea un sin sentido, no sea una falta contra la sociedad, por la que existimos y por la que debemos actuar (...) esforcémonos por ver sin ambigüedades que relaciones nos unen con los otros hombres (...) no podemos mantener dedicados a los cuidados de vuestro cuerpo y vuestra mente a tantos trabajadores de todo tipo sin restituir nunca nada (...) vivir para los demás, no es vivir con intensidad, desafiar la muerte oculta en el corazón del egoísmo?" (Tran-Thong, 1971; Zazzo, 1976). En ese mismo año y hasta 1908 estudió la carrera de medicina, una vez concluida ingresó como ayudante en el Hospital Neurológico de la Salpêtrière y en Bicêtre, donde realizaba sus primeras observaciones con pacientes deficientes mentales (Jalley, 1985).

Durante la primera guerra mundial (1914-1919) fue reclutado como médico militar, donde adquirió experiencia neurológica, la que le permitió interpretar retrospectivamente sus primeras observaciones sobre niños anormales, con lo que no sólo continuó sus observaciones iniciadas en la Salpêtrière, sino que mejoró y modificó las conclusiones que mantenía como resultado de su experiencia en Bicêtre. "El examen de adultos heridos dió a



Wallon un importante impulso a su teoría sobre el papel fundamental que juega la emoción, piedra angular de la teoría walloniana'' (Jalley,1985).

Para ese entonces tenía en su haber dos publicaciones, lo que acrecentó su prestigio como médico, psicólogo y pedagogo y le llevó en el año de 1921 a la presidencia de Sociedad Francesa de Pedagogía, cargo que ocupó hasta su muerte. Al siguiente año inició su consulta particular los jueves de cada semana en un cuarto de un pequeño hotel; con los elementos clínicos apenas necesarios continuó sus investigaciones sobre la infancia, al mismo tiempo que quedó satisfecha su necesidad de ayuda social, pues conjuntamente sentó las bases de un albergue para los niños que perdieron a sus padres durante la guerra. Esta al igual que muchas otras actividades sólo se vieron truncadas con su muerte (Tran-Thong,1971; Zazzo,1976).

En el año de 1927 se le otorgó la presidencia de dos importantes instituciones, primero de la Sociedad Francesa de Psicología y tiempo después de la Escuela Práctica de Altos Estudios. Dos años más tarde fue designado miembro del Consejo Directivo del Instituto de Psicología de la Universidad de París, en ese año y hasta 1949 fue profesor en el Instituto Nacional de Estudios del Trabajo y de Orientación Profesional, además participó activamente en la creación y constitución de ambas instituciones. En 1932 fue elegido miembro de la Comisión Permanente de los Congresos Internacionales de Psicología, también, en ese año es cuando inició su curso en el Colegio de Francia (Monroy,1991; Vila,1986; Zazzo,1976).

Como ya se ha hecho hincapié, las preocupaciones y ocupaciones de Wallon no solo eran pedagógicas o psicológicas, pues en el año de 1936 brindó su total apoyo a los combatientes republicanos durante la guerra civil española, aun atentando contra su propia vida, su voz se escuchó muchas veces por Radio Barcelona y en el frente de Madrid desoyendo la prudencia de sus acompañantes se puso de pie sobre una trinchera porque deseaba ''ver la cara de los que asesinaban la libertad'' (Merani,1984). Todo ello sin descuidar ni por un instante sus actividades académicas, ya que al

siguiente año y por intermedio de sus colegas y principalmente de su amigo Piéron, se formalizó para Wallon una cátedra, que venía impartiendo en el Colegio de Francia desde 1932, que llevó el nombre de Psicología y Educación de la Infancia (1937-1949). Ese trabajo duró 12 años y fue interrumpido durante la ocupación alemana a Francia durante el gobierno de Vichy siendo suspendido de toda actividad académica y práctica, ello por motivaciones de tipo político, esto duró hasta el año de 1944. Durante ese periodo de aparente inactividad científica Wallon se ocupó de múltiples actividades, en 1940 comenzó una constante actividad política, iniciada al testificar junto con Langevin, entre otros, a favor de diputados franceses comunistas, en ese mismo año participó activamente en las protestas universitarias que trajeron como consecuencia el arresto de Paul Langevin, mientras que por otro lado colaboró en la fundación de la revista clandestina '*L'Université Libre*'. En 1941 participó en la constitución del '*Front National Universitaire*' que tenía una orientación fundamentalmente marxista, en 1942 tras el fusilamiento de personalidades intelectuales y políticas se adhirió al partido comunista y a la resistencia contra el fascismo. A diferencia de sus compañeros combatientes Wallon se negaba a permanecer en la clandestinidad, pues era de la opinión de expresar abiertamente y sin temor su repudio al régimen alemán en constante desafío al gobierno de Vichy y a la gestapo, situación que más de una vez hizo temer a sus colaboradores un arresto inmediato (Merani, 1984; Vila, 1986; Zazzo, 1976).

Siguiendo con su participación política, el Consejo Nacional de la Resistencia nombró a Wallon Ministro de Educación Nacional, cargo que ocupó en 1944 por breves 15 días, tiempo suficiente para organizar la psicología escolar y hacer de ella una materia primordial en la escuela básica, Zazzo (1976) comenta al respecto que una de las tareas primarias era atender los problemas de los niños más no los niños problemas. Junto a una importante labor en su cargo contrasta su tímida personalidad, pues al momento de asumir sus funciones como Ministro de Educación, prefería ir al ministerio a pie, por discreción, por no molestar a su chofer.

Al año siguiente fue nombrado delegado del Frente Nacional en la Asamblea Consultiva Provisional y, en 1946 año de gran actividad, fue diputado por París en la Asamblea Constituyente y Paul Langevin le cede la presidencia de la Comisión de Reforma de la Educación, de donde surgiría el proyecto educativo '*Plan Langevin - Wallon*', proyecto que no obtuvo aprobación en el congreso, es más, ni siquiera fue discutido (Monroy,1991; Vila,1986; Zazzo,1976).

A lo largo de su vida, Wallon nunca dejó de lado sus convicciones personales por el contrario, siempre supo dividir su tiempo entre sus actividades como ciudadano y como hombre de ciencia, ya que en el año de 1948 y tras los horrores dejados por las guerras, y una de ellas apenas comenzaba a cicatrizar, Wallon se reunió con Picasso, Juliot-Curie, Cotton, entre otros intelectuales de la época, en Wrocalauw, Polonia para celebrar un Congreso Mundial de Paz, en ese mismo año un grupo integrado por Zazzo, Inizan, Gratiot-Alphandery, Lurçat, entre otros, tuvieron su mayor apoyo en cuanto a la publicación de artículos bajo lo que Wallon fundó como la revista '*Enfance*' (Vila,1986).

En 1949 contaba con 70 años de edad, pretexto para jubilarlo de sus actividades académicas aun a pesar de las múltiples manifestaciones de desacuerdo por parte de sus amigos y colaboradores pero en esa ocasión nada impidió el cese de actividades de Wallon en Francia; sin embargo, su inactividad duró muy poco tiempo, pues al año siguiente se le ofreció una cátedra en Cracovia (Polonia), la que desempeñó hasta 1952. Jubilado, pero sin dejar de recibir peticiones de colaboración, ya que en 1951 se le concede la Presidencia de la Sociedad Médico - Psicológica.

El año de 1953 es trágico para Wallon, la muerte de su colaboradora y esposa Germaine fue un duro golpe que pareció no resistir, agobiado por la pena, solitario, sin hijos, más que nunca se sumerge por completo en el trabajo, irónicamente es ese año cuando más artículos publicó. Un año más tarde fue presidente de las Jornadas Internacionales de Psicología del Niño, que se llevaron a cabo en la Sorbona y en el Museo Pedagógico, en

ese mismo año nuevamente la desgracia llega a la vida de Wallon pues tan sólo finalizadas las jornadas fue atropellado y condenado casi a la inmovilidad total, a partir de entonces no abandonaría su despacho. Pero, aun así en 1956 nuevamente se hace presente su constante defensa por la libertad pues junto con otras figuras del mundo firma y dirige una carta por los hechos ocurridos en Hungría y contra la mala información que el mundo recibió al respecto, este fue quizá el último acto de amor a la humanidad y a la democracia del que Wallon dejaría huella (Monroy,1991; Vila,1986; Zazzo,1976).

'Solo y alcanzado por una enfermedad mucho peor de lo que él podía temer, no le interesaba ya vivir. A pesar de ello, reúne valor y empieza otra vez a trabajar, por sus colaboradores, por los niños que dependen de él, probablemente también porque no está en su temperamento y en sus principios el huir (cuando se tiene miedo no se retrocede, se huye hacia adelante), trabajó hasta el último día. Cae enfermo un jueves. Los niños deben de venir a consulta 1 día siguiente. Se les desconvoca en el último momento. Wallon muere el sábado (a la edad de 83 años) el primero de diciembre de 1962' (Zazzo,1976).

2) SU FORMACION Y SU METODO SU FORMACION

Se puede decir con certeza que la formación de Wallon se presentó en dos niveles, el primero estuvo forjado en su familia, el segundo por las corrientes filosóficas y científicas de su época, además de sus antecedentes médicos y filosóficos, estos niveles seguirían siendo alimentados durante toda su vida.

Ya se ha hecho hincapié en la formación moral que tuvo Wallon dentro de su familia, de la que él mismo afirmaba: 'yo debo a mi familia el haber sido educado en una atmósfera republicana y democrática' (Tran-Thong,1971), formación que siempre estuvo reflejada en sus actividades en favor de la humanidad, no sólo a través de la psicología, sino también a través de la importancia que tuvo su figura en los acontecimientos más sobresalientes de

Europa.

Nuestro autor menciona a Frederic Rauh como uno de los escritores que tuvo mayor influencia sobre él, principalmente en el libro '*L' experience Moral*' (1903), en el que Rauh dice: "Todo pensamiento moral que no nazca en contacto directo con la realidad y con el medio que le es propio. Y que no actúa, no cuenta.". En la opinión de Rauh, una mentalidad contemporánea capaz de tener una experiencia moral se adherirá a una fé abstracta y general. Es evidente que uno de los dogmas de esta fé es el ideal democrático y es también cierto que este ideal tiende, después de haber sido en la mayoría de las mentes un ideal puramente político, a convertirse en social (Tran-Thong, 1971). Es fácil vislumbrar como estas ideas concuerdan con el estilo de vida que Wallon manifestó siempre, quien además afirmó que el libro de Rauh le mostró el sentido inmediato de la realidad, así como el contacto con la misma y también es sin lugar a dudas la continuación de las enseñanzas que Wallon recibió de sus padres.

Una vez que nuestro autor se ha decidido por el estudio de la psicología, son dos los científicos que en ese momento marcan la pauta de la línea a seguir, y que influirían notablemente en la obra de Wallon. El primero de ellos, Ribot, le daría las bases a seguir en psicología; el segundo, J.M. Baldwin, le heredaría al igual que a otros (entre ellos Piaget), los principios de lo que posteriormente se definió como psicología evolutiva. Por otra parte, P. Janet, aporta a Wallon herramientas para lo que posteriormente sería el eje central de la teoría walloniana, la emoción.

En el año de 1900, se empezaba a sentir la influencia de la psicología de la introspección y la utilización de la hipnosis como método, en ese mismo año el francés Théodule Ribot (1839-1916), se esforzaba por impulsar una nueva forma de crear psicología, una psicología experimental, divulga la psicofísica desarrollada en Alemania y la psicología inglesa y se hace heredero de las ideas darwinianas. De esta manera general tiende a dar privilegio a la fisiología y busca tomar los procedimientos de las ciencias biológicas, admitiendo la necesidad para la

ciencia psicológica de recurrir, si no quiere reducirse a investigaciones experimentales limitadas, a un método comparativo que utilice las adquisiciones de diversas ciencias humanas (antropología, etnología, lingüística, etc). Por lo que Ribot sugiere una exhaustiva formación para los psicólogos pues 'ninguno de los que se interesan por los progresos de la nueva psicología debe sentir las lagunas de una preparación insuficiente. Es necesario, para emprender fructíferas investigaciones, conocer las matemáticas, la física, la fisiología, la patología y, sobre todo, el hábito de las ciencias experimentales, la idea de progreso, de evolución o de desarrollo surge por el doble estudio de las ciencias naturales y de la historia' (Muller, 1965). Con tales fundamentos Wallon se esfuerza por hacer su formación lo más amplia posible (médico, neurólogo, filósofo, psicólogo, y pedagogo) e instalarse en la psicología científica con espíritu objetivo en la línea abierta por Ribot en Francia. Wallon se situó en esta corriente y en este combate en el que cada uno a su manera (Binet, Piéron, entre otros) se dedicó a definir el estatus científico y la especificidad de una ciencia del hombre (Tran-Thong, 1971; Zazzo, 1976).

James Mark Baldwin (1861-1934) es quien ha de considerarse como el primer gran teórico del desarrollo humano y como uno de los precursores que más ha contribuido a la adopción de un punto de vista genético en psicología; de origen norteamericana, después de estar en México, se traslada a París donde permanece desde 1912 influyendo de manera decisiva en la psicología evolutiva europea, a diferencia de la poca difusión que tuvo en la psicología americana de aquella época. 'Baldwin constituyó, pues, el punto de partida de la perspectiva que más contribuyó a modificar el estudio del desarrollo y a imponer el punto de vista genético en el estudio de cualquier proceso psicológico'. La teoría de Baldwin ofrece un ejemplo de visión unitaria y amplia del ser humano que contrasta con el estado de fragmentación de la psicología evolutiva de la década de los años treinta. La tesis defendida por Baldwin complementa lo biológico y lo social desde el

nacimiento, Junto con la idea de que la sociabilidad es un factor primordial para la vida del bebé, también, describe el papel esencial que juega el diálogo y la interacción social en el desarrollo del niño, pero, sin lugar a dudas, la idea de "la ontogénesis como recapitulación de la filógenesís", es la principal herencia para la psicología del desarrollo, de la que tomaron posesión junto con Wallon, Piaget y Vigotski (Martí, 1991).

La idea de que "lo social más precisamente la necesidad del otro, está inscrita en lo orgánico" (Zazzo, 1976) es defendida abiertamente por Baldwin y por Janet (1859-1947), aunque este último (médico y filósofo), es considerado junto con Freud como quien sentó las bases del psiquismo inconsciente, también influyó notablemente en la psicología general y, por su puesto, en Wallon debido a sus estudios de la emoción. Janet había estudiado la emoción por el camino de las conductas, con la preocupación de atender el aspecto psíquico el fenómeno pero sin abandonar el terreno de la objetividad científica, su concepción de una fuerza psíquica diversamente distribuida según los individuos lo había incitado "a ver en la emoción el paso de una conducta adaptada a una conducta inadaptada o de fracaso" (Muller, 1965).

Es así como Wallon (junto con Vigotski y Piaget, entre otros) retoma algunos postulados de diversos autores para dar una nueva configuración al desarrollo infantil, además de crear una metodología muy particular y una de las teorías más sobresalientes y representativas de la psicología evolutiva.

SU METODO

La palabra método se deriva de los vocablos griegos "meta" (a lo largo) y "odos" (camino), lo cual debemos entender como el camino por el que se llega a cierto resultado en la actividad científica, llevado por un orden sistemático que conduce al conocimiento. "El método es el procedimiento planeado que se sigue en la actividad científica para descubrir la forma de existencia de los procesos, generalizar y profundizar los conocimientos adquiridos de este modo, demostrarlos luego con rigor racional, y conseguir después su comprobación en el

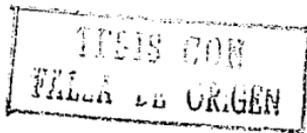
experimento y con la técnica de su aplicación'' (Zorrilla,1983).

Nuestro autor tuvo una visión muy particular de la forma en que se va presentando el desarrollo en el ser humano, por lo que también se hizo necesaria una forma muy particular de abordar la investigación de ese desarrollo, un método de trabajo más allá de los métodos psicológicos específicos y, que hasta antes de la teoría walloniana no se habían utilizado.

Su método es considerado de los menos accesibles al lector, ya que estuvo compuesto por diversas metodologías (observación, técnicas comparativas, análisis estadísticos, metodología genética, metodología clínica y sobre todo el método dialéctico) que consideró como las más idóneas para que se conjuntaran en sus investigaciones.

Una característica fundamental del método empleado por Wallon es el rechazo total de las parcelaciones, la preocupación latente del individuo en su totalidad y en sus rasgos particulares, en la significación de su conducta, en sus relaciones con los otros. Este es uno de los principales puntos explicativos del porque la psicología de nuestro autor es la de las diversidades mentales y contradicciones y por que no le es esencial el concluir en un sistema, lo que le permitió considerar al hombre como un todo indivisible, como una persona concreta (Zazzo,1976). A esta forma de abordar la psicología se le dió el nombre de regla metodológica de los conjuntos, pues consideró que ''una simple suma de rasgos aislados no puede dar más de lo que cada uno aporta, no es de las partes al todo como hay que proceder, sino del todo hacia las partes'' (Wallon,1985).

La principal herramienta que utilizó Wallon fue la observación del niño en situaciones naturales, pero siempre consideró que la observación pura no existe. No es posible reproducir la realidad con todos sus matices y variaciones, además, siempre se corre el riesgo de introducir los factores subjetivos del observador, a lo que nuestro autor dice: ''no hay observación sin elección, así como tampoco la hay sin una conexión, implícita o no'', así mismo reconoció que ''los datos obtenidos de la observación directa están cargados de teoría de forma que es imposible observar al



niño sin cederle algo de nuestros sentimientos o nuestras atenciones'' (Wallon,1984b) pero, independientemente de los convenientes o inconvenientes de esta práctica, Wallon poseía un talento especial, a decir de sus colaboradores más cercanos, para llevar de manera precisa y analítica la observación, talento que quedaría patente en los resultados obtenidos.

Las técnicas comparativas fueron un auxiliar más en la formación del método de Wallon, estas técnicas son las que le ofrecen amplitud y consistencia a su teoría y fue una de las que utilizó en sus primeros escritos (*L'enfance turbulente* 1925). En esta metodología recurrió a la psicopatología comparada, con la ayuda de la cual ''determinó la función dominante en los distintos estados evolutivos''. Con ella, comparó aquellas funciones nerviosas consideradas como normales con aquellas que son consideradas como patológicas. Con esta técnica se busca finalmente conocer el desarrollo evolutivo del niño y se compara con una perturbación que sin duda frenará y llevará por caminos diferentes el desarrollo evolutivo o estancándolo en una etapa determinada, en la que se manifestará una función dominante (Vila,1986).

Dentro de las técnicas comparativas que utilizó Wallon destaca también el empleo de las técnicas estadísticas que le permitieron ''clasificar al individuo entre los de su categoría, determinando el tipo más frecuente o el tipo medio, los casos extremos o aberrantes. También le permitió verificar las relaciones internas de una estructura refiriendo cuál es su grado de constancia. Restablecer en suma, la posibilidad de estudiar aisladamente una función o cierto tipo de condiciones, mediante comparaciones muy amplias a través de grupos convenientemente escogidos (Wallon,1985). Es así como Wallon estudió diferentes rasgos como el crecimiento, el peso, o diversas actitudes, utilizando como herramienta los test psicológicos, pero haciendo hincapié en sus limitaciones, considerándolos como un instrumento de certificación y análisis pero nunca con el fin de hacer una estructuración, sino para averiguar su significación intrínseca (Vila,1986; Zazzo,1976). Aunque Wallon utilizó los test como

simple instrumento indicador de la inteligencia. siempre se manifestó en contra de leyes descriptoras de la misma, como la teoría factorial de la inteligencia, por considerar que no tiene consistencia el estudiar partes e integrarlas para formar una totalidad, por el contrario y siempre fiel a su idea es el estudio del todo el que lleva a la comprensión de las partes.

Wallon al igual que Piaget utilizó la metodología clínica, impregnándole su estilo, indagando la operación del niño ante diversas dificultades y sus posibilidades de expresión, sus deficiencias y los mecanismos que utiliza para resolver el problema que se le presenta. Wallon, multiplicando los diálogos con el niño, retomó sus expresiones desde distintos puntos de vista para sacar de cada uno de ellos sus múltiples significaciones, esto lo hizo poniéndole al niño obstáculos (Vigotski utilizó una metodología similar) planteando las contradicciones en las que se enreda su pensamiento, poniendo en duda su experiencia contra su conocimiento, principalmente oponiendo lo real y su significación. "Esas contradicciones deben remontarse para que a niveles sucesivos de dificultad el pensamiento se adecúe con lo real, pero sin que desaparezca totalmente un decalaje de algún modo esencial", dice Wallon, "debe incitarse el pensamiento a nuevos esfuerzos, a nuevas sistematizaciones" (Zazzo, 1976).

Sin lugar a dudas, el método genético y la metodología dialéctica son los que en la mayoría de las ocasiones se asocian con la teoría walloniana y que al mismo tiempo le otorgan el estatus de complejidad.

Wallon siempre consideró al hombre como un ser antes que nada genéticamente determinado en algunos aspectos de su desarrollo, condición por la cual el desarrollo del método genético le dió importantes conclusiones a su teoría. Este método, "parte de lo más simple, es decir de lo que ha precedido, de lo que está en primer lugar en la serie cronológica de transformaciones, y busca en esa sucesión el significado funcional de las formas más diferenciadas o complicadas" (Wallon, 1956; en Vila, 1986). En este enfoque el estudio de los procesos psicológicos consiste en

considerar siempre que la dimensión genética, se basa en el postulado de que la naturaleza de cualquier comportamiento sólo puede ser plenamente entendida si se conoce su historia, su génesis (Martí, 1991).

El método genético de Wallon actúa en un triple nivel: el del mundo viviente, el de la especie humana y el del individuo. El estudio de la ontogénesis reclama el estudio de la filogénesis no porque aquella reproduzca las etapas de esta última, sino porque en la ontogénesis se entremezclan factores biológicos y factores sociales que deben separarse mediante la investigación de la evolución animal y de la evolución sociocultural de la especie humana, idea que Wallon comparte con Vigotski, heredada por Darwin a través de Baldwin (Vila, 1986). Entendiendo el método en esta triple perspectiva, podemos afirmar que se encuentran al servicio de la ontogénesis (sin olvidar el estudio de la filogénesis), para lo que se debe recurrir a diversas disciplinas y métodos que lo complementen tal como lo planteaba Ribot. Nuestro autor encuentra en el método genético una forma de estudio del desarrollo nuevamente en un plano integrador, a través del desarrollo de la especie para culminar en el desarrollo del individuo. Este método fue utilizado en el libro '*De l'acte a la pensée*',.

Finalmente, la dialéctica ocupa un lugar privilegiado dentro de la metodología walloniana por lo que el estudio de la psique se convierte en manos de Wallon en un problema dialéctico, afirma que es la dialéctica la que le proporciona equilibrio y significado a la psicología, hace posible que sea ciencia humana y ciencia natural a la vez, sustrayéndola a la alternativa de un materialismo elementalista o de un idealismo hueco. superando las concepciones de quienes la han relegado a ciencia del espíritu o al equívocamiento en un materialismo mecanicista. Para quien nos ocupa, la dialéctica es una actitud permanente de investigación que parte del hecho que no puede comprenderse ningún fenómeno si se le contempla aisladamente, que la naturaleza está empeñada en un proceso de movimientos y de cambios, que estos cambios no son una simple repetición circular, sino evolución, y no sólo

cuantitativos y graduales, sino cualitativos, esta evolución tiene por motor la acción recíproca de las fuerzas de la naturaleza (Vila, 1986; Zazzo, 1976).

La dialéctica walloniana no es un ejercicio verbal, una doctrina formal o un malabarismo entre tesis y antítesis, sino un método, que tiene el propósito de alcanzar la naturaleza y su diversidad, sus contradicciones y principalmente su evolución. "La obra de Wallon es la demostración más sorprendente de esto en el campo de las ciencias experimentales, al menos en lo que respecta a la psicología" (Zazzo, 1976).

La ciencia de Wallon es evidentemente materialista, y el ser materialista, desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, es situar la existencia de lo real antes de la representación que de ello se hace en la mente, situar la materia antes de la conciencia, se trata de abordar el estudio de cualquier fenómeno, de cualquier realidad, mediante la investigación de sus condiciones de existencia y, la psicología de Wallon es de estas características. Ya que su ciencia no es relativa, sino que esta históricamente determinada, a través de la dialéctica de la práctica y la teoría, a través de las cuales alcanza, en forma aproximadamente exacta, una realidad profunda.

3) ASPECTOS DE SU OBRA

A lo largo de su vida Wallon escribió más de 260 obras entre artículos, conferencias y tesis de grado, desafortunadamente, sólo una ínfima parte de estos escritos se han traducido al español (contrariamente a la obra de Piaget), lo que dificulta mayormente un análisis completo de su trabajo. Pero la obra de Wallon no se reduce a su huella impresa ya que también es necesario considerar sus intervenciones para la realización de congresos, fundación de revistas, y apoyo a sus colaboradores y discípulos para impulsar el desarrollo de la psicología, la democracia y la libertad.

Así, como múltiples fueron sus actividades, también múltiples fueron sus escritos, pero no sus intereses ya que estos siempre giraron en torno al desarrollo de la infancia.

El primer libro que Wallon escribió lo hizo en el año de 1908, fue su tesis para doctorarse en medicina y llevó el título de '*Le Délire de Persecutions*' mismo que preparó en la Salpêtrière para ser publicado al año siguiente.

Para el año de 1919, después de la guerra fue encargado de dar una serie de conferencias sobre psicología del niño en la Sorbona, mismas que se prolongaron hasta convertirse en un curso que sólo fue reconocido como tal en el año de 1932. Durante el periodo de cinco años que duró la guerra Wallon se dedicó a la observación de las heridas de los combatientes y es esta experiencia la que delimita los perfiles definitivos de su tesis para doctorarse en letras: '*Stades et troubles du développement psychomoteur et mental chez l'enfant*' y publicado bajo el título, en ese mismo año, '*L' enfant turbulent*', en la que hace comparaciones entre niños normales, tratando los diferentes niveles de atraso funcional, los que clasificó en cinco síndromes y dedujo de ellos las cuatro primeras etapas del desarrollo de los niños normales, dando a la primera etapa un carácter fundamental determinado por el papel que juega la emoción, tesis que gracias a sus observaciones e investigaciones posteriores ampliaría y sentaría las bases de toda su teoría sobre el desarrollo psicológico del niño (Tran-Thong, 1971).

En 1926 publicó su siguiente libro '*Psychologie Pathologique*'.

En el año de 1927 y tras una historia de cinco años de investigaciones y esfuerzos, es por fin reconocido el laboratorio de psicobiología del niño al pasar a formar parte de la Escuela Práctica de Altos Estudios, este laboratorio fue instalado en un primer momento en la escuela primaria de Boulogne - sur - Seine, posteriormente en 1939 fue trasladado a la calle Gay-Lussac y fue creado con el fin de realizar prácticas por parte de los alumnos de Wallon. Fue Henri Piéron quien mantuvo una lucha de dos años para que se otorgara el reconocimiento al laboratorio, para oficializar las prácticas ahí realizadas y cuyo primer fruto fue '*L' enfant turbulent*' (Tran-Thong, 1971; Vila, 1986).

Para el año de 1930 aparece su siguiente libro: '*Principes de*

Psychologie Appliquée'' para ese entonces ya había publicado más de cincuenta artículos y conferencias. Al año siguiente asistió a la Unión Soviética a la VII Conferencia de Psicotecnia y a su vuelta a Francia se adhirió al Círculo de la Rusia Nueva, así como también se dedicó a impartir unos cursos en la Universidad Obrera, compartiendo como profesor titular con Prenati, Solomon, Pulitzer, entre otros (Monroy,1991; Vila,1986).

En el año de 1935 hace aparición una publicación más sobre la teoría walloniana, es un acopio de artículos que fueron el resultado de su curso pronunciado en la Sorbona y que llevaron el título de: ''*Les origines du caractère chez l' enfant*'' , en el que se analiza el desarrollo de los primeros años de vida desde tres perspectivas complementarias: el comportamiento emocional, la conciencia e individuación del propio cuerpo y la conciencia de sí mismo.

Dos años más tarde le sería encargada la organización y dirección del tomo VII de la ''*Encyclopédie Française*'' que se publicó en 1938 con el título de ''*La Vie Mentale*'' , en esa ocasión tuvo como colaboradores a importantes figuras de la psicología de entre quienes destacó la participación de Jacques Lacan (Jalley,1985).

En el año en que le suspendieron de sus actividades académicas por motivos políticos (1941), no dejó nunca de lado sus actividades pues publicó el libro ''*Le evolution psychologique de l' enfant*'' , donde se dedicó a hacer un ''análisis sobre los métodos de estudio de la infancia, sobre los factores del desarrollo psíquico, sobre las actividades del niño en relación a su evolución mental, y sobre los niveles funcionales, es decir la afectividad, el acto motor y el conocimiento'' (Monroy,1991).

Wallon estuvo militando activamente en la resistencia, durante ese tiempo no abandonó el trabajo ya que frecuentemente asistía a su laboratorio, y en 1942 publicó ''*De l' acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*'' , es quizás en este libro en el que se hacen más marcadas las ideas de Wallon sobre el desarrollo, así como también la utilización de su método pues sucesivamente recurre a comparaciones con el mundo animal, las formas arcaicas

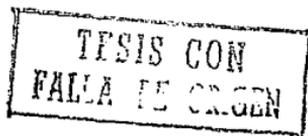
del pensamiento, comparaciones con individuos normales y aquellos que tienen problemas. En este trabajo también se encuentran sus divergencias con el conductismo y principalmente las que mantenía con Piaget.

Es hasta 1945 cuando son publicados los resultados obtenidos en el laboratorio de Psicobiología del niño, reunidos bajo el título de: "*Les origenes de la pensée chez l' enfant*", en el reúne sus diversas experiencias obtenidas en el laboratorio así mismo, pone de manifiesto las contradicciones con que tropieza el pensamiento infantil, a decir de Zazzo este es uno de los mejores libros escritos por Wallon (Monroy,1991; Zazzo,1976).

En 1947 fue aprobado por la Comisión de Estudios un proyecto de enseñanza en el que se ponen de manifiesto las deficiencias estructurales, funcionales y pedagógicas del sistema de enseñanza que imperaba en Francia, enuncia los principios generales a seguirse para la reforma educativa y deduce las consecuencias de orden social, estructural o material, plantea el principio de justicia en la escuela, principio de orientación escolar y profesional, contiene además una serie de precisiones sobre la estructura de la enseñanza, la formación de los maestros, los órganos de control y de perfeccionamiento del programa, horarios, métodos, la educación moral y cívica, la formación del hombre y del ciudadano, los plazos de aplicación del programa. etc. nos referimos al "*Plan Langevin Wallon*" (Tran-Thong,1971).

Una vez terminada la reunión del Congreso Mundial de Paz, nuestro autor se dedicó a la creación de un medio de difusión de los resultados de los trabajos realizados por él y sus colaboradores.

Es así como a nombre de la psicología de la infancia, y con una orientación principal hacia la educación surge en 1948 el número primero de la revista "*Enfance*". En cada número aparecía una sección dedicada a los artículos y ensayos de psicología, otra a las revistas sobre cuestiones de pedagogía y también de neuropsiquiatría infantil y sociología. Con la que Wallon pretendió llegar "a los grandes problemas que surgieran a propósito de la infancia procurando aportar la ayuda de la



psicología'' (Tran-Thong,1971). Cabe señalar que la mayor parte de los artículos que escribió Wallon de manera individual y conjunta se publicaron en esta revista.

1951 marcó la fecha de la última publicación de Wallon, nos referimos al artículo ''*Les mécanismes de la mémoire en rapport avec des objets*'' . El artículo, ''*Pluralité et nombre chez les enfants de 4 à 7 ans*'' quedó inconcluso a la muerte de Wallon.

CAPITULO II
EL CONCEPTO DE DESARROLLO

1) L.S. VIGOTSKI.

2) J. PIAGET.

3) J.S. BRUNER.

4) H. WALLON.

a) LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO.

b) LEYES O PRINCIPIOS DEL DESARROLLO.

(LAS ALTERNANCIAS FUNCIONALES).

EL CONCEPTO DE DESARROLLO

El tema del desarrollo ha sido tratado desde diferentes perspectivas, las cuales en su tiempo y gracias a situaciones políticas, económicas y sociales fueron ampliamente difundidas y gozaron de gran popularidad, el caso más específico es la teoría de la inteligencia de J. Piaget.

El término desarrollo remite a una noción que señala la idea de despliegue, la acción de desenrollar algo que estaba arrollado, y por tanto concede una cierta prioridad al estado inicial y al carácter profundo de lo que va a seguir. Podría decirse que es una manera retrospectiva de concebir el desarrollo, algunos autores (Martí, 1991) utilizan el término 'evolución', que es una manera prospectiva de conocer el desarrollo, ya que el término evolución remite a una noción que puntualiza el carácter dirigido del cambio y concede, de esta manera, prioridad al estado final.

Es curioso, que la mayoría de los psicólogos designan a la disciplina como psicología del desarrollo, pero debiera emplearse psicología evolutiva (por la explicación anterior de los términos), y el término desarrollo debería utilizarse sólo para evocar el concepto. Sin embargo, por cuestiones de mal formación nosotros seguiremos utilizando el término 'psicología del desarrollo', aunque a nosotros como a Martí nos parece acertada tal observación.

Como se ha dicho son diferentes las escuelas que han hecho su aportación al campo de la psicología del desarrollo, pero no es privilegio de la psicología interesarse por el cambio a lo largo del tiempo.

Otras disciplinas como la física, la biología, la medicina, la panteología, entre otras nos muestra que el cambio puede ser el objeto de su estudio.

El que estemos interesados en el cambio no sólo implica indicar las diferencias e identidades del comportamiento en momentos sucesivos. Sino que supone que se describa y explique el proceso del cambio (como las teorías que mencionaremos), este énfasis en el proceso del cambio a lo largo del tiempo es lo que

concede a la psicología su interés particular.

1) LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI (1896 - 1934)

Vigotski nació el 17 de noviembre de 1896 en la ciudad de Orsha, al nordeste de Minsk en Bielorrusia y muere el día 11 de junio de 1934, de tuberculosis en Moscú.

La infancia y la adolescencia de Vigotski transcurrieron en Gomel, una ciudad pequeña de Bielorrusia, fue miembro de una familia numerosa (fue el segundo de ocho hermanos), judía, bastante, acomodada y culta. Su madre le enseñaba alemán y le comunicaba su afición por la poesía. Los variados intereses de su padre y el buen clima que reinaba en la familia favorecía las múltiples charlas en el seno de la misma. Es obvio que el interés cultural de Vigotski dado por sus padres, explica el interés de su educación pues esta fue llevada a cabo por un profesor privado, el cual amaba el diálogo socrático y el modo de pensar con independencia y con sentido crítico. Así, fue como el joven Vigotski es atraído muy pronto por la literatura y la filosofía.

Después de pasar con éxito el examen de acceso a la universidad (en ese entonces la comunidad judía estaba restringida a los estudios universitarios, sólo el 3% tenía ese privilegio), comienza la carrera de medicina, sin embargo, la cambiaría por ciencias jurídicas, lo que le permitió seguir su preferencia por las letras. Paralelamente a su formación de abogado estudió lingüística, filosofía y psicología. Fue atraído por los mecanismos psicológicos de la creación literaria, realizó trabajos de crítica literaria, entre los que destaca uno sobre la pieza de teatro Hamlet.

En 1917 se graduó en leyes por la Facultad de Derecho de la Universidad de Moscú y al mismo tiempo la Facultad de Historia y Filosofía que llevaba el nombre de Shaniavski le graduó.

Después de terminada la universidad regresó a Gomel, en donde se estableció por siete años. "Gran concedor de los trabajos de Hegel, Marx y Engels, toma el marxismo y la dialéctica como una

herramienta de pensamiento propio, pero sin someterse al marxismo como ideología'' (Riviere,1984; en Martí,1991).

Dió clases de literatura en la escuela del magisterio, cursos de estética e historia del arte en el conservatorio, clases de psicología en la escuela normal, esto demostró su interés por la pedagogía y la didáctica.

Desde el principio de sus trabajos ofreció una explicación de los procesos de aprendizaje y su desarrollo, que afinó y sintetizó años más tarde. Sin embargo, su producción de trabajo en esta época se relaciona con temas de estética, crítica y teoría de la literatura. Son en gran parte estos trabajos los que llevaron a Vigotski a convencerse de la necesidad de estructurar o elaborar una psicología que permitiera comprender los mecanismos de la creación artística, una psicología que permitiera dar cuenta de la génesis y naturaleza de las funciones simbólicas superiores presentes en la creación artística (Martí,1991). Así pues, Vigotski entra de lleno a la psicología preocupado por cuestiones de crítica y estética.

En 1920 enferma de tuberculosis, enfermedad que no lo abandonaría durante los 14 años que aún tendría de vida; en 1924 se casó y se trasladó a Moscú. En ese año presentó una ponencia en el Segundo Congreso de Psiconeurología de Leningrado (Metodos e investigación reflexológica) en la que participaron numerosos psicólogos rusos. La aportación de Vigotski impresionó a todos los oyentes, entre los que se encontraban Luria y Leontiev.

Kornilov, director del Instituto de Psicología de Moscú le propuso un trabajo de ayudante. Lo que le permitió formar equipo con Luria y Leontiev, entre otros psicólogos rusos destacados.

En 1926 creó el Instituto de Defectología Experimental que desde entonces ha coordinado la investigación en la actual ex- Unión Soviética, así como la enseñanza y la programación educativa de los niños con necesidades especiales (Riviere,1984; en Martí,1991).

Vigotski concibió la deficiencia no en términos de disminución cuantitativa, sino en términos de una organización cualitativa de

determinadas funciones, entiende la educación especial como una ayuda que debe proporcionar al niño mediaciones (instrumentos, signos, símbolos) capaces de favorecer el desarrollo (Martí, 1991).

En múltiples artículos y en tres obras de síntesis (Paidología de la edad escolar (1928); Paidología de la adolescencia (1929) y, la obra póstuma Fundamentos de Paidología (1935)) recoge sus concepciones sobre una ciencia general de la deficiencia que considera aspectos neurobiológicos, psicológicos, sociales y educativos (Martí, 1991).

El periodo de 1924 - 1934 mantuvo Vigotski una gran actividad académica y científica incesante (docencia, trabajos de investigación, comunicación, asesoramiento) que se refleja en importantísimos trabajos y publicaciones. Pese a sus problemas de salud logró escribir un ensayo crítico sobre los fundamentos epistemológicos de la psicología del siglo XX (El sentido histórico de la crisis psicológica) escrito en 1927 y publicado en 1982. Este trabajo señala las principales opciones epistemológicas y metodológicas de la psicología de Vigotski.

En 1931 se trasladó a Ucrania para organizar un departamento de psicología ayudado por Luria, Leontiev y Galperin, lo que facilitó la realización de una serie de estudios interculturales en Asia Central. Estos estudios provocaron severas críticas oficiales que consideraban que los resultados ofrecían una visión negativa de las minorías de Asia Central (Martí, 1991). Los resultados de estos estudios tardaron 40 años en ser publicados, hay quienes consideran que esta fue una de las principales causas para que la obra de Vigotski fuera censurada en la Unión Soviética; después de la muerte de Vigotski el Comité Central del Partido Comunista prohibió sus escritos, y ha de esperarse el año de 1982 para que las obras de Vigotski sean publicadas en ruso. Se puede ver que pese al tiempo y la distancia de la aparición de obras vigotskianas, su teoría es hoy en día una de las más influyentes en el campo de la psicología del desarrollo, sus perspectivas y aplicaciones han sido resaltadas durante los últimos quince años por Bruner y colaboradores y algunos otros psicólogos interesados en el campo evolutivo. 'Esto muestra el

carácter innovador y heurístico'' de este eminente psicólogo soviético que ocupa un lugar excepcional en la historia de la psicología, al cual Toulmin (1978) en un afán de reconocimiento y admiración lo llamó el Mozart de la psicología (Martí,1991).

Vigotski es autor de aproximadamente 200 obras entre ellas dos decenas de monografías, cada una de las cuales abrió nuevas vías en el desarrollo de la psicología (Puziréi,1989). Aunque Vigotski trabajó sólo 10 años en psicología, puede decirse que no hubo problema de esta ciencia del que no se ocupara (Davidou,Shouare,1987), he aquí el nombre de algunas de sus principales obras: El sentido histórico de la crisis psicológicas (1927); Pensamiento y Lenguaje (1934); Conferencias sobre psicología (dictadas en marzo-abril de 1932 en el Instituto Pedagógico de Leníngrado); Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931); Problemas de la psicología infantil (evolutiva) (1932-1934); Numerosos trabajos sobre defectología; El instrumento y el signo en el desarrollo del signo (1930); Estudios sobre las emociones (escrito aprox. entre 1931-1933); Sobre la psicología de la creación del actor (artículo, 1932); entre otras (Davidou,Shuare,1987).

Vigotski ha representado en gran medida (Junto con Pavlov) el destino de toda la psicología soviética, su nombre ha estado vinculado a la formación de una de las escuelas científicas más importantes de los últimos tiempos, su influencia y su impacto se ha dejado sentir sobre todo en los últimos años en el desarrollo de toda la ciencia psicológica mundial (Puziréi,1989).

El eje de la concepción histórico-cultural, sin lugar a dudas, es el énfasis que pone Vigotski al desarrollo de la psique, es decir, se investiga la génesis de las funciones psicológicas superiores del hombre, y es que el principio fundamental del método genético, formulado por Vigotski. consiste en que es posible estudiar algo sólo mientras no haya terminado el proceso de su formación (Puziréi,1989).

La concepción del desarrollo (psíquico) en Vigotski, desde el punto de vista de la teoría histórico-cultural es llevado a cabo por alguien que realiza una acción peculiar, especialmente

construida y organizada, cuya ejecución es lo que da el efecto 'desarrollante', lo que permite al desarrollo tener lugar.

Una de las consecuencias directas del énfasis de Vigotski al estudiar las fases, los cambios, la historia, es la prioridad que da al estudio de los procesos y no de los objetos, análisis que debe restituir los componentes de las funciones superiores en su aspecto dinámico, y la restitución de este aspecto dinámico coincide precisamente con su génesis (Martí, 1991).

Para comprender con más amplitud la concepción del desarrollo en Vigotski es menester mencionar dos puntos fundamentales en su teoría:

1) El pensamiento y la conciencia están determinados por actividades realizadas con otras personas en un entorno social determinado; no son la emanación de características estructurales o funcionales internas (tesis de la génesis social del pensamiento).

2) La cooperación social se realiza mediante instrumentos (herramientas, signos) y es a través de la interiorización progresiva de estos instrumentos de cooperación como se construye el pensamiento consciente que regula las otras funciones psíquicas (tesis de la mediación) (Schneuwli, Bronckart, 1985; en Martí, 1991).

Ambas tesis vienen recogidas por un concepto central en la teoría vigotskiana, el concepto de zona de desarrollo próximo o zona de desarrollo potencial, que no es otra cosa que 'la distancia entre el nivel real del desarrollo (del niño), determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la solución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz' (Vigotski, 1979).

El concepto de zona de desarrollo ha creado gran expectación y entusiasmo en varias partes del mundo, esto es porque en parte es un concepto fácil de investigar, tal vez a ello deba añadirse que se trata de un concepto congruente con las preocupaciones teóricas y metodológicas clásicas de los psicólogos evolutivos occidentales. Es decir, la zona de desarrollo próximo añade algo

al desarrollo. siendo aun posible considerarlo como un proceso individual autónomo (Bruner y Haste,1990).

Para Vigotski el desarrollo de los procesos mentales esta constituido por cambios cualitativos, fundamentalmente revolucionarios. Para Vigotski el desarrollo es, pues, un proceso de crisis (en este punto se acerca mucho a Wallon) y revoluciones en que periodos de crecimiento estables son seguidos de cambios bruscos (Van der Veer,1986; en Martí,1991).

Por todo ello. la clave para comprender la evolución es el cambio de estas relaciones funcionales.

Otro concepto clave en la teoría de Vigotski es sin lugar a dudas la mediación, que ocupa un lugar central y es considerada por muchos autores como la aportación más significativa de Vigotski a la psicología.

Vigotski dio seguimiento a la tesis de Engels sobre el papel mediador del trabajo y el uso de herramientas y, también siguió a Marx sobre el papel activo del hombre que al transformar a la naturaleza contribuye a la historia de la humanidad (Valsiner,1988; en Martí,1991). Vigotski toma como unidad de su análisis la actividad, entendida como sistema de transformación del medio con ayuda de instrumentos (mediaciones). Estos instrumentos pueden ser materiales (herramientas) o psicológicos (signos). mientras que la herramienta produce cambios en lo objetos. los signos estan orientados internamente. Los signos permiten regular y controlar las conductas; junto al lenguaje. sistema semiótico por excelencia (Vila,1987; en Martí,1991).

Herramientas y signos, ambos son productos artificiales y por tanto sociales. La significación (la distinción psicológica básica entre el hombre y el animal) es precisamente para Vigotski, la creación y el uso de signos.

Los grandes cambios en el desarrollo coinciden, pues, con la aparición de nuevas formas de medición (formas elementales/formas superiores).

Vigotski concibió el desarrollo humano como la síntesis de dos ordenes genéticos: la maduración orgánica, que corresponde a la evolución de la especie reflejada en el desarrollo madurativo, y

la historia cultural. Ambas inciden en el desarrollo psicológico del niño (Riviere,1985; en Martí,1991).

En el ámbito filogenético, Vigotski se interesa por las razones que permiten la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas, las razones biológicas no son suficientes. El uso de herramientas (observado en especies animales superiores) constituye un pre-requisito esencial aunque tampoco suficiente. Eso sí permite la aparición de otras formas de medición, socialmente determinadas, que constituyen una transformación radical del desarrollo: son los diferentes signos mediacionales y, sobre todo, el lenguaje (Wertsch,1985; en Martí,1991).

La historia cultural, es precisamente la que engendra, según Vigotski, sistemas artificiales cada vez más complejos y arbitrarios, con el fin de regular la conducta social. Estos sistemas artificiales de medición permiten no sólo un control y guía de la conducta social, sino también se vuelven mediadores de la propia conducta (Vila,1987; en Martí,1991).

Es claro que para Vigotski la ontogénesis es el punto de encuentro de la evolución biológica y cultural. Es un proceso complejo, único y cuyos principios explicativos no se reducen ni a los de la filogénesis ni a los de la sociogénesis, aunque deriven de ellos (Wertsch,1985; en Martí,1991). Esta líneas del desarrollo psíquico del niño, la natural y la biológica (que corresponde a la funciones elementales), y la cultural y social (que corresponde a las funciones superiores) convergen pues en el desarrollo individual que fue el más investigado (empíricamente) por Vigotski y sus discípulos. La interacción entre ambas líneas de desarrollo (inseparables en el estudio de la ontogénesis, por lo que el estudio de los otros ámbitos parece necesario) constituye, pues, la trama del desarrollo individual (Martí,1991).

Como se puede ver Vigotski hace de la aproximación genética una necesidad inherente a cualquier explicación psicológica. Su objetivo reside en el estudio de la conciencia y de los procesos psicológicos superiores. Así como para Baldwin, Freud, Piaget o Wallon, la psicología evolutiva es para Vigotski el método

principal de la psicología.

No es de extrañar que la popularidad de Vigotski en América y en Europa haya hecho surgir una amplia línea de investigaciones que se inspiran directamente en su aportación teórica. Y esto es de una importancia relevante ya que resulta significativo "que durante mucho tiempo la principal repercusión del trabajo de Vigotski en la psicología evolutiva se limitara a su discusión con Piaget sobre hasta qué punto los conceptos necesitan del lenguaje para su formación" (Bruner,1990).

"Hasta hace poco la principal consecuencia de las ideas de Vigotski en cuanto a la investigación empírica había sido la zona de desarrollo próximo, diferencia entre lo que el niño es ya capaz de hacer, habido cuenta de las limitaciones de su funcionamiento cognitivo" (Bruner,1990).

Sin embargo, las líneas de investigación teórica y empírica que se han venido investigando en los diferentes periodos del desarrollo, muestran la importancia de Vigotski, un gran hombre, un sobresaliente psicólogo, no del pasado, sino del futuro de la psicología evolutiva.

2) JEAN PIAGET (1896 - 1980)

Cuando se habla de psicología evolutiva es ineludible hacer referencia a Jean Piaget. "Su influencia es preponderante desde la década de los años 60's en que es descubierto, aceptado y difundido en América gracias a la nueva orientación teórica que representa la revolución cognitiva" (Martí,1991).

Piaget nació el 9 de agosto de 1896 y murió en el año de 1980 a la edad de 84 años.

Piaget nació y creció en Neuchâtel, ciudad próspera y universitaria de Suiza (de habla francesa). Su padre fue un erudito en literatura medieval y en la historia de Neuchâtel, hombre escrupuloso y crítico, sin duda fue el que transmitió a Piaget el valor del trabajo sistemático. La madre de Piaget protestante convencida, de carácter difícil y algo neurótica lo que, según Piaget no propiciaba un clima familiar sereno

(Martí, 1991).

Ante una situación familiar complicada, Piaget se refugió desde muy temprana edad al estudio (Piaget, 1966; en Martí, 1991). Y es así como empieza a escribir, pues a la edad de 11 años tras haber mostrado interés por la mecánica, en los pájaros y en los fósiles. escribe un artículo sobre un gorrión albino. También se convirtió en especialista en Macología (ciencia de los moluscos) que junto con la botánica serían aficiones que conservaría toda su vida.

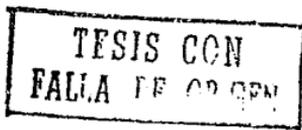
Con una sólida formación científica, el joven Piaget fue incursionando en el terreno de la ciencia, entre los 15 y 20 años se interesó en la filosofía, su interés recayó en el problema del conocimiento (epistemología) pero inmediatamente se dió cuenta que la filosofía carece de una explicación del conocimiento que se apoye en bases científicas (Martí, 1991).

En 1918 escribió una novela filosófica (La misión de la idea) en donde aparecen algunas ideas centrales que posteriormente afinaría con más detalle. Cursó la universidad en la Facultad de Ciencias de Neuchâtel, en ese mismo año presentó su tesis sobre los moluscos, se interesó y estudió zoología, la embriología, la geología, la física y las matemáticas, pero tiene la convicción de que es la psicología la que mejor puede ofrecerle una base empírica para las cuestiones filosóficas planteadas en su obra (Martí, 1991).

Así pues, Piaget emprendió la investigación psicológica con el objetivo de dar respuesta a cuestiones epistemológicas.

Viajó a Zurich al laboratorio de psicología para empaparse del conocimiento psicológico del momento. después, durante dos años sigue un curso de psicopatología en la Sorbona (París), aquí es donde se inicia con la entrevista y el método clínico, ejercitándose con enfermos psiquiátricos.

Conoció a un colaborador de Binet, el cual le pidió aplicara los test de razonamiento de Burt a la población parisina, pero Piaget fue más allá de una simple aplicación, pues se interesó no en los aciertos sino en los errores cometidos por los niños, errores que estudió con más detalle prolongando las entrevistas



con los niños. El resultado de esto fueron varios artículos relativos a los procesos psicológicos, para ese entonces Claperede, director del Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, le ofreció una plaza de director de investigaciones. por lo que Piaget, en 1921 se trasladó a Ginebra, ciudad que lo adoptó y en la que desarrolló la mayor parte de su trabajo científico (Martí, 1991).

Durante el periodo de 1920 a 1930 el tiempo de Piaget se hallaba completamente ocupado, realizaba un gran número de investigaciones y al mismo tiempo enseñaba psicología y sociología así como epistemología en Ginebra y Neuchâtel. durante esos años nacieron sus hijos. dos niñas (1925 y 1927) y un niño (1931). Piaget y su esposa se dedicaron a observar detenidamente a sus propios hijos. Los estudios realizados por Piaget sobre la infancia le convencieron de que el pensamiento se deriva de las acciones del niño y no de su lenguaje. tesis que Vigotski criticaría abiertamente (Ginsburg y Oppers, 1988).

De 1929 a 1939 la actividad de Piaget se hizo más intensa se le nombró profesor de historia del pensamiento científico en la Universidad de Ginebra, también se le nombró director adjunto y, poco después, co-director del Instituto Jean Jacques Rousseau, que el contribuyó a organizar cuando se incorporó éste a la Universidad de Ginebra. Enseñó psicología en la Universidad de Lausana. aceptó también la presidencia de la Oficina de Educación Internacional que posteriormente se incorporaría a la UNESCO (Ginsburg y Oppers, 1988).

Sus enseñanzas abrieron nuevas áreas para la investigación y la experimentación. Su curso sobre la historia del pensamiento científico le dirigió hacia el estudio de la comprensión infantil de ciertas nociones científicas. Con dos de sus colaboradoras. Barbel Inhelder y Alina Szeminska. comenzó a explorar ese campo y en 1941 se resumían sus investigaciones (Ginsburg y Oppers, 1988).

En 1952. Piaget fue nombrado profesor de psicología genética en la Universidad de París, en donde permaneció hasta 1962

En 1956. con ayuda de fondos americanos y suizos, creó el Centro Internacional de Epistemología Genética, equipo

interdisciplinar formado por biólogos, lógicos, matemáticos, sociólogos, físicos y psicólogos, y es Piaget quien dirigió este talentoso grupo que año con año abordaba un tema epistemológico. En 1970 la labor del centro continua, pero con un cambio de problemática, el acento ya no está puesto exclusivamente en el estudio estructural del desarrollo, sino principalmente en el estudio de los mecanismos funcionales como la contradicción, la abstracción, la generalización, la dialéctica, etc. (Martí, 1991).

Piaget que era un trabajador infatigable decía que "sólo el trabajo era capaz de apaciguar su constante inquietud". Continúa su labor del centro hasta el año de su muerte (1980), dejando una obra riquísima y una teoría que más que un sistema cerrado ha de tomarse como una fuente inagotable de nuevas ideas y nuevos ámbitos de investigación (Martí, 1991).

Puede decirse y con certeza que la evolución de los puntos de vista de Piaget tuvieron varias etapas. En el primer ciclo de trabajos (1921-1925), partiendo de la idea de que el pensamiento se origina en la acción, Piaget considera que el pensamiento refleja en forma directa la lógica de la acción y por eso hizo del análisis del lenguaje infantil la clave para comprenderla. La elaboración de un nuevo sistema de puntos de vista tuvo lugar entre 1925 y 1928, cuando traslada el centro de las investigaciones del pensamiento infantil al análisis de las acciones mismas. Desde ese momento Piaget ya no retornaría al análisis especial del papel de los signos en el pensamiento: veía la fuente de la formación y el desarrollo del pensamiento infantil en las acciones con las cosas. Para entonces, se vuelve fundamental la investigación de los sistemas de operaciones del intelecto que, según Piaget, son al mismo tiempo lógicas y sociales. En relación con todo ello se formulan las principales tesis de la llamada concepción operacional del intelecto (Piaget, 1946; Guippenreiter, 1989).

Piaget ha explorado sistemáticamente los aspectos de las funciones cognoscitivas, tanto desde el punto de vista de los sectores involucrados (clasificación, seriación, nociones espaciales y temporales, combinatoria, lógica, etc.) como desde el

punto de las nociones psicológicas en juego (percepción, memoria, representación, inteligencia, etc.) llega de este modo a develar el pensamiento del niño, grandes estadios del desarrollo que observa en todos los niños, no porque los estadios de equilibrio sean alcanzados por todos a la misma edad, con independencia de clases sociales y sociedades, sino porque el orden de aparición de dichos estadios permanece constante. Sin embargo, a pesar de que Piaget ha abordado aspectos del área cognitiva, podemos decir que en un principio pasó por alto la psicología de la afectividad, de la motivación o de las realciones sociales del niño con su entorno.

El Piaget más conocido, o mejor dicho el más difundido es el Piaget estructuralista, el Piaget de los estadios y de las estructuras lógico-matemáticas porque lo que suele retenerse (criticándolo muchas veces), en su lectura es la descripción del desarrollo en estadios de diferente complejidad estructural, cualitativamente diferentes, estados que corresponden a momentos de equilibrio que pueden caracterizarse mediante estructuras lógico-matemáticas. (Piaget,1983; Martí,1991).

La psicología de Piaget por definición, es una psicología genética "su interés no está en el estudio por sí mismo del niño y de su desarrollo. estudia el desarrollo para explicar las funciones mentales por su modo de formación y por lo tanto el estudio del desarrollo ontogenético es una manera (un método) para estudiar y no sólo el conocimiento del bebé, del niño y del adolescente" (Piaget,1982; Martí,1991).

ESTADIOS DEL DESARROLLO COGNITIVO (J.PIAGET)

Estadio sensoriomotor	(0-2 años)
subestadio 1	(0-1 mes) ejercicio de los reflejos
subestadio 2	(1-4 meses) esquemas simples
subestadio 3	(4-8 meses) coordinación de esquemas
subestadio 4	(8-12 meses) inicio de la intencionalidad
subestadio 5	(12-18 meses) experimentación activa de nuevas coordinaciones
subestadio 6	(18-24 meses) invención representativa de

nuevas coordinaciones

- Estadio pre-operatorio (2-7 años)
- (2-4 años) pensamiento simbólico y preconceptual
- (4-7 años) pensamiento intuitivo
- Estadio de las operaciones formales (11-16 años).

(tomado de Martí, 1991, p.114).

Piaget elabora una posición resueltamente evolucionista: considera que el desarrollo es el producto de la interacción de factores internos y externos por eso para Piaget, "hay que entender la equilibración como un proceso de regulación, es decir, como una serie de compensaciones activas del sujeto en relación a perturbaciones exteriores" (Piaget, 1978).

El desarrollo intelectual consiste precisamente, según Piaget, en la construcción de mecanismos reguladores que aseguran formas de equilibrio cada vez más móviles, estables y capaces de compensar el mayor número de perturbaciones: "la explicación de la inteligencia se reduce a poner las operaciones superiores en continuidad con todo el desarrollo, concebido éste como una evolución dirigida por necesidades internas de equilibrio" (Piaget, 1983).

En todas las experiencias de Piaget y de sus colaboradores en el aprendizaje, el énfasis está puesto en la primacía del desarrollo sobre el aprendizaje, es decir, el aprendizaje viene guiado por el desarrollo, todo lo contrario de Vigotski, pues para él, el desarrollo viene guiado por el aprendizaje.

Es así como Piaget considera el desarrollo de la inteligencia, desde un enfoque psicogenético y con bases biológicas, filosóficas y psicológicas, logró crear una obra tan imponente, tan admirada y a la vez tan criticada, pero sin lugar a dudas la que dió las pautas para muchas investigaciones y dió claridad a interrogantes que antes de él quedan en la obscuridad.

"Por eso, Piaget da muestra de una originalidad y de un rigor que hace de su obra (más de 300 publicaciones) una de las más representativas de la psicología genética. Sólo pueden

compararse en este campo los trabajos de Henri Wallon'' (Mueller,1965).

No hay que olvidar que Piaget es ante todo el psicólogo de la inteligencia y de las funciones cognoscitivas, funciones que permanecen invariables durante todo el desarrollo. ''Estas características, que definen la esencia del funcionamiento intelectual, y así la esencia de la inteligencia, son también las mismas características que tienen validez para el funcionamiento biológico en general'' (Flavel,1991).

Son dos las características esenciales. La primera es la organización, la segunda es la adaptación, que abarca dos subpropiedades estrechamente ligadas pero conceptualmente distintas: la asimilación y la acomodación.

La adaptación tiene lugar una vez que un intercambio particular de organismo y ambiente tiene el efecto de modificar al primero de modo tal que resultan acrecentados los posteriores intercambios favorables a la preservación del organismo. La organización es inseparable de la adaptación: son dos procesos complementarios de un único mecanismo, en el que la organización es el aspecto interno del ciclo del cual la adaptación constituye el aspecto externo. Estos dos aspectos del pensamiento son indisolubles, al adaptarse a las cosas el pensamiento se organiza así mismo y al organizarse a sí mismo estructura las cosas.

El proceso por el cual se alteran los elementos del ambiente en forma tal que puedan ser incorporados en la estructura del organismo es llamado asimilación, es decir, los elementos son asimilados al sistema. Este proceso se hace presente en todas las circunstancias en que tiene lugar la adaptación. En este sentido Piaget califica a la asimilación de invariante funcional.

Al segundo aspecto de la adaptación Piaget lo llama acomodación, es decir el organismo debe acomodar su funcionamiento a los contornos específicos del objeto que trata de asimilar. Al igual que en el caso de la asimilación, los detalles del proceso de acomodación son sumamente variables. Lo invariable es su presencia, como proceso en toda adaptación.

La asimilación se refiere al hecho de que todo enfrentamiento

cognoscitivo con un objeto ambiental forzosamente supone algún tipo de estructuración (o reestructuración) cognoscitiva de ese objeto en consonancia con la naturaleza de la organización intelectual que ya es propia del organismo. Por otro lado, la esencia de la acomodación consiste en el proceso de adaptarse a las variadas demandas o requerimientos que el mundo de los objetos impone al sujeto. Es por eso que la asimilación y la acomodación son mutuamente indisolubles desde un principio. La acomodación de estructuras mentales a la realidad implica la existencia de esquemas asimilativos sin los cuales ninguna estructura sería posible. La asimilación nunca puede ser pura pues al incorporar nuevos elementos a sus esquemas anteriores la inteligencia constantemente modifica a los últimos para ajustarlos a los nuevos elementos. De manera inversa las cosas nunca se conocen en sí mismas, dado que este trabajo de acomodación sólo es posible como una función del proceso inverso de asimilación (Flavel, 1991).

El funcionamiento asimilativo y acomodativo supone siempre algún tipo de organización casi permanente o sistema estructural dentro del organismo. Los objetos casi siempre se asimilan a algo, a estructuras ya establecidas, por lo cual Piaget utiliza un concepto más amplio y con mayor variedad de matices que el de 'estructura', a estas organizaciones las llama esquemas.

Un esquema implica que el funcionamiento asimilativo a generado una estructura cognoscitiva específica, una disposición organizada a asir objetos en repetidas ocasiones. Implica que se ha producido un cambio en la organización cognoscitiva general de modo que una nueva totalidad de comportamiento se ha hecho parte del repertorio intelectual del niño. Implica que se ha creado un órgano funcional, pero no estructural, es decir, un esquema es el contenido de la conducta organizada y manifiesta que lo designa, pero con importantes connotaciones estructurales que no son intrínsecas al mismo contenido concreto (Flavel, 1991).

Los esquemas abarcan secuencias de comportamiento de magnitud y complejidad muy diferentes. La secuencia del comportamiento que los constituye es una totalidad organizada. De este modo, una secuencia de acción, para constituir un esquema, debe tener

cierta cohesión y mantener su identidad en la forma de una unidad casi estable y repetible. Debe poseer acciones componentes que están estrechamente interconectadas y gobernadas por un núcleo de significado.

Un esquema es una especie de concepto, categoría o estrategia subyacente que abarca toda una serie de secuencias de acción distintas pero semejantes. Por ser una estructura cognoscitiva, es una forma más o menos fluida y una organización plástica a la cual se asimilan las acciones y objetos en el curso del funcionamiento cognoscitivo. Y es así como la conjunción de estos conceptos (organización, adaptación, asimilación, acomodación y esquema) Piaget define y dinamiza el proceso del desarrollo de la inteligencia.

3) JEROME SEYMOUR BRUNER (1915 -)

Bruner nació en 1915 en la ciudad de Nueva York. En 1937 recibió el título de bachiller en la Universidad de Duke y en 1941 el doctorado en filosofía en la Universidad de Harvard. En 1944 fue designado catedrático en la Universidad de Harvard, en 1948 ascendió a profesor asociado y en 1952 a profesor titular, en 1962 fue profesor en la Universidad de Chicago. En 1965 fue profesor de Harvard en la Universidad de Aix-en-Provence. Desde 1972 ha sido profesor de psicología experimental en la Universidad de Oxford en Inglaterra; en 1975 recibió el premio G. Stanley Hall de la división de psicología del desarrollo de la Asociación Psicológica Estadounidense por sus aportaciones al desarrollo humano y sus aplicaciones. Ha recibido títulos honorarios de Lesley College, Universidad de Duke, Universidad de Nort Wester, Universidad Temple y de la Universidad de Cincinnati, entre otras.

Cuando era profesor en Cambridge, estudió el conocimiento y el desarrollo del conocimiento y visitó a Piaget en Ginebra. Al volver a Harvard pasó dos años estudiando la eficiencia del aprendizaje en un grupo de niños normales de 10 años, fijándose sobre todo en los patrones de diferencias individuales. De estos estudios, que eran principalmente de mera observación pasó luego a

estudios más experimentales sobre la manera en que desarrollan los niños diferentes estrategias para la solución de problemas, principalmente en matemáticas.

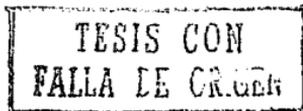
El trabajo de Bruner con niños mayores lo llevaron a reconocer que para los 3 años de edad el niño ya ha alcanzado cierto nivel de competencia intelectual, fue cuando comenzó a estudiar el crecimiento de esta habilidad (Bruner,1972).

Aunque los intereses de Bruner como estudiante de grado fueron la psicología de la percepción y del aprendizaje, sus experiencias posteriores lo llevaron a la psicología social y al estudio de la opinión pública, mostrando interés también por el pensamiento, especialmente por los procesos de referencia del razonamiento.

Bruner mostró preocupación (1959) por la educación estadounidense, lo que lo llevó a publicar "*The process of education*" (1956). Es autor de una infinidad de artículos de los cuales destacan: "*Study of thinking*" (1956) "*Man a course of study*" el cual causó sorpresa en algunos estudiantes y críticas severas, a la vez que fue galardonado con un premio por la Asociación Estadounidense para la Investigación Educativa (1975). "*Toward a theory of instruction*" (1966) y también en ese año en colaboración "*Studies in cognitive growth*", libro que dedicó a Piaget y en el que Bruner abordó el desarrollo cognitivo basado en tres tipos de representación, en la cultura y en el desarrollo humano.

En 1973 editaron y publicaron una colección de estudios de Bruner con el título de "*Beyond the information given*": "*Studies in the psychology of knowing*". En esta colección se incluyen la mayoría de los escritos de Bruner sobre el conocimiento.

La teoría de Bruner se puede enmarcar fácilmente en la psicología cognitiva misma que tomaría auge en Harvard a finales de los 50's y principios de los 60's, por lo que puede decirse que Bruner "acepta que el tema del desarrollo nunca fue de su interés intelectual; sin embargo, su interés hacia la psicología del desarrollo fue captado por Piaget (el Piaget de post-guerra) y por Vigotski" (Bruner,1985). Quienes abordaron la psicología



genética o del desarrollo desde puntos opuestos. Para Bruner esto era tentador e interesante y a la vez creaba un conflicto perpetuo dentro de su mente.

A continuación, esbozaremos brevemente la teoría de Bruner; sin embargo, se debe aclarar que el objetivo de Bruner no ha sido el de construir una teoría - total y detallada - del desarrollo cognitivo, ni plantear una serie de observaciones finales sobre el desarrollo de la mente. Bruner acepta que su intento fue forjar un punto de vista empírico sobre el desarrollo, comprobándolo mediante observaciones sistemáticas de niños en diferentes lugares (Bruner, 1985).

Para Bruner, "el desarrollo o crecimiento del conocimiento, es el proceso por el cual los seres humanos aumentan su capacidad para alcanzar y usar el conocimiento. El cual incluye estrategias para reducir la complejidad del mundo y para la organización del ambiente. La cognición incluye los medios por los que los seres humanos expresan sus experiencias del mundo y organizan estas experiencias, y sus efectos para el futuro". El desarrollo individual procede por pasos, en forma discontinua, más que continua y tranquila. Hay periodos de rápido crecimiento o de arranques seguidos por periodos de consolidación (muy similar al enfoque walloniano). Las características de las primeras etapas continúan en las etapas posteriores; la actuación sobre el ambiente continúa cuando aparece el modo icónico y éste no se abandona cuando se desarrolla el modo simbólico (Bruner, 1972).

El crecimiento supone factores "internos y externos"; los factores internos no son independientes de los factores externos. El "empuje" que impulsa el crecimiento no se representa ni se explica adecuadamente por conceptos como "maduración", "desenvolvimiento", "deseo de aprender", "motivo de alcanzar competencia", o "actualización". El "empuje" parece depender de un insumo externo de "estímulos", o de cierta "atracción", es decir, no hay empuje interno sin un tirar externo correspondiente. El proceso es interactivo (Bruner, 1972).

Para Bruner la historia evolutiva es trascendental, ya que la

relaciona con el crecimiento del hombre; pone énfasis en la evolución inmediata de los receptores de distancia, la prolongada dependencia de la infancia y la decreciente especialización neurológica (disminución de las acciones instintivas) que afecta al desarrollo humano. Por esta misma razón, las primeras experiencias son de vital importancia.

Bruner da una atención especial a la cultura, la considera como un factor primordial ya que para él es la que alimenta y conforma el crecimiento. "El crecimiento cognoscitivo en todas sus manifestaciones depende por igual, de la acción hacia afuera del sujeto y del influjo que recibe del exterior", es decir, Bruner concluye que el hombre no podía haber hecho semejante travesía sin la ayuda de los útiles ya preparados por la cultura y su idioma, ya que el desarrollo mental o cognoscitivo procede tanto del exterior como del interior (Bruner,1985).

Para Bruner, es claro que la morfología de la raza humana no ha variado en los últimos 500,000 años, sí por el uso cada vez mayor de sistemas de instrumentación de actividad. Estas sistemas han incluido:

1. Amplificadores de las capacidades motoras (herramientas y recursos mecánicos).
2. Amplificadores de las capacidades sensoriales y
3. Amplificadores de las capacidades discursivas, que incluyen el lenguaje.

Es decir, en cuanto, a especie, los seres humanos se han especializado en el uso de herramientas tecnológicas, y no en morfología (este punto es muy similar al expuesto por Vigotski en la teoría histórico-cultural). Para Bruner nuestras acciones, percepciones y razonamiento dependen de técnicas, más que de las características de nuestro sistema nervioso y efectivamente, los humanos dependen para su supervivencia de la herencia cultural y no de la herencia de un conjunto de genes (Bruner,1985).

Al igual que Vigotski, Bruner pone al lenguaje como un aspecto de la cultura que influye en el pensamiento, "predispone la mente a ciertas modalidades de pensamiento y para ciertos modos de organizar la realidad subjetiva compartida de una comunidad

lingüística'' (Bruner,1972). El lenguaje influye en la conservación de la capacidad cognoscitiva, ya que organiza y simplifica el ambiente y la experiencia.

Bruner dice, ''que la inteligencia es, en gran parte la interiorización de los instrumentos o herramientas que proporciona una cultura''. La cultura influye en el camino que toma el conocimiento cognoscitivo.

El desarrollo cognitivo, en la teoría de Bruner va ligado con la representación, en sus tres modos, veremos lo que ellas significan.

LA REPRESENTACION

La representación para Bruner (1985), es el sistema de reglas por medio de las cuales el individuo conserva o representa, para un uso futuro, sus encuentros y experiencias con los diversos sucesos. Es una construcción del mundo; un modelo por el cual el mundo se hace presente al sujeto. Esta representación va apareciendo según avanza la edad.

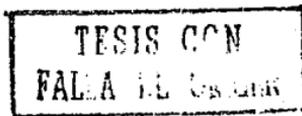
REPRESENTACION POR LA ACCION (ENACTIVA)

La forma más primitiva de la representación, la que se lleva a cabo por medio de la actividad misma se desarrolla durante la segunda mitad del primer año de vida.

Ciertamente la percepción visual es primero y toma parte en la representación por la acción, pero el significado de la ''construcción'' que se le da a los objetos exige que se actúe sobre los objetos. ''Acción, es la condición necesaria para que el infante pueda lograr las correlaciones ecológicamente válidas, que tienen los objetos segmentados y segregados de la experiencia'' (Bruner,1985). Este modo activo de representar es característico de la etapa sensoriomotriz que describe Piaget. La representación por la acción es la que tiene al niño como eje central.

REPRESENTACION ICONICA

Es la que separa la percepción de la acción, el contexto



espacial libera la acción de lo temporal. Luego libera también a la representación de la acción, para que puedan aparecer las imágenes libres de toda acción. Esta transición ya está bastante en marcha para finales del primer año.

Empero, deben pasar muchos años antes de que la representación icónica alcance su nivel más elevado, ya que a sus imágenes les falta flexibilidad y son más simples que complejas en su organización.

REPRESENTACION SIMBOLICA

Tiene su origen en una forma innata primitiva (desconocida), de actividad simbólica que luego se especializa o se convierte en sistemas diferentes. Las acciones y las imágenes suelen manifestar algunas de las propiedades del funcionamiento simbólico, pero el lenguaje es la forma más altamente especializada de actividad simbólica.

El niño primero usa las palabras como señales, más que como símbolos, la esencia del símbolo es ser arbitrario o convencional, es decir, que el nombre que se le pega a una cosa es arbitrario.

El símbolo no es la cosa, es su referente, por lo tanto, el aprender a referir es un proceso lento, que no depende de imágenes, sino de la habilidad para conceptualizar, de que la extensión y límites del referente de la palabra o símbolo, tienen que aprenderse (Bruner, 1972).

Aunque los tres sistemas de representación son únicos e independientes, paralelos unos de otros, también pueden traducirse unos en otros e interactuar entre sí, sin embargo esto es mucho más complejo y escapa a los alcances de esta tesis (Bruner, 1985).

Esta es la forma en que Bruner ve y concibe el desarrollo cognitivo, como se dijo anteriormente, su objetivo no fue hacer una teoría detallada, más bien, como se ha apuntado, es un modelo, dentro del amplio campo de la psicología, es un intento por aclarar el desarrollo del pensamiento, es una perspectiva viable para el conocimiento del mundo y es una aportación (desde el enfoque cognoscitivista) a la psicología del desarrollo. A su vez Bruner es una de las personas más sobresalientes en psicología

en las últimas décadas en las cuales sus investigaciones y su producción teórica han sido la pauta a seguir por estudiosos de la psicología en general.

4) HENRI WALLON (1879 - 1962)

Sin duda Wallon ocupa un lugar peculiar en la historia de la psicología, "creador junto con Piaget, de la psicología genética; psicología de la génesis o del desarrollo, es decir, psicología esencialmente histórica" (Clanet, Laterrasse, 1984).

La obra de Wallon es prácticamente desconocida en muchos países; sin embargo, es una pieza fundamental en el afianzamiento de la psicología evolutiva francesa y europea a mediados del siglo y en la creación de una perspectiva original (más cercana en muchos aspectos a la de Vigotski que a la de Piaget).

Una de las características principales de Wallon es el énfasis en la unidad de la persona. Ve en el método genético la manera principal de estudiar el psiquismo, "la que estudia el psiquismo en su formación y en sus transformaciones" (Wallon, 1956; en Martí, 1991).

Wallon no se contenta con instaurar una psicología del niño. Su análisis va dirigido a la evolución del psiquismo, ya sea en el nivel del individuo, del mundo viviente o de la especie. En Wallon hay un énfasis en el problema de los orígenes (orígenes de la inteligencia, orígenes del carácter en el niño), a su vez, define la psicología científica, pero se aparta de cualquier reduccionismo (Martí, 1991).

En la evolución psicológica del niño, según Wallon, se contraponen y se complementan mutuamente factores de origen biológico y social. De los primeros depende el crecimiento, el control de la motricidad, y de los segundos, comportamientos como el lenguaje (Vila, 1986).

Es indiscutible que para la adquisición del lenguaje es necesario un elevado grado de maduración de los factores internos. En este punto coincide con Vigotski, pues Wallon considera que su origen no es biológico, sino social (Vila, 1986).

Wallon afirma que el psiquismo no puede reducirse a factores biológicos o factores sociales sino que depende de ambos, de sus condicionamientos y transformaciones.

Junto a los factores biológicos y sociales, Wallon añade que una determinada función adquirida puede ser a la vez un factor importante de desarrollo y, agrega que el lenguaje, una vez adquirido ejerce una influencia notable en la evolución del individuo (Vila,1986).

En Wallon las condiciones fisiológicas son importantes porque abren a la persona posibilidades de instaurar un nuevo tipo de relaciones con el medio en que vive. Pero el medio es otro factor importante en Wallon, "las condiciones, que son el complemento indispensable de las condiciones orgánicas son, ante todo, condiciones sociales" (Martinet,1972; en Vila,1986). Por ello, toda la relación que se establece entre el medio y los seres humanos son relaciones dialécticas, y es indiscutible que el medio es el complemento indispensable al ser vivo, respondiendo, inicialmente, a sus necesidades exclusivamente fisiológicas, pero, posteriormente psicológicas.

Para Wallon, el desarrollo "es un cambio cualitativo, conceptualizado en una serie de estadios (o etapas) distintos (pero no heterogéneos gracias a la unidad funcional de la evolución), que muestran que el desarrollo no es un simple crecimiento cuantitativo" (Wallon,1979).

Los estadios de Wallon no son una descripción uniforme (como los de Piaget) de diferentes etapas del desarrollo; éste se lleva a cabo a través de discontinuidades, conflictos, crisis y mutaciones (Martí,1991).

Piaget, como se sabe, caracteriza cada estadio por una estructura de conjunto; Wallon por el contrario lo hace definiendo una función preponderante, que es remplazada por otra en el estadio siguiente. Por eso, en cada estadio hay una función dominante en torno a la cual se organizan las demás de forma que un estadio sucede a otro a partir de la sustitución de una función por otra (Wallon,1984b).

Se debe recordar que en los estadios hay un instrumento

indispensable de análisis de los procesos formadores, y que de hecho, los términos estadio, periodo, fase, etc. se utilizan según la concepción que cada autor tiene del desarrollo (Piaget,1971; en Vila,1986).

Wallon define el estadio, no como una cierta delimitación temporal en el curso de la evolución, sino como un cierto tipo de relaciones con el medio que, en ese momento, son dominantes y que dan al comportamiento del niño un estilo particular (Vila,1986).

Por ello, cada estadio o etapa de personalidad en el niño "se caracteriza por una actitud preponderante, un conjunto funcional que toma el papel principal y, entre ellos, hay sucesión de preponderancia; es decir, en cada estadio hay una función dominante en torno a la cual se organizan las demás, de forma que un estadio sucede a otro a partir de la sustitución de una función a otra" (Vila,1986).

"Va en contra de la naturaleza el tratar al niño fragmentariamente. En cada edad, constituye un conjunto insoluble y original. En la sucesión de sus edades en un ser único e idéntico" (Wallon,1979).

a) LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO

Es necesario, para comprender la concepción walloniana del desarrollo, describir las distintas etapas que recorren los niños desde el nacimiento hasta la adolescencia, por ello, haremos una descripción de los estadios y algunos conceptos claves.

EL ESTADIO DE IMPULSIVIDAD MOTRIZ Y EMOCIONAL

La primera etapa del desarrollo es la actividad intrauterina y son dos sus principales características, la primera coincide con una fase de anabolismo casi total (Wallon,1979), es decir, el gasto de energía es mínimo, la madre es quien suministra el oxígeno que el feto necesita. Y en segundo lugar, hay una dependencia biológica muy marcada del crío hacia la madre.

El nacimiento señala el comienzo de la etapa de impulsividad

motriz. Para sus necesidades de oxígeno el niño solo depende de él mismo. Su primer reflejo respiratorio esta ligado a su entrada en el mundo aéreo. Pero de un modo contrario a su periodo fetal, la satisfacción de sus necesidades no es ya automática (Wallon,1979). Entonces el niño conocerá los sufrimientos de la espera de la privación que se manifestará posteriormente por gritos o por espasmos. El aparato muscular responde a sensibilidades intero y propioceptivas, ejercitándose sus movimientos sin orientación ni objetivo. Estas crisis motrices, simples descargas musculares, caracterizan y denominan esta etapa (Vila,1986). Wallon la denomina estadio de impulsividad motriz.

En este periodo los adelantos se pueden ver en una distribución más o menos caprichosa del tono, a través de los músculos, en puntos de apoyo tomados del mundo exterior para cambiar de posición, y también en la formación de reflejos condicionados que se ligan principalmente a las dos grandes necesidades del niño, las alimentarias y las posturales. El carácter expresivo de estas reacciones condicionadas es lo que prepara al estadio siguiente (Wallon,1979).

Los gritos, los movimientos, provocados por los estados de displacer, son señales para que los adultos atiendan las necesidades del niño. Es así como se establece un código primitivo, de naturaleza afectiva entre el adulto y el niño. Esto ocasiona un sistema de comprensión mutua, mediante gestos, actitudes o mímica, cuya base es claramente afectiva, las relaciones de este tipo con los demás son el único medio que tiene para obtener las satisfacciones más esenciales de su existencia (Wallon,1979). Lo que aparece primero es la sonrisa y a los seis meses se establece "una extensa gama de matices emocionales: cólera, dolor, alegría, pena," (Wallon,1979). Es decir, el niño necesita tanto el alimento como las relaciones humanas.

No es exagerado decir que el papel de la afectividad en los progresos de todo tipo en que señalan esta época de la existencia es una verdadera simbiosis afectiva. semejante a la simbiosis orgánica del periodo fetal (Wallon,1979).

Para Wallon, la fuente de la emoción es el tono muscular. La emoción inicia la vida social, ciertamente sincrética en sus inicios y establece una primitiva relación psicológica, cumpliendo a su vez un papel genético y evolutivo (Vila,1986). Ciertamente, la emoción inicia la vida psíquica, pero, posteriormente, se opone a ella, integrándose en formas superiores de comportamiento.

El estadio siguiente, hacia el final del primer año o el comienzo del segundo, por el contrario, está casi vuelto totalmente hacia el mundo exterior. Es el despertar del reflejo que Pavlov llamó reflejo de orientación o de investigación. El niño responde a las impresiones que las cosas ejercen sobre él por gestos dirigidos hacia ella (Wallon,1984b).

El siguiente estadio presenta un cambio de fase. Es un estadio centrífugo, dirigido hacia el exterior, hacia la construcción de las relaciones del mundo físico, con los objetos.

EL ESTADIO SENSORIO - MOTRIZ Y PROYECTIVO

Este sienta sus bases en el estadio emocional y recurre al reflejo de orientación para explorar su entorno.

Para Wallon este estadio inicia hacia el fin del primer año o el comienzo del segundo, está dirigido a establecer las relaciones con el mundo exterior.

La función dominante es la actitud sensorio-motriz, la que adopta dos direcciones. "La marcha y la palabra. La primera se dirige a la manipulación de los objetos en el espacio, en el espacio próximo, incrementada con la incorporación de la marcha; mediante la manipulación el niño identifica y reconoce los objetos que, posteriormente designa: esta dirección de la actividad sensorio-motriz desemboca en la inteligencia práctica o de las situaciones. La segunda conduce a la imitación, posibilitando la representación y el pensamiento" (Wallon,1979).

La etapa del período proyectivo aparece cuando el movimiento deja de relacionarse exclusivamente, bien a la percepción de objetos exteriores, bien a influencias subjetivas (Wallon,1956; en Vila,1986).

En este período el niño se expresa mediante gestos y palabras,

empleando el simulacro para apoyar su discurso. Para algunos autores como Ajuriaguerra (1976), consideran esta etapa como de gran importancia para explicar el paso del acto al pensamiento. La acción no sólo se ejecuta, sino que estimula la actividad mental. "El niño siente la necesidad de proyectarse en las cosas para sentirse a sí mismo" (Ajuriaguerra, 1976; en Vila, 1986).

La actividad y el movimiento son esenciales para que el niño pueda aprender del mundo que lo rodea. Es por esto que en esta etapa el acto siempre va de la mano con el pensamiento, y esto lleva a dar el paso del acto a la representación.

El comportamiento ideo-motriz que caracteriza el estadio proyectivo consiste en representar mediante la acción las imágenes mentales que comienzan a despertar. La actividad proyectiva conduce a la representación, pero, a la vez, se opone a ella porque exige que el niño se libere del presente, de lo inmediato. Implica una ruptura con el sincretismo (Vila, 1986).

La imitación y el simulacro son las actividades predominantes en el periodo proyectivo, que posibilitan el paso del acto al pensamiento.

"A la imitación se añade una nueva actividad, el simulacro, es decir, un acto sin objeto real, pero a imagen de un acto verdadero" (Hallon, 1984b). A la simulación le toca el papel de descubridor de una nueva función, la representación. Imitación, simulacro y dibujo son tres actividades del periodo proyectivo que soportan la representación con la que cada vez, se oponen (Vila, 1986).

Es la representación la que agrega nuevos nexos entre los sujetos y los objetos. Sin embargo, es el símbolo el que da acceso al plano de la verdadera representación. La imitación y el simulacro posibilitan el signo al conseguir, gracias a la espera de los objetos y sucesos, modular la actitud e interiorizar los objetos y sucesos con su valor significativo, expresados simbólicamente mediante gestos y movimientos. El lenguaje es el soporte de los signos, estableciéndose así una filiación entre la función postural y la representación (Vila, 1986).

El origen de la representación y su sostenimiento remiten

necesariamente a la intervención de la sociedad a través del lenguaje.

EL ESTADIO DEL PERSONALISMO

Hacia la edad de tres años da inicio este estadio y se caracteriza por tener tres periodos de aspectos a menudo inversos aunque todos tienen por objeto la independencia y el enriquecimiento del yo. El primero es sobre todo de oposición y de inhibición. Al mismo tiempo que cesan los juegos de alternancia se hace habitual una actitud de rechazo como si la única preocupación del niño fuera la de proteger la autonomía, nuevamente descubierta de su persona (Wallon,1979).

El segundo se denomina periodo de gracia, el yo tiende a hacerse valer y recibir aprobaciones. El niño desea ser seductor a los ojos de otro para obtener su propia satisfacción. Es una edad de narcisismo. Pero pronto necesita nuevos méritos que quiere obtener "robándose los" a otros (Wallon,1979).

El tercero es el periodo de representación de roles. El niño deja de reivindicar su yo frente al otro, tratando de apropiarse de su entorno para incorporarlo a su propio yo (Vila,1986).

En lugar de limitarse a simples gestos, la imitación será de un papel, la de un personaje, la de un ser preferido y de quien siente celos (Wallon,1979).

EL ESTADIO DEL PENSAMIENTO CATEGORIAL

Este se extiende de los 6 a los 11 años y se caracteriza por dos periodos, el primero está dominado por el pensamiento sincrético. "La personalidad es polivalente, acorde con las diversas relaciones infantiles que exigen adaptar a sus conductas a las circunstancias particulares. El segundo, el pensamiento se torna categorial, permitiendo la representación de las cosas y la explicación de lo real" (Vila,1986). Para Wallon, es la edad donde todo niño debe acudir a la escuela en todo el mundo, es sin duda, la edad del trabajo.

El niño aprenderá a conocerse como una persona polivalente, considerando evidentemente, los temperamentos más o menos

flexibles o rígidos. Ajustando su conducta a circunstancias particulares, lejos de dispersarse sin fin, tendrán conciencia de sus virtudes y tendrá un conocimiento más preciso y completo de sí mismo (Wallon,1979).

Tras el periodo del sincretismo, se opera un cambio de dirección, empieza a hacer comparaciones entre los objetos. Se anuncia "el advenimiento del pensamiento categorial, capacidad de variar las clasificaciones según las cualidades de las cosas, de definir sus diferentes propiedades y según la expresión de Piaget, de no confundir más sus invariantes entre sí" (Wallon,1979).

Wallon designó a la personalidad del niño en este estadio con el nombre de polivalente. Su vida social se ve acrecentada participando en diversos grupos sin que su función en cada uno de ellos sea semejante como ocurría en el grupo familiar. Wallon creyó que este periodo, que parece servir poco para el desarrollo de la persona, ayuda al niño a afirmar su propia autonomía y personalidad (Vila,1986).

EL ESTADIO DE PUBERTAD Y ADOLESCENCIA

En este estadio cuyas fases son diversas, opuestas, pero complementarias, como en la crisis de los 3 años, las exigencias de la personalidad pasan nuevamente al primer plano. Son las necesidades del yo las que parecen absorber y acaparar las disponibilidades del sujeto (Wallon,1979).

Es la edad en que los sentimientos tienen la ambivalencia más evidente; timidez y jactancia, coquetería y burla hacia los demás alternan y a menudo se combinan. El egoísmo más absoluto y el autosacrificio van juntos, sólo las circunstancias parecen decidir, a veces, cual de las dos dominará. A veces el individuo se asombra de sí mismo y sufre la inquietud de no conocerse. Se siente desorientado con respecto de su propia persona o bien no puede ya reconocerse en su pasado (Wallon,1979).

A través de los cambios que él ha experimentado se le produce la impresión de misterio, esto a su vez hace que sus relaciones sociales sean más inseguras. Empero, esto lo ayuda a

desarrollar sus actividades intelectuales.

De esta manera pueden aún alternar y combinarse aquí el espíritu de duda y el de construcción, de invención, de descubrimiento, de aventura y de creación (Wallon,1979).

Es este momento de la evolución puberal que las nuevas actitudes de razonamiento y los poderes de combinaciones ya mentales, ya materiales, encuentran su encubramiento (Wallon,1979).

Es así como en todas las etapas se muestra una estrecha unión entre la evolución de la personalidad y de la inteligencia.

El concepto de preponderancia funcional está presente en todo el desarrollo del niño y esto es importante, pues indica las diferentes edades en que se puede descomponer la evolución psíquica del niño (Wallon,1984b).

Los estadios se caracterizan no únicamente por la dominancia de una función sino también por su orientación, algunos están dirigidos hacia la construcción del sujeto, mientras que otros están dirigidos a establecer las relaciones con el exterior.

A este respecto existen conceptos claves en la obra de Wallon y esenciales en el desarrollo psíquico del niño, nos referimos a las alternancias funcionales, que tienen una función directa en la actividad del niño y que encajan debidamente en los estadios.

La sucesión entre estadios se realiza, a partir de la integración de las actividades múltiples y diversas bajo la dirección de la función dominante, de manera que cada nueva forma de comportamiento no sólo puede extraer sus orígenes de posibilidades pre-existentes y debe, por tanto, constituirse a expensas de reacciones anteriores que organiza de forma distinta (Wallon,1934; en Vila,1986).

Es así como Wallon introduce las nociones de crisis y conflicto, observables en los infantes, en los momentos críticos de su evolución y rechazando, en consecuencia, la concepción de un crecimiento, continuo, sin traumas ni problemas (Vila,1986).

El pasaje de un estadio a otro es mucho más que una simple amplificación, que proceso de adaptación; existe una verdadera reconstrucción. Wallon encuentra que a menudo el fin de un

estadio y el comienzo de otro están en el niño separados por un hiato representado por una crisis (Merani,1984).

Tales crisis son debidas a dos factores inseparables: uno biológico representado por la maduración del sistema nervioso que, a través de las etapas ofrece gradualmente posibilidades psicobiológicas nuevas; el otro social, constituido por situaciones sociopsíquicas a las cuales la maduración nerviosa sucesiva otorga posibilidades de actuar y sin cuya influencia, por interacción dialéctica, las funciones no podrían desarrollarse. Las crisis son, según Wallon, momentos de desarrollo en los cuales la evolución de estos dos factores los lleva a un punto donde dialécticamente, por negación de las funciones alcanzadas, puede aparecer un nuevo sistema de interacciones que los reúne (Merani,1984).

b) LEYES O PRINCIPIOS DEL DESARROLLO (LAS ALTERNANCIAS FUNCIONALES)

LEY DE LA ALTERNANCIA FUNCIONAL

Esta ley expresa la dirección principal hacia donde se orienta la actividad del niño, una veces hacia la edificación de su propio yo, otras al establecimiento de las relaciones con el exterior. Esta alternancia aparece cíclicamente, de modo que a cada estadio centrípeto le sigue un centrífugo y viceversa.

Esta ley de alternancia funcional es una ley general que abarca no sólo los dominios funcionales, sino también a todas las funciones, desde el sueño o la nutrición hasta las más complejas como la inteligencia (Vila,1986).

LEY DE PREPONDERANCIA FUNCIONAL

Entre los estadios no existe ni continuidad funcional, ni ruptura en el paso de uno a otro; existe una sucesión de preponderancia funcional y subordinación al nuevo sistema de relaciones establecido en torno a la función dominante.

La observación revela la existencia de una preponderancia

funcional, por ejemplo, el conocimiento aparece tardíamente, mientras que otras funciones se manifiestan desde el nacimiento: esto quiere decir, que las distintas funciones aparecen sucesivamente, sustituyéndose las unas a las otras en el papel de organizar el conjunto de la actividad.

Esta sucesión de preponderancia depende, en último término, de la maduración. "Así la maduración precoz del cerebro medio en relación al cortex posibilita un conjunto de comportamientos infantiles, agrupados en torno al estadio emocional" (Wallon, 1934 en; Vila, 1986).

LEY DE INTEGRACION FUNCIONAL

El paso de un estadio a otro está precedido por esta ley. Cada estadio integra las funciones anteriores, organizando o nuevo conjunto o estructura en la que los elementos pierden su individualidad, adquiriendo sentido en función del conjunto, cada función es, a la vez, para sí mismo y para los otros, es decir, cada función, tras su maduración y antes de integrarse en un conjunto, se libra a todo tipo de manifestaciones (Tran-Thong, 1978; Vila, 1986).

Para Wallon, estas funciones jamás son suprimidas, más bien son integradas a funciones más aptas para modificar las reacciones, haciendo un seguimiento de las necesidades de la situación.

Es así como Wallon ve el desarrollo, y es así también como describe los estadios de la personalidad en el niño, siempre desde la perspectiva genética, pero tomando al niño como un ser concreto, indivisible (en su afectividad, en lo social y en lo cognitivo), cuya evolución sería inexplicable sin el agrupamiento de factores de maduración, tanto sociales como psicológicos.

En el siguiente capítulo haremos referencia a los aspectos fisiológicos del desarrollo, el cómo estos procesos van dando lugar al desarrollo de la vida consciente, es decir a la persona.

CAPITULO III

PSICOMOTRICIDAD

- 1) AUTOMATISMOS**
- 2) REFLEJO CONDICIONADO**
- 3) EL TONO**
- 4) SENSIBILIDAD**
 - a) INTEROCEPTIVA**
 - b) PROPIOCEPTIVA**
 - c) EXTEROCEPTIVA**
- 5) FUNCION POSTURAL**
- 6) LA EMOCION**
- 7) CONCIENCIA CORPORAL**

Es indudable que el movimiento juega un papel determinante en el proceso del desarrollo infantil. La importancia que le otorgan algunos autores (Piaget, Vigotski, Wallon, entre otros), será de acuerdo a sus investigaciones y observaciones. Siguiendo el ejemplo de Wallon, algunos autores (Lilian Lurcat), consideran la motricidad como el paso fundamental hacia la conciencia, otros investigadores (Piaget, Inhelder, Szeminska), consideran importante este concepto para explicar la aparición de la inteligencia en el niño y, siguiendo los preceptos cognoscitivos de Bruner, los cognoscitivistas le adjudican importancia a la motilidad como parte del camino a recorrer hacia el aprendizaje.

En la teoría que nos ocupa, la walloniana, el movimiento no es la excepción, ya que las primeras manifestaciones motrices del recién nacido, incluso en el feto, ya tienen un significado fundamental para su vida, tanto emotiva, como de relación con los otros, "es probable que esos primeros movimientos no tengan un significado emotivo propiamente dicho, pero lo que sí es seguro es que lo tendrán en el momento justo de su desarrollo" (Wallon, 1975).

Es la emoción la que parte de los primeros movimientos, de los primeros espasmos, de las primeras reacciones viscerales. Es el concepto de emoción el que tiene la primacía en la teoría walloniana y la emoción parte del movimiento, evolucionando en diversos aspectos que se conjuntarán para dar paso posteriormente a la conciencia y a funciones psíquicas de mayor complejidad como el pensamiento y la inteligencia.

Wallon demostró que las emociones constituyen un sistema de reacciones organizadas, controladas por centros nerviosos específicos y con canales determinados para su propagación. Afirma también que las manifestaciones emotivas se dividen en dos tipos de reacciones: vegetativas y motrices. Y es justamente a través de la emoción como el lactante progresa en su vida de relación.

"Wallon, consciente de la importancia de los factores biológicos y sociales en el desarrollo del psiquismo, desmenuza los aspectos fisiológicos y funcionales de la emoción "

(Vila, 1986).

Insertado junto al estudio de los automatismos, Wallon hace reposar la emoción en las reacciones tónicas, alimentados por la sensibilidad intero-propioceptiva (anteriormente estudiadas por Sherrington), concluyendo que la diversidad emocional (alegría, miedo, cólera, etc.) están relacionadas con las variaciones en la distribución del tono.

Es así como desde el comienzo de la vida afectiva, se unen las manifestaciones internas y visibles, viscerales y expresivas; estos comportamientos afectivos iniciales se organizan y coordinan cada vez en mayor grado y complejidad. Y es la función postural la que se encarga de unir estrechamente las reacciones motrices y viscerales, posibilitando la función expresiva de la emoción, es decir, la expresión de la afectividad. Una vez conjuntados estos elementos, el desarrollo evolutivo nos lleva a la toma de conciencia capaz de concientizar sus emociones más allá de su propio cuerpo, pero sin que con ello finalice el desarrollo, por el contrario todo el proceso de evolución de la emoción nos llevará a lo social y a lo cognitivo.

La emoción como concepto evolutivo no aparece por primera vez con Wallon, él lo retoma, lo critica y modifica de acuerdo a sus observaciones que inicialmente fueron publicadas en '*L'Enfance Turbulent*', libro en el que relaciona la emoción y la función postural. Además de revisar las teorías de Kantor, Cannon, Darwin y Lapique que, a continuación mencionamos por ser fundamentales para comprender más ampliamente la propuesta de Wallon sobre la emoción.

Primeramente, las concepciones de Kantor y Darwin manifiestan un punto en común, consideran la emoción como nociva, carente de organización, una perturbación o degradación de la actividad. Para Kantor, las perturbaciones que surgen con la emoción: temblor, rigidez, impresiones ilusorias y deformadas, perturbación o suspensión de los movimientos cardíacos, respiratorios o de salivación, etc. Son desórdenes vinculados que tienen por efecto poner en pleno desorden las aptitudes y la capacidad misma del sujeto. "Según Kantor, es quimérico y absurdo querer encontrar cualquier tipo de afinidad entre la emoción y las actividades

organizadas como son, el automatismo y los instintos. La emoción sólo está hecha de reacciones disociadas, desproporcionadas y caóticas, entre las que es inútil buscar la menor sistematización. No hay, tampoco, emociones distintas entre sí, es decir, que ofrezcan una coherencia y una especificidad cualquiera. Son simples torbellinos, conjuntos de los más anárquicos y diversos'' (Wallon, 1975, 1985).

Por su parte Darwin no escapa a esta idea, pues consideraba que '' en la emoción quedan aglomerados los restos de comportamientos anteriores, como en las capas geológicas persisten los testimonios fósiles de edades acabadas. Pero estos comportamientos están en la emoción en el estado de reviviscencia actual. y cambiando las circunstancias, llegan a complicar el curso regular de la actividad, le imponen rodeos inútiles y le ponen obstáculos. Sería, en cierta manera la evolución vista al revés. A la sucesión de progresos por los que han pasado las etapas. responde la huella entorpecedora de las etapas superadas'' (Wallon, 1975, 1984a).

Wallon critica ambas posiciones, la primera, de Kantor, la considera excesivamente rígida y extrema, ya que se topa en su explicación con las manifestaciones de miedo, cólera o alegría, entre otras, como patentes de su extremadura y rigidez, además de oponerse Wallon a ello por considerar la emoción estructura y organización de estas demostraciones emotivas. Por otra parte, en cuanto a las ideas de Darwin, Wallon considera su explicación como artificialista por atribuirle a cada detalle emotivo un fin y una utilidad a menudo bastante inverosímiles, ya que las expresiones emotivas no son gestos más o menos atrofiados que habrían pertenecido en otro tiempo a la movilidad de relación.

En los estudios fisiológicos del norteamericano Cannon, Wallon encuentra otro elemento de la emoción, la sitúa en la actividad de las glándulas endócrinas, de las suprarrenales particularmente, y también en la tiroides, dice Cannon que los productos de secreción casi instantáneamente difundidos en todo el organismo por el torrente circulatorio asegura la simultaneidad de las reacciones necesarias a la explosión emotiva. Pero, ''la teoría de Cannon simplifica en exceso las manifestaciones

viscerales de la emoción, no solamente no bastaría para explicar la diversidad de las emociones sino que la rigurosa disposición que atribuye a sus condiciones orgánicas hace resaltar mejor, por contraste, como sus efectos exteriores difieren de las reacciones que se apropiarian más a las necesidades del momento y del medio'' (Wallon, 1975, 1984a, 1985).

Por otro, lado la teoría del fisiólogo L. Lapicque, se encuentra en las antípodas de la propuesta de Cannon. ''En lugar de concluir en la afectividad de relación, parte de ahí. En lugar de suponerla bien adaptada a imagen de sus condiciones orgánicas la ve perturbada precisamente por la intervención de reacciones orgánicas. En lugar de considerar a la energía como producida por el organismo en provecho del sistema nervioso, la señala como escapada del sistema nervioso para invadir el organismo. En lugar de ser química su explicación es física. Esta fundada sobre las leyes de la excitabilidad nerviosa '' (Wallon, 1975). De tal manera, Lapicque consideró la emoción por una invasión del aparato vegetativo y de las vísceras por excitaciones provenientes de los centros nerviosos que presiden la vida de relación.

Es básicamente de estas dos posturas y de las múltiples observaciones de niños anormales y de enfermos nerviosos que estuvieron en la guerra, de donde Wallon estructura y reestructura su teoría de la emoción, que desglosaremos a manera explicativa, sin olvidar que muchos de los conceptos y diferencias son meras abstracciones. Independientemente de lo correcta o incorrecta que actualmente pueda ser esta teoría, su importancia reside en percibir con claridad la relación entre la emoción, el movimiento y la integración social del niño, estudia cómo se despliegan en un medio determinado el cual lo envolverá y ayudará a que maduren las funciones del niño en el desarrollo.

1) AUTOMATISMOS

En la mayor parte de las especies, desde el nacimiento se producen movimientos que ponen al animal en estado de reaccionar a las diferentes circunstancias del medio, según sus apetitos y sus necesidades. La actividad de relación y la actividad postural

tienen un origen común. " Esta organización del acto, anterior a la experiencia, es la característica más notable del automatismo, o más aún de los automatismos naturales, que el individuo hereda de la especie " (Wallon,1975).

El automatismo es desde sus inicios mera adaptación. Durante sus manifestaciones hay un ajuste instantáneo a las condiciones cambiantes y en movimiento del medio y a las de la acción misma. Tratar de distinguir la parte del mecanismo y la de las circunstancias exteriores, es una pura abstracción, necesariamente dirigida por las necesidades de la representación, que se refiere a objetos circunscritos que no pueden delimitarse sin separarlos de sus condiciones y relaciones naturales. Esta abstracción hace del automatismo un sistema que espera la ocasión de manifestarse como es y lo que contiene. En realidad, su organización misma no puede explicarse más que por las circunstancias a las cuales le es dado reaccionar. La reacción para producirse exige condiciones, algunas de las cuales pertenecen al medio y las otras a las sustancias vivientes (Wallon,1975).

Es suficiente considerar un automatismo por sí mismo, no a través de la pantalla de nuestras distinciones corrientes para comprobar que se realiza la función entre movimiento, sus instrumentos y su objeto. El hecho es tanto más notable si se trata de automatismos adquiridos.

Solamente pueden llamarse automatismos en el momento en que se hace imposible delimitar la acción del cuerpo y las reacciones del objeto o de los instrumentos. Pero, una vez que el automatismo ha sido adquirido, la vuelta de las imágenes relativas al objeto, al instrumento o al modelo no pueden producirse sin suspenderlo o acarrear tropiezos. El automatismo se confunde con el objeto y con el instrumento, hasta un punto en el que resulta difícil percibir claramente el límite entre él y el propio cuerpo (Wallon,1975).

" El automatismo sólo se siente seguro en la medida en que escapa al individuo y se mantiene en una especie de anonimato en el acto que se está ejecutando, por ejemplo, el movimiento de los dedos sobre las teclas cuando el pianista fija su mirada en la

partitura''. El automatismo presupone la eliminación de las imágenes que le someten a examen (Wallon,1985).

En algunas ocasiones y según se presenten las condiciones del medio, el automatismo puede sustituir a la emoción, se impone sobre ella en los casos de peligro inminente y, sólo cuando el peligro ha pasado la emoción hace sentir nuevamente su presencia. Sin embargo, la emoción también puede interrumpir el curso del automatismo, si una circunstancia cualquiera en el orden de los acontecimientos llegara a despertarla o si el automatismo choca con un obstáculo momentáneo insuperable. Pero, cuando ''las reacciones tónicas que implican la emoción no son utilizables por la actividad de relación, sino a condición de no ser difusas y globales, de realizar sistemas de actitudes motrices que estén en relación con los movimientos a ejecutar. Es por este mecanismo que puede operarse el pasaje de la emoción al automatismo'' (Wallon,1975).

Es así como al principio de las manifestaciones de la emoción se ciernen sobre el automatismo, pero éste no desaparece, por el contrario siempre esta presente en la vida de relación con los otros y en las actividades cotidianas del niño y del adulto. Es importante recalcar, que el automatismo no es la emoción, es sólo un factor inicial para dar pie al control de ésta.

2) REFLEJO CONDICIONADO

El concepto de reflejo condicionado elaborado por Pavlov ha tenido gran influencia en algunas construcciones teóricas, fundamentalmente por su origen fisiológico, lo que ha permitido dar un principio objetivo a los procesos psíquicos, Wallon por su parte también retoma este concepto.

Los estudios de Pavlov demostraron que la corteza cerebral sirve de instrumento analizador en la creación y diferenciación de reflejos condicionados. Pero Wallon en sus investigaciones encontró que los hemisferios cerebrales no son indispensables para obtener dichos reflejos, puesto que los '' reflejos condicionados se basan en la mera concomitancia habitual del estímulo asociado, o condicional, con el estímulo específico o incondicional. Si esa concomitancia llega a interrumpirse, el reflejo condicionado

acaba siendo inhibido '' (Wallon,1985). Aunque para ello haga falta tiempo, de manera que su repetición en ciertas ocasiones no tiene objeto.

La importancia del reflejo condicionado en la teoría de Wallon consiste en su función catalizadora de algunas emociones.

Wallon se remitió a las investigaciones de Thomas y Dumas, quienes por primera vez establecen la importancia del reflejo condicionado en las reacciones fisiológicas, ya que consideraron que algunas manifestaciones simples de las reacciones del sistema simpático no pueden ser obtenidas a la voluntad por intención directa, solamente a través del mecanismo del reflejo condicionado. Un ejemplo de lo anterior radica en la manifestación de las lágrimas, que no afloran a voluntad o por intención directa, es decir, este tipo de emociones se construyen de manera opuesta a la actividad psíquica, del modo condicional se obtienen al modo intencional (Wallon,1984a).

Y este es precisamente el modo en que Wallon vincula el reflejo condicionado a su teoría de la emoción, pues afirma que '' todas las reacciones viscerales o tónicas son susceptibles de entrar en los efectos de la emoción por el mecanismo del reflejo condicional '' (Wallon,1984a). Además de considerar que no hay automatismo o reflejo (por determinados que estos parezcan) que no hayan sido condicionados por excitantes apropiados y que no puedan modificarse en la misma medida. Por lo que la reacción puede producirse debido a una excitación que en sí misma no debería estar calificada para producirla. Por medio del mecanismo de los reflejos condicionados la presentación reiterada de la excitación calificada y de otra excitación cualquiera transfiere de una a otra la capacidad de suscitar la reacción correspondiente (Wallon,1984b, 1985).

Es así como el resultado de la inclusión del reflejo condicionado se manifiesta en los progresos de la conducta del individuo, pudiéndose producir la reacción adecuada aún antes de ser impuesta por el estímulo adecuado.

3) EL TONO

El tono es otro de los factores importantes en el proceso de desarrollo de la emoción, la fisiología muestra que el tono no es simple, tiene componentes y formas diversas, por lo que sus funciones son de igual diversidad, acompañan al movimiento brindándole el sostén necesario para su progresión regular. Esparcido en todo el conjunto del cuerpo, asegura el equilibrio necesario para la ejecución de cada gesto, realizando actitudes estables o móviles; que se adecúan a las diferentes fases del acto. Así, no es otra cosa que el soporte del movimiento que se efectúa, prepara su serie y lo mantiene en potencia (Wallon, 1987).

Wallon distingue dos tipos de actividades musculares: una mediante la que se ordena el movimiento y esta dirigida hacia las relaciones con el mundo exterior, por lo que recibe el nombre de actividad clónica; por su parte la actividad tónica le proporciona a los músculos una forma y un grado de concentración determinados, esta actividad es fundamentalmente de expresión propia y de relación con los demás. El tono bajo sus diferentes aspectos tiene su origen en la actividad conjugada de los núcleos mesencefálicos y se realiza a través de secreciones glandulares (Wallon, 1985).

El tono es el resultado de los influjos que provienen de múltiples fuentes, modificables según sea el caso y las necesidades. En el niño, la función del tono se completa a través del paso de etapas sucesivas, por lo que es posible encontrar diferencias entre un individuo y otro.

El tono mantiene estrecha relación con el psiquismo por mediación del equilibrio, de las actitudes y de las conexiones ligadas entre el cerebro medio y los centros de la sensibilidad afectiva, junto con los diferentes automatismos que tienen una función importante en el papel de la postura. Ahora bien, el tono tiende también a diversificarse junto con el equilibrio dinámico de los centros reguladores y, con arreglo de las necesidades del movimiento y de la acción el tono asegura, junto con el equilibrio del cuerpo, el punto de apoyo necesario para la ejecución de los movimientos, mantienen su progresión, dosifica su resistencia, prepara su impulso, le imprime elasticidad,

estabilidad, diversidad y precisión y, es debido a estas características que es posible diferenciar el tono del movimiento. Pero, al mismo tiempo ha desarrollado la capacidad de oponerse a él, poniendo en su lugar una actitud, una inmovilidad no pasiva, sino eminentemente activa, como en el caso del animal al acecho de su presa o del corredor que espera la señal de salida (Wallon, 1984b, 1985, 1987).

Otra delimitación del movimiento consiste en una exacta distribución de éste y de las actitudes correspondientes durante todo el tiempo de su ejecución. Estas ejecuciones son de dos clases. unas dependen de la contracción tónica que acompaña al desplazamiento de un miembro en movimiento, soportando las posiciones sucesivas y sin las cuales no habría continuidad y resistencia; el otro tipo de actividad resulta de las contracciones tónicas que se producen a propósito de cada movimiento en las partes del cuerpo que están en reposo. Ambas actitudes no se presentan en el niño pequeño (Wallon, 1984b).

Dentro de las diversas funciones del tono es necesario mencionar el espasmo, como parte del conjunto que compone la función tónica. El espasmo proviene de la actividad tónica de los músculos que preceden al movimiento, añade a su excitación de origen la excitación de un espasmo más dilatado, este efecto no cesa de multiplicarse por sí mismo, trayendo consigo la acumulación en el organismo, acumulación traducida en tono. Esta acumulación, llegado el momento, tras invadir el aparato motor y rebasar su capacidad, debe descargarse, ya sea a través del llanto o la risa (Wallon, 1985). Por lo que estas emociones se presentan de acuerdo a la acumulación del tono, debido a descargas de espasmos y generados por diversas circunstancias.

En el lactante, su constante agitación está constituida por bruscas distenciones que le hacen pasar de una actitud a otra, en cada una de estas distenciones, los músculos parecen tensarse y endurecerse, para realizar gestos que le permitan explorar el espacio. En este caso la contracción es masiva, tetaniforme, y se propaga por capas, tiene su base en la musculatura vertebral y proximal, es decir, aquella que servirá sobre todo para la estabilización de los movimientos y para el equilibrio del cuerpo.

por lo tanto, los primeros reflejos, son reflejos tónicos de defensa y de actitud. Algunas excitaciones tales como un pellizco o un ruido, pueden ser suficientes para modificar de manera sistemática la posición relativa de la cabeza y de los miembros, estas reacciones se manifiestan en el placer que el niño experimenta cuando se le mece (Wallon, 1984b). La adecuación de los órganos sensoriales, las actitudes y el equilibrio, son las bases de la actividad tónica, cualquier modificación del tono, incluso si no va acompañado de movimiento aparente, puede modificar la percepción. Un completo desfallecimiento del tono acarrea junto a la inercia física la frecuente obnubilación de los sentidos y de la conciencia (Wallon, 1975, 1985).

Pero, dentro de las múltiples funciones del tono, quizás la más importante es la de relación con las funciones emotivas, el tono servirá de puente entre las reacciones posturales, motrices y automatismos, que darán la forma necesaria a la emoción, pero antes de entrar de lleno a la exposición del proceso emotivo es necesario hacer mención de otros conceptos también importantes en la función de la emoción.

4) SENSIBILIDAD

Entre la sensibilidad y el movimiento hay una estrecha subordinación. La sensibilidad, que tiene la función de guiar el movimiento precisa de él para definirse, para especificarse, para adquirir una significación objetiva. Mientras la sensibilidad no se convierte en un motivo y en un tema de actividad, su poder se reduce a captar más o menos confusamente las reacciones de orden reflejo o afectivo que haya podido suscitar excitaciones todavía no localizables. El movimiento muscular entraña una función efectora (exteroceptiva) aplicada al dominio del objeto físico y origen de la inteligencia. Pero también comprende en el ser humano una función expresiva (propioceptiva), dirigida hacia el sujeto humano y base de la afectividad. Además, sucede que la aparición de la segunda función precede genéticamente a la primera, a la que proporciona su verdadera base de asentamiento (Wallon, 1984b, 1985).

Sin una relación exacta entre cada sistema de contracciones

musculares el movimiento no puede pasar a formar parte de la vida psíquica ni contribuir a su desarrollo. Wallon, al igual que Sherrington localiza la aparición de las sensibilidades en la época temprana de la vida del lactante, en la que es necesario distinguir dos campos: el del cuerpo propiamente dicho y el de sus relaciones con el mundo exterior. La sensibilidad del propio cuerpo se ha llamado sensibilidad propioceptiva y se encuentra ligada a las reacciones de equilibrio y a las actitudes cuya naturaleza es la contracción tónica de los músculos. Entre el tono muscular y la sensibilidad propioceptiva existe una unión de reciprocidad inmediata: la localización y la propagación de sus efectos que pueden superponerse con exactitud, más los espasmos que constituyen su efecto paroxístico y que muestran como la contracción muscular y la sensación parecen sostenerse mutuamente, como si estuvieran estrechamente ligadas la una a la otra (Wallon, 1984b).

La sensibilidad exteroceptiva está dirigida hacia el exterior y sus órganos son los sentidos, la impresión exteroceptiva y el movimiento que le corresponde están en los dos extremos de un circuito más o menos amplio, por ejemplo, entre el ojo que mira el objeto y la mano que lo toma no hay ninguna similitud de órganos, entre la impresión visual y las contracciones musculares actúan sistemas complejos de conexiones nerviosas. Para que el niño disponga de estos sistemas complejos de conexiones nerviosas es necesario que pase un largo periodo de tiempo. La maduración orgánica y del aprendizaje debe completarse de etapa en etapa (Wallon, 1984b).

La sensibilidad interoceptiva se encuentra ligada a la vida vegetativa, Wallon la opone a la sensibilidad exteroceptiva situando entre ambas la sensibilidad propioceptiva, cuyas fuentes están en el propio cuerpo, pero a diferencia de la sensibilidad interoceptiva, no se sitúa en las vísceras, sino en las terminaciones sensitivo profundas del aparato muscular, siendo el conjunto de reacciones "intero-propio" lo que formará la función postural y con la que estrechará sus lazos la emoción (Vila, 1986).

a) SENSIBILIDAD INTEROCEPTIVA

Dentro de las funciones del dominio interoceptivo se encuentran las sensibilidades viscerales, que son las primeras manifestaciones del niño a la vida vegetativa y social, ya que el recién nacido cuando no duerme, mama, digiere o grita y cuando vuelve el hambre vuelve a gritar. Estos actos pueden ser simultáneos o modificables, según las impresiones producidas en ciertos puntos del aparato digestivo, la excitabilidad de cada segmento se encuentra bajo la dependencia de los otros. Cuando el niño está supeditado a la sensibilidad interoceptiva. " su tubo digestivo desde los labios hasta el ano se comporta como un receptáculo con comunicaciones intermitentes con el exterior " (Wallon,1975). Ese receptáculo tiene una excitabilidad y movilidad especial, fisiológicamente, responde a las distensiones de sus paredes por una contracción tónica. tiene también una sensibilidad intersegmentaria, diferenciada y desarrollada en sus dos partes, particularmente en la extremidad bucal.

Y es así como Wallon comparte con Freud la idea de un periodo buco-anal, ya que durante un largo periodo el niño llevará todo tipo de objetos a la boca, igualmente, estará frecuentemente cautivado por sus heces fecales. Boca y ano son el asiento de sensibilidades que pueden acapararlo pero. Wallon afirma que "no hay ninguna razón para dar una significación erótica al intenso interés que le suscitan las sensibilidades orgánicas, es la edad en que todavía es incapaz de encontrar en el mundo, de las realidades objetivas, los intereses o las satisfacciones propias para reducirlas o disimularlas" (Wallon,1975).

Lo que es observable y merece mayor atención es la variable participación del tubo digestivo en las diferentes manifestaciones de la vida psíquica, particularmente en las emociones. No sólo cada una de estas reacciones tónicas, glandulares y sensitivas están vinculadas a una especie de emoción, sino que la calidad y las consecuencias particulares de una misma emoción pueden depender de las reacciones digestivas propias de cada individuo.

b) SENSIBILIDAD PROPIOCEPTIVA

Esta sensibilidad contribuye de manera preponderante a constituir la noción del propio cuerpo, sus primeras manifestaciones se encuentran en el nacimiento y se remontan hasta el periodo fetal. Está en relación con un sistema de funciones que sufrieron el desarrollo, de la actividad motriz, desde el estado más arcaico hasta las posibilidades actuales y, que responde a la solidaridad intersegmentaria del organismo en el movimiento y la posición, a su unidad dinámica en la acción y estática a fuerzas exteriores. Todos estos mecanismos consisten en sistemas sinérgicos de movimientos y actitudes, es decir, en sistemas constituidos de tal manera que el desplazamiento efectuado por una parte del cuerpo y las resistencias que encuentran provocan en el resto del cuerpo, las actitudes y movimientos que pueden mantener mejor el equilibrio general y concurrir a la realización de la acción perseguida. De ellos depende la doble condición del movimiento: unidad y cohesión en el espacio, justa distribución y continuidad en el tiempo (Wallon, 1975).

Wallon, siguiendo a Magnus y a Klejin, clasifica a las sinergias que perdieron su autonomía en el momento del nacimiento en: reflejos cervicales y reflejos laberínticos. Los reflejos cervicales tienen su punto de partida en la sensibilidad articular de las vértebras cervicales, cuando el giro de la cabeza cambia su posición recíproca. Tienen por efecto poner los segmentos subyacentes, en particular los miembros superiores en una actitud determinada, inversa para los dos brazos y que a su vez se invierte si la cabeza gira en sentido contrario. Estos reflejos están ligados a las relaciones del organismo consigo mismo, son de tipo arcaico y destinados a ser absorbidos por los sistemas de reacciones que superponiéndose entre sí, se orientan progresivamente hacia el mundo exterior, de manera que responden con una apropiación creciente a sus excitaciones diversificadas (Wallon, 1975).

Por su parte los reflejos laberínticos provocan sistemas invariables de actitudes, cada uno con una excitación determinada, pero el asiento de estas excitaciones es un órgano especial que

traduce los cambios de posición que toma el organismo en relación con la gravedad y no en relación con sí mismo (Wallon, 1975).

Es así como la movilidad propioceptiva está fundada en las contracciones tónicas de los músculos, tiene como función principal registrar la orientación variable del cuerpo y sus movimientos de traslación en el espacio. Son sensaciones ligadas al equilibrio. Sin su intervención no hay unidad estable en la acción, ni en las formas que le corresponde en lo físico y en lo moral, al sentimiento inmediato del propio cuerpo y de la personalidad.

c) SENSIBILIDAD EXTEROCEPTIVA

Esta se encuentra básicamente orientada hacia el mundo exterior. esta sensibilidad proveerá al niño los motivos necesarios para sus percepciones del mundo exterior.

Al parecer, las primeras manifestaciones de la sensibilidad exteroceptiva se constituyen en base a las sinergias sensoriales, es decir, el rostro adquiere los rasgos de atención y la preparación a las impresiones exteriores: tensión de la frente, mayor apertura de los ojos, agudeza de la boca.

También, el niño comienza a escuchar los sonidos que él mismo emite, tantea los objetos y aunque manifiestamente no los identifica los toca con las manos, los labios o la lengua. Es el comienzo de la prehensión y de la actividad manual, de gran importancia para el desarrollo psíquico, todas estas reacciones están orientadas, buscan adaptarse, llegan a ser positivas y sólo vuelven hacia su forma negativa u orgánica del estadio precedente si la excitación es violenta. Pero permanecen sin cohesión y cerradas cada una en su dominio sensorial, es todavía el estadio en que una dificultad de equilibrio anula la percepción (Wallon, 1975).

Al terminar el tercer mes de nacimiento comienzan a aparecer las acciones intersensoriales, al mismo tiempo que se inicia la soldadura mielínica, entre los dominios intero y propioceptivo, por una parte, y el dominio exteroceptivo por la otra. Es este el momento en que el niño comienza a mantener su cabeza derecha. Cada impresión es pasada por su motivo, puesto que éste puede

también dar lugar a otras impresiones, el niño comienza a buscar el origen del estímulo, es decir, la orientación de su atención se hace más abstracta. Hay actitudes de asombro, la boca y los ojos abiertos, la frente rígida, los brazos extendidos lateralmente o el busto inclinado hacia la fuente del estímulo que lo ocupa.

Es así como el conjunto de estímulos provenientes del mundo exterior se conjugan con el desarrollo del niño para dar forma a las reacciones exteroceptivas, pero el resultado no puede llevar a un reconocimiento del propio cuerpo automáticamente, por el contrario, la combinación de las sensibilidades intero-propioceptivas serán el primer y pequeño paso hacia la toma de conciencia corporal.

5) FUNCION POSTURAL

Es una función de los músculos ser el asiento de la actividad tónica, proporcionándole un grado de consistencia y forma, en relación con las fases sucesivas del gesto ejecutado, o bien se encargan de mantener el cuerpo en una actitud y las actitudes descansan sobre la actividad tónica, o bien de los movimientos de las vísceras, es entonces necesario conjuntar ambos procesos en una sola función, la función postural. Por distintos que sean sus efectos aparentes, su asiento y sus diferenciaciones, continuarán unidos por una solidaridad y afinidades íntimas. La función postural resulta fundamental pues gracias a su presencia es posible explicar muchos mecanismos de la vida psíquica y de su relación con la emoción.

Fue Sherrington quien conjuntó la actividad tónica y la actividad visceral en la función postural. Así, las excitaciones del reflejo laberíntico que provocan modificaciones del tono, modifican a su vez sin duda, la actividad de las vísceras, pero la razón inicial del papel que va a jugar la actividad postural en la evolución psíquica, en particular por intermedio de las emociones, reside en la íntima dependencia recíproca en que están las contracciones y la sensibilidad tónica (Wallon, 1975).

Desde los inicios de la vida afectiva se presenta esta solidaridad entre las manifestaciones viscerales y tónicas, cuya

coordinación sistemática caracteriza el comportamiento emocional, estos comportamientos se organizan y se coordinan cada vez en mayor grado llegando a traducirse en emociones que, afirma Wallon, se especifican a partir de un modo de expresión que las caracteriza dependiendo del conjunto del sistema neuromuscular, es así como la función postural, al reunir estrechamente las reacciones motrices y viscerales, posibilita la función expresiva de la emoción, reconociéndola en el entorno y afirmándose en el lactante (Vila,1986).

La vida de relación eclipsa la función postural en el comportamiento de los adultos, aunque puede reaparecer, por ejemplo, en las crisis emocionales, ya que las reacciones de miedo o angustia cada una a su manera, responde a variaciones del tono y viscerales, así como musculares y se producen como consecuencia de la función postural (Vila,1986; Wallon,1984b).

6) LA EMOCION

"Las emociones consisten esencialmente en sistemas de actitudes que responden a un cierto tipo de situación"(Wallon,1984a). Las actitudes y situaciones correspondientes se implican mutuamente, constituyendo una manera global de reaccionar de tipo arcaica en el niño, la emoción da el tono a lo real.

La emoción es un hecho fisiológico en sus componentes humorales y motrices, es también un comportamiento social en sus funciones arcaicas de adaptación. A los adultos se nos presenta como un desorden, una conjunción, pero en el niño es un factor de organización, un medio de comunicación. Es un lenguaje antes del lenguaje, pero, aún más, la emoción es contradicción en sus efectos. Oscila en un estado de comunión, de confusión con otro y de oposición a otro, de discriminación. La emoción apunta el pensamiento, la representación que le es contradictoria y no contraria e inicia también la distinción entre el yo y el otro y, sobre todo, prelude las afirmaciones de la personalidad (Zazzo,1976).

El lugar que ocupan las emociones en el comportamiento del niño, son principalmente de organización, la influencia que

continúan ejerciendo en el adulto, mas o menos abiertamente, o en silencio, no es un mero accidente o una simple manifestación de desorden. Al estar organizadas es como tienen su razón de ser y el mero hecho de reconocer que las emociones tienen el carácter de las reacciones organizadas y que poseen en el sistema nervioso centros que regulan y coordinan sus manifestaciones, obliga a preguntarse qué utilidad pueden tener en el comportamiento de la especie (Wallon, 1975). Esto viene a raíz de las primeras teorías que arrojaron estudios sobre la emoción, principalmente en los adultos y que las consideraban primordialmente en sus aspectos negativos o en las perturbaciones sobre la actividad motriz e intelectual. Al estudiar Wallon la emoción en la infancia puso de manifiesto que también tenía funciones positivas de gran importancia para el niño, principalmente por estrechar la unión del niño con el medio en un nuevo plano de socialización; es a través de las emociones que el niño domina a su medio antes de dominarse a si mismo. Las emociones son un medio de comunicación afectiva, pero son también un sistema de expresión de comunicación, la paradoja de la emoción es que es a la vez factor de confusión y perturbación y la condición primera, el principio de la vida intelectual en cuanto confronta en un juego de alternancias al niño y al 'otro'.

Las emociones tienen sus centros en el encéfalo y son reacciones organizadas por lo que es un hecho la intervención de las funciones neurovegetativas en las emociones, por un lado son funciones con las que la emoción alimenta su energía, por el otro estas funciones pueden refrenar el desarrollo de los automatismos al mezclarse con ellas. Las emociones se identifican con la acción sobre el mundo exterior: las reacciones viscerales y tónicas solo jugarían un papel subsidiario o perturbador, es decir, las manifestaciones viscerales de las emociones y las que irrumpen en el aparato motor sin utilidad para los automatismos y a menudo en perjuicio de ellos, no se producen por casualidad, por el contrario forman sistemas que responden a cada variedad de emoción: y cada sistema depende de centros cuya excitación permite obtener las reacciones de la correspondiente emoción. Por lo tanto, la aparición de una emoción dependería de un órgano

regulador (Wallon, 1985).

La emoción funciona tanto por las reacciones motrices como viscerales y tiene como motor a los automatismos, al tono y a la función postural.

A veces, la emoción es sustituida por el automatismo de manera orgánica y masiva. La emoción precede al automatismo, lo perturba, y también puede llegar a abolirlo por completo (Wallon, 1975). Esto se puede presentar en la agresión o la cólera que suelen ir acompañadas de reacciones que pueden ser su preludeo y que estimulan su vigor, a condición de que desaparezcan oportunamente y de que se eclipsen ante el desencadenamiento de los automatismos de lucha. También la emoción puede ganarle la partida al automatismo, en el caso del miedo, cuando es la emoción la que se sobrepone al automatismo los movimientos se alternan, pero su causa no está en la hipertonia sino en la hipotonía. A veces la persona se desploma como un andrajo o se siente como clavado en el suelo, sus piernas flaquean, la fuerza parece desvanecerse. El miedo se traduce esencialmente por el desarreglo de las funciones posturales (Wallon, 1985). De esta manera, la emoción juega el papel de transición entre el puro automatismo que permanece subordinado a las incitaciones sucesivas del medio y de la vida intelectual que, al proceder por representaciones y símbolos puede proveer a la acción de otros motivos y otros medios que los del momento presente y de la realización completa.

Así, la emoción, lejos de confundirse con el automatismo puede interrumpir el curso de éste si una circunstancia cualquiera en el orden de los acontecimientos llega a despertarla, o si aquél choca con un obstáculo momentáneo insuperable, o bien aún como consecuencia del crecimiento continuo y de alguna manera espontáneo de la excitación. La emoción puede, entonces, permanecer dueña del terreno y desarrollar sus efectos viscerales y tónicos en forma violenta y explosiva, o bien, hacer posible la intervención de imágenes y motivos (Wallon, 1975).

Los efectos más manifiestamente ligados a la emoción tienen su punto de partida, no en la vida de relación y en las formas de actividad o en los centros que responden a ésta, sino en el dominio postural. le dan una orientación propia al confundirse con

todo cuanto es postural, todo lo que es tónico, según las observaciones de Sherrington; que incluye entre las funciones posturales a las contracciones de todas las vísceras, porque son contracciones de naturaleza tónica. Así como la emoción, cualquiera que sea su matiz, tiene siempre por condición fundamental variaciones en el tono de los miembros y de la vida orgánica. pueden ser reducidas al modo de formarse, consumirse o conservarse en tono. emociones como placer, alegría, cólera, angustia, miedo o timidez (Wallon, 1975, 1985). El recapitular las diferentes maneras en que puede resolverse el tono le permitió a Wallon esbozar una primera clasificación de las emociones y distinguir entre diferentes tipos de complejidad psicofisiológica.

La emoción, es también una especie de prevención relacionada de alguna manera con el temperamento y hábitos del individuo, esta prevención, incluso siendo fortuita, tiene el privilegio de resucitar más tarde dicha prevención, como lo haría la parte esencial de la situación. Es por su exclusivismo, por su vivacidad de interés y de impresión, que la emoción es particularmente apta para suscitar reflejos condicionados y, bajo su influencia, la emoción puede presentarse a menudo como opuesta a la lógica o a la evidencia. De tal manera que se construyen complejos afectivos, irreductibles para el razonamiento. Pero, también la emoción da a las reacciones una rapidez, y sobre todo una totalidad que concuerda con los estadios de la evolución psíquica y con aquellas circunstancias de la vida en que está prohibida la deliberación (Wallon, 1984b). Este mecanismo se lleva a cabo por los efectos que están contenidos en la emoción y que tienen un punto de partida periférico o visceral. Así, los motivos provocadores de la emoción pueden pertenecer a un orden de estimulaciones muy diferentes de su causa habitual, en lugar de ser físicos pueden depender de situaciones ideales, por consiguiente, aquellas que el ambiente social le impone al individuo o que están ligadas a su propio desarrollo psíquico. Es por lo tanto, que las reacciones de origen tónico-visceral, entran en el proceso de la emoción a través de los reflejos condicionados (Wallon, 1975).

Finalmente, las manifestaciones afectivas o emotivas que

parecen ser esenciales y cuyos efectos están entre los primeros signos de vida psíquica observables en el lactante, que sonríe ante la sonrisa de su madre y grita cuando oye gritar. Por intermedio de las reacciones que le expresan la emoción de uno llega a ser la emoción del otro, sin que haya necesidad de otro motivo más que esas mismas reacciones. La emoción establece así una comunión inmediata de los individuos entre sí, fuera de toda relación intelectual. Estas relaciones interindividuales que la emoción hace posible, presuponen en cada individuo la estrecha combinación del gesto expresivo y de la sensibilidad que le responde. La concomitancia de ambos es esencial. Su desarrollo es recíproco, y es gracias a esta acomodación simultáneamente motriz y mental, gracias a esta plasticidad indivisible que pudo, junto con la emoción, aparecer la conciencia (Wallon, 1975, 1985).

Así, la emoción asume el papel de unir a los individuos entre sí por sus reacciones más orgánicas e íntimas, y de igual manera que el niño reproduce emociones de los demás en sí mismo también el individuo tomará posesión de sí oponiéndose a los demás; las consecuencias ulteriores de esta confusión deben ser las oposiciones y desdoblamientos, de donde gradualmente, podrán surgir las estructuras de la conciencia.

Las relaciones que pueden surgir a causa de las emociones afinan sus medios de expresión y los convierten en instrumentos de sociabilidad cada vez más especializados. Pero, a medida que se va precisando su significación los hace más autónomos y se separan de la emoción misma. Este efecto se observa habitualmente en el adulto: reducción por el control o por la simple traducción intelectual de sus causas o circunstancias, derrota del razonamiento y de las representaciones objetivas por la emoción. En el niño, es lento el progreso que va desde las reacciones puramente ocasionales, personales y emocionales, hasta una representación más estable de las cosas, siendo constantes los retrocesos (Wallon, 1984b).

Por lo tanto, la emoción se va modificando una vez que el niño pasa a ser adulto, quien tendrá como principal objetivo no ceder a las emociones, adquiriendo la aptitud de oponer la actividad de la inteligencia a la de los sentidos. Y la mejor

forma para reducir la emoción es oponerle la actividad de representación. Cualquiera que observe, reflexione o imagine, destruye en sí la perturbación emocional. No es solamente el haber conducido a la emoción a sus justas proporciones lo que nos libra de la emoción, sino principalmente el haber hecho el esfuerzo de representarnosla (Wallon, 1975).

7) CONCIENCIA CORPORAL

El problema de la conciencia en la psicología data desde los inicios de la misma. Generalmente, la necesidad no satisfecha de encontrar correlaciones orgánicas para los hechos de la vida psíquica determina con frecuencia, señalar a la "cenestesia" o sensibilidad del propio cuerpo, como sustrato del sentimiento de personalidad. Wallon ha podido conjuntar la pareja infranqueable "mente-cuerpo".

Estudiar por qué grados el niño llega a realizar una noción suficientemente coherente y unificada de su ser físico, es al mismo tiempo, plantear un problema particular de psicogénesis, mostrar la complejidad real de una noción que la psicología y la psicopatología utilizan corrientemente bajo el nombre de "cenestesia" (Wallon, 1975).

Es precisamente por medio de las observaciones y de la conjunción del reconocimiento de las sensibilidades intero-propioceptivas y exteroceptivas, que Wallon vislumbra la toma de conciencia corporal en el niño, es decir, localizar los estados de conciencia en algún lugar de la persona.

Wallon consideró que en el estudio de la "cenestesia", debería ser considerada como algo muy distinto de una sensibilidad elemental, hecha para dar bajo la forma de una palabra cómoda la ilusión de introducir en los problemas de psicología la consideración del organismo, es de hecho, el simple reflejo de las nociones a las cuales se supone debe servir de soporte y nada más. Deberá de consistir en la aplicación del sentido íntimo del organismo del que haría la representación inmediata. Y esta representación expresaría lo esencial, su realidad eficiente. Pero, esta actitud no sólo implica reducir el dominio de la psicología de la conciencia, sino quererla explicar por una especie

de ilusión animista. la conciencia por la conciencia (Wallon,1975).

Para estudiar la conciencia, Wallon aclaró como la noción de YO psíquico implica, una oposición más o menos latente y virtual de personalidades extrañas a la propia personalidad y su distinción no se limita a la intuición coordinada de los órganos y de su actividad. Por el contrario, es necesario hacer una distinción entre lo que debe ser referido al mundo exterior y lo que puede ser atribuido al propio cuerpo. Una condición indispensable, sino automáticamente suficiente, es, por lo tanto, que sea posible la ligazón entre la actividad que esta volcada al mundo exterior y la que se refiere más inmediatamente a las necesidades y las actividades del cuerpo.

La formación de la conciencia corporal es un proceso que implica el paso de una fase a otra, desde las premisas fisiológicas que implican el movimiento, la función postural y visceral, hasta el progreso y evolución de las sensibilidades exteroceptivas y propioceptivas, la manera en que avanzan, mes por mes en el niño y cada paso implica subir un escalón para llegar al reconocimiento total del cuerpo, diferenciarlo de los estímulos exteriores y de los otros y, por consiguiente, llegar a la conciencia corporal.

La noción del propio cuerpo no se constituye como un compartimiento cerrado. Para cada una de las etapas revela procesos generales de la psicogénesis. Las nociones que constituyen la conciencia, aquéllas que la conciencia puede captar inmediatamente están lejos de ser primitivas. A pesar de su aparente simplicidad, es a partir de ellas que se ha imaginado con el nombre de "cenestesia", esta intuición del cuerpo que sería al organismo lo que la percepción es al mundo exterior. De cualquier forma, la "cenestesia" sigue siendo para quienes se refieren a ella la simple suma de las imágenes que darán de sí mismos los órganos y las funciones (Wallon,1975).

Wallon concluye que la conciencia de sí no es esencial o primitiva, como la postulan los que hacen de ella el instrumento de la psicología. Es un producto muy diferenciado ya de la actividad psíquica. Solamente a partir de los tres años el

niño comienza a conducirse y a conocerse como un sujeto distinto del otro. La manera en que el niño termina por conformar y apropiarse de la noción de su propio cuerpo comienza por yuxtaponer las operaciones en lugar de unir las entre sí. Y, antes de poder yuxtaponerlas, fue necesario que aprendiera a identificarlos entre la masa confusa de impresiones que forma parte, a cada instante, de su sensibilidad concreta y global (Wallon, 1975).

CAPITULO IV
LA SOCIALIZACION

- 1) EL MEDIO
- 2) EL GRUPO
- 3) EL JUEGO
- 4) LA APARICION DEL OTRO
(EL ALTER)
- 5) EL SIMULACRO
- 6) LA IMITACION
- 7) LA REPRESENTACION

Por qué los hombres hemos tenido tanto éxito como especie?. Se pregunta Slavin (1985). En su respuesta nos descubre que el misterio no está solo en ser "inteligentes", pues ninguna inteligencia humana sola sobreviviría por mucho tiempo. Lo que nos ha hecho merecedores de la primacía que ostentamos ha sido la capacidad de aplicar nuestra inteligencia para interactuar, para cooperar con otros y alcanzar metas grupales. en cierta manera nos dice Slavin, el hombre está impelido desde su nacimiento no sólo a estar Junto a, sino a interactuar con otros porque pertenece a una especie que depende en esencia de la interacción y de la cooperación. es en pocas palabras un ser netamente social (Echeita.1955).

Es indiscutible que el factor social ha sido retomado por diversos autores, sea cual fuere el ámbito de la psicología al que estén adheridos, sin embargo, para los psicólogos del desarrollo este ha sido un factor primordial, lo cual ha hecho que haya puntos de referencia entre ellos y otros tantos de desavenencias, lo cual no ha limitado a la psicología, por el contrario, la ha enriquecido.

Entre estos psicólogos nos encontramos con la teoría de Piaget, que si bien le atribuye un papel importante a la imitación durante la primera fase de la socialización, en otra (El Juicio Moral en el Niño), también le atribuye un papel importante para la elaboración del pensamiento simbólico y representativo (Piaget,1945 en Doise.1955). Pese a esto, sigue patente el problema de que Piaget no estudia las interacciones sociales en las cuales participa el niño desde muy pequeño. Mas allá de los problemas de terminología y de interpretación, es su práctica de investigación, que apenas estudia la interacción social en sí misma, la que se encuentra en el origen de las controversias con Wallon y Vigotski. El libro "El Juicio Moral en el Niño" (1932), puede ser considerado como una excepción, pero sólo hasta un cierto punto, puesto que en ese libro Piaget estudia, una vez más, sobre todo, los juicios individuales sin esforzarse en captar empíricamente la intervención de la interacción social en el desarrollo de esos juicios. Sin embargo, Piaget, un tanto tardío, retoma el factor social y lo estudia a manera de disculpar

su olvido explícito en sus obras, de un factor tan importante en el desarrollo del niño.

De aquí que Wallon (1976) resumiera la posición de Piaget de la siguiente manera: "Habiendo partido del individualismo absoluto, Piaget subordina el desarrollo de la inteligencia al desarrollo del significado social" (en Doise, 1988).

Todos los psicólogos evolutivos o del desarrollo, desde Baldwin y Janet han tomado el factor social, como un engranaje esencial en la explicación del desarrollo.

A este respecto, psicólogos, como Wallon, Vigotski, y el mismo Piaget retoman algunos postulados de Baldwin, psicólogo norteamericano que se establece en Europa y crea la psicología evolutiva, a la vez que influencia enormemente a los psicólogos contemporáneos con sus ideas originales y sus planteamientos novedosos. Baldwin busca una explicación a partir de lo social: "En el desarrollo del niño, la idea de un 'mi' separado y personal es un producto tardío de un proceso reflexivo. Los primeros estadios del pensamiento dualista son fundamentalmente sociales. La causa del 'mi' es, al principio, colectiva y no individual, el niño considera su 'mi' como un elemento de la situación social, como parte de un todo más grande" (Baldwin, 1913; en Doise, 1988).

"La sociedad donde nace el niño no debe ser concebida como un simple agregado compuesto de un cierto número de individuos biológicos. Se trata más bien de un conjunto de productos mentales, de una red de relaciones psíquicas que modela y forma cada nueva persona orientándola hacia la madurez. Esta persona entra en esa red como una nueva célula del tejido social, se une a su dinámica, revela su naturaleza y contribuye a su crecimiento. Se trata de un tejido, de naturaleza psicológica, que al desarrollarse diferenciará al individuo. No entra como individuo; al contrario, sólo es un individuo cuando sale por medio de un 'brote' o división 'celular', continuando con la analogía fisiológica. La sociedad es un conjunto de valores y estados mentales y morales que se perpetúan en los individuos. En el 'mi' personal se individualiza lo social" (Baldwin, 1913; en Doise, 1988).

Para Baldwin, los individuos no deben ser considerados como animales socializados, sino como una sociedad individualizada. Cuando el 'mi' se convierte en una persona consciente y activa, se puede decir que el individuo mental como tal ha nacido. Pero el individuo sigue siendo una parte del todo que le permitió hacer, un todo que es naturaleza colectiva y del cual él es una especificación. Vive, se desarrolla y encuentra siempre su verdadera naturaleza en un sistema de valores y de hechos colectivos. Es un "socius" (concepto que Wallon retomó), un elemento de una red social o de una situación; sólo así su individualidad y su independencia pueden realizarse y tener sentido. De cierta manera se puede resumir diciendo que el hombre es una sociedad individualizada; porque en cada nuevo individuo, la sociedad encuentra una nueva expresión de sí misma (Baldwin, 1913; en 1988).

Fue Baldwin el primero en centrar su atención en la descripción de diferentes formas de sugestión y de imitación, de costumbres y acomodaciones a través de las cuales el niño se incierta en una tradición cultural, prosiguiéndola y haciéndola evolucionar. Baldwin en su trabajo de 1897 ("*Le développement mental chez l'enfant et dans la race*") desarrolla los términos de asimilación y acomodación, entre otros, que Piaget retomaría y haría de ellos el eje central de su teoría. Pero Baldwin siempre puso un énfasis en las diferentes formas de interacciones sociales que permiten al individuo desarrollarse y participar en interacciones más complejas que desembocan en nuevos progresos.

Claramente, el niño constituye un sistema de conjunto (interactúa, se comunica, coopera) insertado solamente y cada vez que se produce un cambio en la relación que el niño mantiene con su medio (esencialmente social), corolariamente aparece una transformación psicológica. Sin embargo, esta evolución no es mecánica ni automática, ni tampoco responde a una progresión irremediable (como en los cánones de la perspectiva piagetiana). Es el fruto de circunstancias particulares que definen la historia psico-social de cada individuo, es decir, el medio humano, cultural y social le son circunstanciales; herencia directa de Wallon, que es retomada por la psicología social y más

específicamente por la psicología genética (Mugny y Pérez,1988).

Para Wallon, el niño es un ser social, virtualmente. "La aparición de zonas cerebrales, como la del lenguaje, implica la sociedad, del mismo modo, dice, que los pulmones implican la atmósfera". En el hombre, lo social está pues implicado en lo orgánico (Zazzo,1976).

Por ello, o más precisamente, la necesidad del otro, está inscrita en lo orgánico.

Y esto es así porque el "socius" es el efecto de una necesidad absoluta para el niño. Incapaz de hacer nada por sí mismo, ni siquiera de sobrevivir, sus relaciones deben ser constantemente completadas, compensadas, interpretadas. El individuo humano es un ser social, no a consecuencia de contingencias exteriores, sino genética y biológicamente (Zazzo,1976).

Esta observación causa polémica y críticas sobre todo de Piaget que acusa a la teoría de Wallon de sociologista, a lo cual Wallon contestó de la siguiente manera: "No he podido jamás disociar lo biológico y lo social y no porque los crea mutuamente irreductibles, sino porque me parecen tan estrechamente complementarios en el hombre desde su nacimiento, que no es posible observar la vida psíquica sino bajo la forma de sus relaciones recíprocas" (Zazzo,1976).

Por eso es difícil imaginar al hombre antes de la sociedad, su existencia parece ligada a ella (Wallon,1965).

Para Wallon, el ser social está en la naturaleza de la emoción, en la naturaleza del organismo humano. Esta sociabilidad no se adquiere en el curso de la vida individual. Es en sí misma un hecho biológico, una compensación del desvalimiento inicial del niño a su nacimiento, una condición necesaria para su supervivencia y su desarrollo (Zazzo,1976). Por ello, la socialización hunde sus raíces en la emotividad en la personalidad global.

Emoción, movimiento, imitación, serían componentes evolutivos estériles sino se articulasen con el factor social. Para Wallon (como para Baldwin, Janet y Vigotski), el ser humano es biológicamente social. La sociabilidad es una condición de la

vida del niño. La necesidad del otro está inscrita en lo orgánico, pero no como una armonía preestablecida que solo habría de desplegarse, sino como una necesidad vital que articula lo que hace el niño con las compensaciones, interpretaciones y modulaciones aportadas por su entorno. La vida psíquica se organiza y construye a través del contacto con el otro, aunque parta de una indiferenciación primitiva. Por medio de las otras personas el niño puede tomar progresivamente conciencia de sí mismo (Martí, 1991).

Es así, como "las primeras relaciones utilitarias del niño no son relaciones con el mundo físico, son relaciones humanas" (Wallon, 1947), de forma que sin ser un miembro consciente de la sociedad, está totalmente orientado hacia ella (Vila, 1986).

De este modo, Wallon conceptualiza la sociabilidad del niño, el nacer a la vida psíquica y social a través de la emoción, que "es la que solda al individuo a través de lo que puede haber de más fundamental en su vida biológica" (Wallon, 1953; en Vila, 1986).

Es así como Wallon reafirma su posición, al estudio del hombre concreto, donde lo biológico, lo psíquico y lo social se funden para explicar de una manera integral y progresiva el desarrollo del niño.

1) EL MEDIO

El desarrollo del niño sólo se comprende cabalmente con el doble apoyo en sus condiciones orgánicas y sus circunstancias sociales. "El hombre psíquico se realiza entre dos inconscientes, el inconsciente biológico y el inconsciente social, y los integra diversamente entre sí" (Wallon, 1985). De acuerdo con Wallon, las manifestaciones psíquicas crecen y se desarrollan sobre la base de unas estructuras orgánicas que las hacen posibles, estas estructuras son, por lo tanto, el punto de partida. Pero una vez que tales estructuras han dado lugar a las manifestaciones psíquicas o las han permitido, éstas pasan a formar parte de un mundo de causas y efectos que ya no son de naturaleza orgánica, sino social (Palacios, 1988).

De esta forma se puede entender que la psicogénesis se produce al ritmo de los cambios en las formas de relación con el medio.

El medio no es otra cosa que el conjunto más o menos durable de las circunstancias en las que se desenvuelven las exigencias individuales. Evidentemente comporta condiciones físicas y materiales pero que son transformadas por las técnicas y los usos del grupo humano correspondiente. La manera en que el individuo puede satisfacer sus necesidades más fundamentales depende del medio, como también algunos refinamientos de costumbres que puede hacer coexistir en los mismos lugares a gentes de medios diferentes (Wallon, 1965).

El papel que juega el medio a lo largo del proceso genético, es un papel decididamente crucial, toda vez que "el desarrollo del psiquismo no puede ser entendido sino en relación con el ambiente complementario y específico que responde a cada una de sus formas (Palacios, 1988).

Para Wallon, el medio más importante, tras el nacimiento no es el medio físico, sino el social. El recién nacido se introduce en un medio modelado por el ser humano, recibiendo de él sus primeras y más importantes influencias. El otro constituye la primera y más decisiva influencia en el desarrollo psicológico del niño, haciéndose sensible sólo posteriormente a la influencia de los grupos. En resumen, no existe una individualidad pura. La necesidad del niño de introducirse en un medio social, fundamentalmente humano, para poder sobrevivir, comporta que la persona sea un ser a la vez biológico y social, siendo el psiquismo "una forma de integración particular que se produce a expensas de ambos campos" (Wallon, 1953; en Vila, 1986).

Desde esos primeros instantes, el niño es un ser primitivo y totalmente orientado hacia la sociedad, incluso, cuando aún no tiene conciencia de ello; nada más alejado de la realidad que la imagen del recién nacido como un sistema cerrado, el niño al nacer carece de cohesión y, como dice Wallon se encuentra entregado sin el menor control a las influencias más fortuitas (Palacios, 1988).

Wallon señala que esta apertura del niño con respecto al medio no responde al azar, sino a la necesidad, que es una apertura inscrita en lo más profundo de su constitución biológica y, más concretamente de su sistema nervioso. Por eso, el hombre no puede concebirse al margen de la sociedad sin sufrir

mutilaciones. Campos enteros de su corteza cerebral funcionan únicamente sobre objetos de origen social. La sociedad se ha convertido para él en un medio tan necesario como el de los agentes físicos, aunque es un medio de circunstancias mucho más transformables, que dependen de su actividad colectiva o individual y que, en reciprocidad, le transforman (Wallon, 1985).

Para Wallon, la especie sólo puede encontrar su razón de ser en el tipo adulto, y por ello dice, "el niño tiende hacia el adulto como el sistema a su equilibrio".

Escindir al hombre de la sociedad, oponer al individuo a la sociedad como se hace a menudo, es privarlo de la corteza cerebral. Pues si el desarrollo y la configuración de los hemisferios cerebrales son los que distinguen con mayor precisión a la especie humana de las especies vecinas, este desarrollo y esta configuración se deben a la aparición de campos corticales. Es decir, para el hombre la sociedad es una necesidad, una realidad orgánica.

El alcance de estas determinaciones es tal que prácticamente no hay área de la personalidad del niño que no se vea afectado por ellas; el lenguaje que recibe de la sociedad es el molde de sus pensamientos y dan a sus razonamientos la estructura que les es propio; los instrumentos que la sociedad le ofrece conforman sus movimientos; la organización de la familia, de las relaciones sociales (de los niños entre sí y con los adultos, entre los individuos y la colectividad, entre los sexos), imponen a su afectividad, marcos, posibilidades y prohibiciones que influyen poderosamente en la constitución de su personalidad (Palacios, 1988).

Sin embargo, puede decirse que el término "medio" es sólo una expresión genérica que encierra contenidos diversos. Como señala Wallon en "Los Medios, Los Grupos y La Psicogénesis del Niño", existen medios físico-naturales, referidos a los objetos que rodean al niño y a los contextos en que el desarrollo se produce (Palacios, 1988).

Así, se puede hablar tanto de un medio funcional como de un medio familiar donde el niño empieza por encontrar la manera de satisfacer sus necesidades bajo formas que pueden ser propias de

su familia, y donde adquiere sus primeras conductas sociales (Wallon, 1965).

Los medios funcionales pueden ser, los medios profesionales, (obreros, empleados, etc), de la escuela y sobre todo la familia. Pero es sin duda, que el medio humano es al que Wallon le asigna un papel de fundamental relevancia en el desarrollo del niño.

Sin embargo, antes de terminar la exposición de la importancia del medio en el desarrollo psicológico del niño, es menester hacer hincapié en que "las relaciones entre el niño y el medio no se producen en una sola dirección; no es sólo el niño el que resulta afectado y modificado por el medio; el entorno que rodea al niño es afectado y modificado por él en la misma medida, pues en el niño proyecta sus movimientos, sus intenciones, su inteligencia y sus afectos, y su actividad (Palacios, 1988). Tal como señala Wallon (1954) "no hay apropiación rigurosa y definitiva entre el ser vivo y su medio. Sus relaciones lo son de transformación mutua".

2) EL GRUPO

Como ya se ha expuesto, el medio es el complemento indispensable del ser vivo. El medio debe responder a las necesidades del niño y a sus aptitudes sensoriomotoras y psicomotoras (Wallon, 1965). A su vez, algunos medios, como la familia son al mismo tiempo grupos, es decir, su existencia está basada en la reunión de personas que mantienen entre sí relaciones que asignan a cada cual un lugar o papel en el conjunto. La escuela no es propiamente un grupo, sino más bien un medio en el que pueden constituirse grupos, de tendencia variable que pueden estar en armonía o en oposiciones con sus objetivos (Wallon, 1965).

Para Wallon, la familia es un grupo natural, en el sentido que constituye para el niño, la cuestión de "ser o no ser", de encontrarse colocado por su nacimiento en un grupo destinado a asegurarle la alimentación, el mantenimiento, la seguridad, la educación primaria. La familia es el grupo cuya acción es más múltiple. Pero no es el modelo de todas las relaciones que podrán encontrarse en los grupos en donde ella introduzca al individuo (Wallon, 1965).

Sin embargo, "un grupo no podría ser definido en abstracto. ni su existencia reducida a principios formales. ni su estructura explicada por un esquema universal. Sean temporarios o durables, todos los grupos se fijan objetivos determinados y su composición depende de ellos; lo mismo que la repartición de las tareas regula las relaciones entre los miembros y cuando hace falta también su jerarquía"(Wallon, 1965).

El grupo es indispensable al niño no sólo para su aprendizaje social, sino también para el desarrollo de su personalidad y para la conciencia que puede tomar de ella. El grupo lo coloca entre dos exigencias opuestas. Por un lado afiliación al grupo en su conjunto, porque de lo contrario este pierde su cualidad de tal. Debe pues asimilar su caso al de todos los otros participantes, debe identificarse con el grupo en su totalidad: individuos, intereses, aspiraciones. Por otra parte, no puede agregarse verdaderamente a él más que entrando en su estructura, es decir, asumiendo un lugar y un papel determinados, diferenciándose de los otros, aceptándolos como árbitros de sus hazañas y de sus fracasos, en una palabra, mostrándose como un individuo distinto que se honra en serlo cuya autonomía, por lo tanto, no debe ser desconocida (Wallon, 1965).

Por ello, el niño no es solamente función del grupo familiar. Se concibe entre sus camaradas como una unidad que puede agregarse a grupos diferentes, siguiendo las actividades que él se libra. Es capaz de considerarse como una unidad susceptible de entrar en distintos grupos y, ajustarse a ellos, modificarlos. Resulta de ellos una especie de equivalencia reconocida por el sujeto, entre él mismo y los otros. Evidentemente se prefiere y es natural que tenga su punto de vista particular sobre los actos a ejecutar. Pero se vuelve capaz de contar con los otros o dominarlos. Es esa una etapa extremadamente importante en las capacidades intelectuales y sociales del niño (Wallon, 1965); puesto que es ya capaz de discernir lo que es un grupo, de desligarse o atarse a él, es así como se establecen relaciones recíprocas entre el grupo y el niño, y por lo tanto hay acción del grupo frente al niño.

Existe toma de conciencia por el individuo del grupo del que forma parte, también hay toma de conciencia por parte del grupo de



la importancia que puede tener la relación con los individuos. Se asiste ahí a una forma de socialización extremadamente clara: socialización que se traduce por cooperación, por la exclusión, por la rivalidad que se acompaña con una individualización correlativa (Wallon, 1965).

Por ello es importante recordar que la humanidad está hecha precisamente de grupos en donde cada individuo tiene algo en común con algún otro, (tradiciones, ritos, lenguaje, etc), todo esto les permite colaborar entre sí para lograr el dominio del mundo exterior; sin embargo, lo primero y más necesario es sostenerse los unos a los otros (a través de la cooperación y la comunicación), a fin de que mutuamente se ayuden para lograr subsistir.

3) EL JUEGO

El juego es sin duda de gran interés en la psicología del desarrollo o evolutiva, pues forma parte inseparable de las actividades e intereses del niño y, sobre todo porque muestra al niño en su más pura forma de relacionarse con otros niños. A pesar de la importancia del tema, las definiciones de este concepto son múltiples, como múltiples son las observaciones de los psicólogos a cerca de él. Por eso es más fácil reconocer al juego que definirlo.

Algunas de sus características principales son: 1) comportamiento voluntario. 2) comportamiento que establece una relación peculiar entre las acciones efectuadas y los resultados (cuando las metas son evidentes y no existe cierta libertad no se suele hablar de juego). 3) un comportamiento en el que suelen ser frecuentes las repeticiones y las repeticiones con variaciones y 4) un comportamiento que supone un estadio emocional peculiar del sujeto (aunque difícil de precisar) diferente de las actividades serias (Martí, 1991).

Wallon distingue cuatro tipos de juego, y dice que en el primer estadio (impulsividad motriz y emocional) los juegos que se manifiestan son estrictamente funcionales, después aparecen los juegos de ficción, luego los juegos de adquisición y finalmente los juegos de elaboración.

Los juegos funcionales están constituidos de movimientos muy

simples, como estirar y doblar los brazos o las piernas, agitar los dedos, tocar los objetos, hacerlos balancear, producir ruidos o sonidos, etc. Se dice que un paso decisivo en la evolución del juego, es el paso del juego práctico o funcional (presente en los bebés y en los animales) al juego simbólico que supone una actividad representativa.

Los juegos de ficción son: como jugar con muñecas, montar en un palo como si se tratara de un caballo, etc.

En los juegos de adquisición, como dice una expresión popular. "el niño es todo ojos y todo oídos"; mira, escucha, hace esfuerzos por percibir y comprender cosas y seres, escenas, imágenes, cuentos, canciones, que parece absorberlo totalmente.

No así en los juegos de elaboración, donde el niño se complace en reunir, hacer combinaciones con los objetos, modificarlos, transformarlos y crear otros nuevos. En los juegos de elaboración, la ficción y la adquisición no son eclipsados, por el contrario, juegan un papel fundamental en estos (Wallon, 1984b).

Para Vigotski (1979) la influencia del juego en el desarrollo del niño es enorme; sin embargo, el juego para él no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo. Por ello, es totalmente incorrecto considerar al juego como prototipo de la actividad cotidiana de un niño.

El mismo Wallon afirma, que se ha exagerado en decir que la actividad particularmente propia del niño es el juego; sin embargo, no le resta la importancia que tiene en la formación de ciertas habilidades durante el desarrollo.

Las etapas que sigue el desarrollo del niño, dice Wallon (1984b) están marcadas por la explosión de actividades que parecen, durante cierto tiempo acapararlo casi por completo; así mismo, parecen no cansarlo en ansia de alcanzar todos los efectos posibles. Esas actividades jalonan su evolución funcional y algunos de sus rasgos dan la impresión de ser retenidos como una prueba para poner en evidencia o medir la aptitud correspondiente. Son juegos que la colaboración entre niños, o la tradición, les han hecho tomar una forma bien definida y que podría servir de test. De edad en edad estos juegos señalan la aparición de funciones muy variadas. Así, por ejemplo, funciones

sensoriomotrices con sus pruebas de habilidad, de precisión, de rapidez, pero también de clasificación intelectual y de reacción diferenciada, como en el juego de prendas. Funciones de articulación, de memoria verbal y de numeración, como en la formación y repetición de frases cada vez más largas y complicadas que se intercambian entre los niños. Y también funciones de sociabilidad que se manifiestan en la distribución de distintos papeles y actuaciones que se integran en la colaboración más estrecha, en las luchas y competencias que disputan equipos, clanes, bandas opuestas.

El niño repite en sus juegos las experiencias que acaba de vivir. Reproduce, imita. Para los más pequeños, la imitación es la regla de los juegos, la única que les es accesible, ya que no pueden superar el modelo concreto y vivo para llegar a la abstracción. Su comprensión, al principio, no es más que una asimilación personal de los demás y de él por los otros, asimilación en la que precisamente la imitación desempeña un papel principal (Wallon, 1984b).

Después los juegos de ficción, de elaboración y de adquisición, redondearán la forma en que el niño ve y percibe el mundo, dándole alternativas y armas para jugar en toda la extensión de la palabra.

No hay que olvidar que el niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica. Solo en este sentido puede considerarse al juego como una actividad conductora que determina "en gran medida" la evolución del niño (Vigotski, 1979).

4) LA APARICION DEL OTRO (EL ALTER)

El "socius" o el "alter" es esencial en la psicología de Wallon, pues utiliza este concepto para explicar como se forma el yo psíquico.

Desde un inicio Wallon sostiene que debe existir una unión total e inseparable entre el sujeto y su ambiente y, esto es elemental desde que el niño nace.

De esa simbiosis afectiva inicial ha de destacarse la conciencia del yo, de los demás y de las cosas siendo el "socius" el que establece la relación entre el yo y los otros

(Vila,1986).

Así, la relación entre el yo y los otros se establece por intermedio del otro que todos llevamos en nosotros mismos.

Pero, quién es este otro o de dónde viene ?, Wallon le asigna el término "alter" así como el de "socius" que toma de P.Janet, quien a su vez lo había tomado de M.Baldwin, y lo califica de "otro" íntimo para oponerlo a los "otros" al concepto general del "otro" y afirma que es el fantasma del "otro" en nosotros (Zazzo,1976).

Wallon estudia la cuestión del "otro" en dos artículos (*Le rôle de L'autre dans la conscience du moi*,1946 y *Niveaux et fluctuations du moi*,1956 en los cuales deja desconcertados a la mayoría de sus lectores, pues en el primer artículo afirma que "el 'otro' íntimo no es una imagen, una interiorización de 'otros'. No es dice una réplica abstraída de las relaciones habituales que el sujeto ha podido tener con las personas reales", y aclara que "las personas del entorno no son en suma para el sujeto sino ocasiones o motivos para expresarse y realizarse" y concluye diciendo que "el ser humano no es un ser social como consecuencia de contingencias exteriores sino que lo es íntima, esencialmente y genéticamente".

Pareciera que en esta primera aproximación, el medio social no significa gran cosa en la evolución del niño y que lo esencial está en la subjetividad. "Nada sería más contrario al profundo pensamiento de Wallon que esa especie de idealismo" (Zazzo,1976), como se podrá ver más adelante.

En el segundo artículo, Wallon hace una ligera modificación de terminología y dice : "el 'alter' no es más que un producto del ambiente" y asegura "el 'alter' no tiene prioridad sobre el 'otro' " el es. "la primera forma".

En el análisis que Zazzo (discípulo y colaborador de Wallon) hace de esta afirmación podemos ver que la expresión de "otro" no designa aquí, o al menos no exclusivamente, al "alter ego", el doble del "yo", sino todas las formas que el "otro" puede tomar, tanto su forma íntima y larvada como las otras formas reales. El "alter" no es en absoluto el "otro", también están los "otros", "ali". A simple vista parece ser que

Wallon se contradice en cuanto afirma que "las personas del entorno no son más que ocasiones" y al mismo tiempo que el "alter" no es más que un producto del ambiente, y esa contradicción parece seguir cuando dice, "el individuo es social genéticamente y no a consecuencia de contingencias exteriores", por otro lado que el "socius" íntimo no tiene ninguna prioridad.

Se necesitaría un estudio más profundo para dilucidar el pensamiento de Wallon en lo que respecta a esta posición; sin embargo, para Zazzo la respuesta a estas interrogantes se basa en dos conceptos, en la indiferenciación primitiva del psiquismo y de su diferenciación progresiva; y el de las relaciones de lo biológico y lo social en la ontogénesis humana.

Para Wallon decir que el hombre es un ser social genética y esencialmente y no en virtud de influencias exteriores, es dejar claro que "la imperfección biológica del recién nacido supone una sociedad, un medio, otro ser que vele por él y le complete" (Zazzo, 1976).

La naturaleza social del hombre no se sobreañade pues, por influencias exteriores: en lo biológico está ya inscrito lo social como una necesidad absoluta (Zazzo, 1976).

Por eso Wallon nunca minimiza el papel de lo biológico o de lo social, más bien integra lo uno o lo otro. Pues nunca separó lo biológico de lo social.

Retomando a Wallon en su primer artículo se puede decir que el "socius" o el "otro" es un compañero perpetuo del "yo" (en ambos artículos mantiene esta posición) en la vida psíquica. Normalmente es reducido, rechazado y como negado por la voluntad de dominio y de integridad completa que acompaña al "yo". No obstante toda deliberación, toda indecisión, es un diálogo, más o menos explícito entre el "yo" y un oponente" (Wallon, 1965).

Para Wallon las conversaciones con un "socius" recuerdan los diálogos del niño consigo mismo, que desaparecen cerca del tercer año, cuando el "yo" comienza a afirmarse. Desaparición por reducción, pero no eliminación total.

Así pues, el "yo" y el "otro" "se forman conjuntamente, y van a evolucionar como una pareja indisoluble de fuerzas para llegar a ser realidades y conceptos objetivos. A medida que el

'yo' vaya afirmando su intensidad y su integridad. rechazará al 'otro' íntimo en un rol, secundario y secreto. El 'otro' va a objetivarse en la multitud indefinida de las personas reales. Y en contrapartida, el 'yo' sabrá situarse entre el número de 'otros' con la reciprocidad de perspectiva necesaria a la comprensión intelectual'' (Zazzo,1976).

A "grosso modo", esta es la teoría del "alter", la cual redondea la obra de Wallon y corona con cierta maestría la explicación del desarrollo psíquico y social.

Nosotros sabemos que los dos puntos anteriores, así como los siguientes tres, pertenecen al área cognitiva pero hemos querido incluirlos en lo social, ya que lo social lleva a lo cognitivo y lo cognitivo está en lo social, además estos puntos preludian el capítulo de la cognición, factor esencial en el desarrollo psíquico y social del niño.

5) EL SIMULACRO

Wallon (1985), designa con ese término el conjunto de las actividades que consisten en "fingir una acción". Aparecen al final del segundo año y remarca que no deben confundirse con la imitación.

El simulacro en la perspectiva walloniana equivale más o menos a lo que Piaget llama "juego simbólico" (Léxico de términos técnicos. La Vida Mental,1985).

Según Wallon, entre la imitación y la representación puede introducirse el simulacro: "como un medio de desembarazarse de una mala influencia alejándola, el simulacro consiste en realizar, uno mismo, más o menos completamente, la infelicidad que se sabe inminente" (Wallon,1987). Lo cual lleva al niño a realizar simulacros para escapar de la realidad. Entre el simulacro y la realidad no hay aún aquí sino una imitación a voluntad de las consecuencias. Pero el simulacro permaneciendo ligado a objetos materiales. puede emigrar al plano de los símbolos.

El progreso hacia la representación es evidente. Más que la escena mimificada, el simulacro tiende a desprenderse de la actividad personal. Aparte del encantamiento la acción del hombre no interviene más que para provocar un efecto natural.

Un paso más y obra la más simple semejanza entre objetos, es decir, cualidades que, desprendiéndose de ellos, permiten unirlos, aunque sean distintos y en otros aspectos diferentes (Wallon, 1987).

El simulacro tiene una finalidad y es la de hacer que el niño o el individuo se adhieran a su entorno y con los de su entorno, formando una especie de individualidad superior, esto es posible mediante las mismas actitudes y los mismos gestos y, sobre todo, las mismas emociones.

6) LA IMITACION

Este punto podría comenzarse con la definición, aunque a decir verdad una definición siempre limita y en cierta forma fija las expectativas que uno se haga de ellas; sin embargo, por la importancia del concepto (ha sido abordado por la mayoría de los psicólogos evolutivos), es menester comenzar definiendo el término para continuar con los significados que se le da, especialmente en la obra walloniana.

"Imitación: proceso cognitivo básico que consiste en reproducir el comportamiento de un modelo. Por medio de la imitación el sujeto hace corresponder sus propias acciones con las acciones de otros" (Martí, 1991).

Parece ser que una forma de actividad que implica de manera incuestionable relaciones entre el movimiento y la representación, es la imitación. Wallon (1987) la define como el acto por el cual se reproduce un modelo en su condición necesaria: por consecuencia, el poder de formar representaciones sería anterior a la imitación, pues la copia del modelo implica interiorizar lo sensible de él.

Para Wallon, como para Piaget, la imitación juega un papel esencial para comprender el paso de la acción sensoriomotriz a la representación.

En la perspectiva walloniana, "el fondo de toda imitación se encuentra en dos momentos cuya orientación tiene sentidos contrarios. Uno es de unión plástica que parece impregnarse de la situación externa y decantarla de su contenido extraño para retener de éste último sólo aquellos elementos que pueden fundirse en las formaciones psíquicas existentes; de ahí resulta la

constitución de una nueva potencia genuinamente virtual. El otro, que no es menos indispensable, es el momento de realización y ejecución (Wallon, 1984b). Es decir, lo que se busca es una fusión de sí en la cosa o participación en el objeto, y desdoblamiento del acto que debe ejecutarse según el modelo. Por ello la imitación es un hecho de completo ajuste exterior entre elementos ya constituidos.

Para Wallon, la imitación no sobreviene antes de la segunda mitad del segundo año. Es imposible relacionar con la imitación, el intercambio de sonrisas entre el niño y la madre, tampoco se puede relacionar con la imitación la repetición de los gestos o sonidos que acaba de emitir el mismo cuando son reproducidos frente a él.

En lo que a nosotros concierne la imitación es sólo una y es claramente un proceso por el cual el niño tiene acceso a formas de representación más complejas; sin embargo, esta imitación tiene diferentes niveles. de ahí que Wallon en su libro "Del Acto al Pensamiento" (1987), analizara algunas distinciones de la imitación y lo que algunos autores dicen de ella.

Como se dijo, para Wallon, debe transcurrir un periodo bastante prolongado antes de que puedan indicarse auténticos hechos de imitación. Para Detaille, "la imitación copia" (así la llamó) comienza a la edad de dos años. Y para Guillaume, el hecho de exagerar la imitación lo sitúa en el año cuatro meses.

Por su parte, el padre de la psicología genética; Baldwin, sitúa a la imitación en el periodo de la inteligencia sensoriomotriz, y muestra a fondo el papel que jugaba simultáneamente en la conquista del "otro" y en el descubrimiento del propio cuerpo así como del "yo" que le está vinculado.

Siguiendo a Wallon con su exposición, nos dice que es necesario esperar hasta los tres o cuatro años para que se produzca otro tipo de imitación, Detaille la llamó "imitación fantástica". Esta edad coincide con la crisis de personalidad.

En la medida en que el niño experimente la necesidad de afirmarse, se interesa por otras personas como tales, lo manifiesta imitándolas, que es a su vez tratar de conocerlas mejor

e intentar despojarla de sus ventajas (Wallon,1987).

La imitación, al integrarse al comportamiento, recibe su sello y no es más que uno de sus medios. Así, apartir de los seis años se torna razonada y reflexiva. Los intereses diferidos sustituyen gradualmente a los intereses inmediatos. El niño imita para llamar la atención, bien para obtener una recompensa o un favor de afecto. La imitación se convierte en una demostración, más que en una reacción inmediata de simpatía (Wallon,1987).

Koffka, otro gran psicólogo, creador entre otros de la psicología de la Gestalt hace una distinción entre la imitación por sí misma y la imitación motivada. A una la llama "espontánea y a la otra "inteligente".

Wallon siguiendo estas definiciones, comenta de la imitación espontánea que el sujeto parece borrarse ante el modelo que actúa en él. Pero el modelo se confunde con el acto imitativo, o por lo menos no podría oponérsele, como un objeto exterior cuya réplica se trataría de dar. Es él mismo íntimo, y esto lo impulsa a realizarse efectivamente, a fin de completarse y restablecer el acuerdo en el aparato psico-motor, en el cual ha surgido bajo forma de perfección (Wallon,1987), es decir, la imitación espontánea es la coincidencia que se realiza entre una estructura perceptiva y la estructura motriz que le corresponde; es un modelo sensible que pasa de sí mismo al estado de movimiento.

En la imitación inteligente el modelo, en lugar de imponerse, se deja elegir. Es el "querer" o "deber imitar" que se superpone al "poder imitar". Los motivos del acto llegan a ser extraños al acto mismo. Pueden ser comparados con él y tienden por consiguiente a hacer distinguir entre el acto del cual tornase lícito decidir o no la ejecución, y el modelo que es ofrecido en deliberación. Tiende, pues, a hacerse una disociación entre lo que es percibido, imaginado o querido y lo que es efectuado (Wallon,1987), es decir, a la acción pura va a oponerse el plano de la representación. Así, la imitación participa en las dife-tes etapas de la evolución psíquica y social, obligándola a su ley y colaborando a su progreso.

Entre la inteligencia de las situaciones y la inteligencia discursiva, debe existir un proceso que enlace el paso de una a otra pero, la aparición del lenguaje no explica en absoluto el proceso de este paso; Wallon explica ese paso a través de la imitación.

Como se puede ver la imitación es fundamental para el futuro intelectual del niño, como lo fue para la especie el lenguaje.

Así pues, la imitación, participación y desdoblamiento a la vez, anuncian la representación, haciendo posible el surgimiento del signo. Es así, que entre el mundo y el niño aparece un nuevo mediador, una forma más compleja de atraer el mundo hacia sí: la representación.

7) LA REPRESENTACION

La representación es el fruto de un trabajo, del cual la imitación puede ser considerada como su preludeo y también como su antagonista (Wallon,1987).

Es significativo lo que Wallon afirma al referirse a la representación y a la imitación, se oponen, dice, pero a la vez la representación surge de la imitación, lo cual nos lleva a delimitar un poco más la posición de Wallon al respecto.

"El viraje más decisivo, sin duda, en la evolución mental del niño es el que marca los principios de la representación. Al menos durante su primer año el niño no testimonia ninguna representación en tanto que evocación de objetos o acontecimientos no directamente perceptibles o no señalados por indicios perceptibles. Sus conductas son exclusivamente sensoriomotrices o sensorio-tónicas, emocionales, etc. Y es bien conocido lo que Wallon ha aportado al conocimiento de estos últimos aspectos".

Su inteligencia, en concreto, no es más que sensorio-motriz: como lo dice profundamente Wallon no es más que una "inteligencia de las situaciones". A lo largo del segundo año, por el contrario, y sobre todo en su segunda mitad, se va a producir ese acontecimiento de importancia capital para el pensamiento humano que es el nacimiento de la representación, que permitirá a la inteligencia interiorizarse en pensamiento propiamente dicho (Piaget en Zazzo,1976).

Para Wallon, la representación pura integra la experiencia

difusa en una fórmula que parece imponerse a la conciencia como definitiva y completa en el instante mismo en que se presenta, mientras que la imitación se realiza solamente en el tiempo y por una sucesión de actos en los que debe reproducirla la sucesión percibida. El resultado del registro que conduce a la imitación es una fórmula global, dinámica, un acto en potencia que no tiene otro modo de manifestarse que desarrollándose en el tiempo. La representación es una fórmula estática, bien delimitada y que parece bastarse más o menos así misma en el momento en que es pensada. Sin embargo, para la imitación, la vuelta a la sucesión no es tan simple como podría parecer y la representación no escapa tanto como parece a la necesidad de un retorno hacia lo sucesivo (Wallon, 1987).

Pero antes de lanzar conjeturas o más comparaciones entre ambos procesos, veamos más a fondo lo que es la representación.

La representación, en sí misma, es una simplificación del objeto, pero una simplificación variable, cuyo poder reside precisamente, en esa variabilidad. Todo aquello que, perteneciendo al objeto, surja en su representación, se considera que está inscrito en ella permanentemente. Pero esto equivaldría a retirarle a la representación su función esencial, que es la de sustituir al objeto por los símbolos mediante los cuales puede entrar en los diferentes repliegues del pensamiento e impedirle que cumpla su rol, tornándolo imposible, inconcebible (Wallon, 1976).

Pero por qué imposible?. Porque para Wallon la representación nace de la impresión, a veces furtiva que permiten las circunstancias exteriores. No extrae de ellas cada vez la totalidad de su propio contenido, sino el rasgo indispensable para el acto intelectual o práctico que ella misma utiliza, es decir, la representación es más un proceso que realidad actual. Pero si puede simplificar de tal forma el objeto es porque lo representa por completo; es porque tiene el poder de evocar a voluntad, en su conjunto, sus aspectos y propiedades, y porque es el equivalente de su exploración (Wallon, 1976).

Esta exploración, reunida o diseminada en el tiempo y el espacio, ha tenido necesariamente que realizarse, constituye la

experiencia que del objeto tiene el sujeto. Vista en el juego de la representación, la experiencia va de lo concreto total hacia el símbolo más elíptico, subsistiendo en potencia cada peldaño bajo los indicios más abstractos (Wallon, 1976).

A medida que la representación se carga de contenido, su manejo se vuelve más complejo a través de todo lo que debe significarla y realizarla, de acuerdo con las necesidades. A medida que cada indicio puede evocar una realidad más rica, y a medida que los rasgos utilizables según los casos se multiplican sus relaciones exigen una capacidad más extensa y más laxa de elección y de subordinación (Wallon, 1976).

Sin embargo, para el niño esto es imposible, ya que ha de pasar buen tiempo para lograrlo, pues las representaciones del niño siguen siendo recargadas, inoportunas e incompletas.

El niño según Wallon; imita todo lo que se presenta a su espíritu o todo lo que quiere representarse. Juega sus ideas antes de hablarlas, o mejor aun, los sonidos o las palabras con que las acompaña son en primer término puramente demostrativos. Se limita a subrayar o procurar provocar la presencia de la cosa, por este medio el nombre se integra al objeto, se vuelve su complemento; parece tan profundamente unido a su existencia como las propiedades cuya presencia comprueba o requiere hasta que puede evocar su pura representación.

El valor simbólico en el niño aún es débil, pero de acuerdo con Bruner (1980). "el más especializado sistema natural de actividad simbólica es el lenguaje", y el niño no tardará en dominarlo y ejercerlo en aras de una representación más rica y más compleja.

CAPITULO V

LO COGNITIVO

**1) INTELIGENCIA DE LAS SITUACIONES
(MOTRIZ O PRACTICA)**

2) EL SINCRETISMO

3) EL CONOCIMIENTO

4) EL PENSAMIENTO

5) EL LENGUAJE

6) INTELIGENCIA DISCURSIVA

1) INTELIGENCIA DE LAS SITUACIONES (MOTRIZ O PRACTICA)

Desde los hermosos estudios de Wolfgang Köhler sobre inteligencia práctica y las investigaciones de K. Buhler tratando de establecer las similitudes entre el niño y el mono, los psicólogos evolutivos han estudiado más a fondo los mecanismos de la inteligencia práctica. Vigotski, Piaget y Wallon no son la excepción e incluso parten de los trabajos de Kohler y Buhler, entre otros.

Para Piaget (1990) existe una inteligencia sensoriomotriz o práctica, cuyo funcionamiento prolonga el de los mecanismos de nivel inferior: reacciones circulares, reflejos y más profundamente, la actividad morfogenética del mismo organismo.

Vigotski (1978) pone más énfasis en el lenguaje y dice que "la historia del proceso de internalización del lenguaje social es también la historia de la socialización de la inteligencia práctica del niño".

Según él, la capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva, a planear una solución del problema antes de su ejecución y a dominar la propia conducta (Vigotski, 1978).

Sin embargo, para Wallon la inteligencia aparece antes que el lenguaje, y no requiere los criterios del juicio ni los medios de introspección para definirla. Utiliza el término de "psicología de las situaciones", pues para él el objeto de esta psicología es, en lugar del individuo, una situación. Pues en cierta forma "el objeto se confunde con el objeto que esta situación suscita, con la solución buscada, o encontrada de las dificultades que ella presenta" (Wallon, 1987).

A decir de Wallon, "las relaciones más primitivas y del ser vivo y del medio son aquellas en que sus acciones se combinan totalmente". Y en efecto, es ese tipo de relación la que lleva a Wallon a asignarle el término de "psicología de las situaciones", aunque él reconoce que el término de "inteligencia espacial" sería más preciso y tendría más sentido, pues para

Wallon la actividad sensorio-motriz está ligada a la exterioridad del espacio; y es en ese espacio, donde deben expresarse soluciones cuya fórmula no es verbal ni mental.

Sin embargo, Wallon prefiere el término de "inteligencia de las situaciones" y dice "esta inteligencia de las situaciones se opone al conocimiento, en tanto que en lugar de distinguir entre los objetos o las circunstancias, ella realiza una especie de organización dinámica, donde se fusiona con los apetitos, repulsiones, disposiciones afectivas del sujeto y con las actitudes y movimientos que pueden resultar de ello, el campo de las percepciones exteriores, modificables sin cesar según las necesidades del momento, las posibilidades de la acción, y las veleidades del deseo" (Wallon, 1987).

Por ello, la "inteligencia de las situaciones", consiste en las modalidades de esta estructura, en la diversidad, flexibilidad y extensión de su organización. Su eficacia depende de la capacidad que tenga para reunir, entre las impresiones del momento, todas las que puedan contribuir mejor al éxito de la acción, proporcionándole medios y objetivos adecuados (Wallon, 1987).

Pero la "inteligencia de las situaciones" es más desarrollada cuando se funda en una aptitud más extendida de captar relaciones geométricas o posiciones entre objetos simultáneamente captados en el campo de la percepción (Wallon, 1987). Por eso la "inteligencia de las situaciones" que se despliega en el plano sensorial o plano sensorio-motor, se muestra muy diversa en el niño y en las diferentes especies de animales, según la complejidad de las combinaciones que es capaz de efectuar... Y cabe aquí decir que toda estructura realizada entre diferentes partes del campo sensorial (según Wallon) es ya un acto de inteligencia.

Todas las situaciones que considera esta inteligencia, deben pertenecer al plano sensorio-motor; objeto, circunstancias y reacciones, deben ser perceptibles en su totalidad. El circuito que une percepciones y movimientos puede, según el instante, el individuo y la especie, elevarse a las estructuras, realizar combinaciones en que la riqueza de los elementos congregados y la

eficacia del resultado permitan discernir una envergadura intelectual de alcance diverso. Pero por más ingeniosamente que ellas parezcan organizar las circunstancias, es siempre en lo actual y en lo concreto que se realizan (Wallon, 1987). Esta inteligencia hace sus pruebas, sin otra formulación que no sea la de encontrar la solución apropiada para cada situación.

La "inteligencia de las situaciones" es, en la estructura que une el deseo del sujeto, un cierto poder constelante que opera por la atracción mutua de lo real y de los impulsos correspondientes (Zazzo, 1976).

Se puede decir que la "inteligencia de las situaciones" se mueve sin lugar a dudas en el plano sensorio-motor y todos sus avances los hace a través de la aprehensión y utilización global de las circunstancias.

Así pues, "la inteligencia de las situaciones, o práctica, o sensorio-motriz, es intuición plástica en el instante presente. Es decir, que se agota completamente en las circunstancias que utiliza y los resultados que produce. La combinación de medios no es para ella más que la puesta en práctica de recursos previstos realmente por la disposición de los lugares y las cosas. La combinación de movimientos no expresa el poder de transformar el campo operatorio hasta hacerlo coincidir con el efecto a conseguir.

Es así, como ha de pasar algún tiempo para que el niño atraviese el umbral que lo separa de la función simbólica, debe atravesar por el reconocimiento de su propio cuerpo, como por el reconocimiento de los "otros" que le rodean, para que de esta forma alcance la coherencia del pensamiento, consigo mismo y de las cosas, es una lenta conquista, que puede decirse, no se culmina jamás, ni siquiera en la edad madura. Y que al igual que todo el desarrollo humano es parte de un conjunto, a la vez que se compone de otros elementos que a continuación veremos.

2) EL SINCRETISMO

Este concepto es fundamental en la obra de Wallon, tan importante es, que en su libro "Los Orígenes del pensamiento en el niño" (tomo I) le brinda cuatro capítulos, a su vez en el libro del "Origen del carácter en el niño" escribe sobre la sociabilidad sincrética en por lo menos tres capítulos, y vuelve a retomar el concepto en su libro "Del Acto al Pensamiento", así como en otros tantos libros y artículos. Y pese a ello el concepto sigue siendo complicado, aun para quien ya ha tenido contacto con la obra de Wallon.

Sin embargo, retomaremos el concepto y trataremos de explicar a "grosso modo" la función que implica en el proceso cognitivo.

Lo que se denomina sincretismo infantil es, la incapacidad para distinguir entre sí, en un mismo objeto, o en una situación, las cualidades o circunstancias a través de las que objeto o situación son percibidos y conocidos, y para aislar después estas cualidades o circunstancias de tal modo que se las sepa volver a encontrar a otro nivel (Wallon, 1952).

El niño parte de la incapacidad para ordenar, agrupar o diferenciar. No es capaz de contraponer sistemas de relaciones, de categorías los conjuntos de experiencias en bruto porque hasta ahora estas incapacidades son el único campo abierto a su actividad mental. Los conjuntos que la incapacidad constituye son aglutinaciones de circunstancias más o menos dispares y en consecuencia intercambiables; donde íntimamente confunden su acción los factores subjetivos y de origen externo. Esta implicación recíproca de las partes, que hace posible el paso de cada una a todas, es lo que se llama sincretismo (Wallon, 1985).

Para Wallon (1985) es evidente que desde el principio el niño ha aplicado una misma palabra a todos los seres u objetos que entre ellos tienen cierta semejanza. Pero el modo como llama "papá" a todos los hombres, no es en virtud de una discriminación que le permita reconocer sus caracteres comunes. De hecho, es por su incapacidad de diferenciarlos netamente. Sus reacciones mentales durante mucho tiempo continúan siendo obtusas. Sus esferas representativas son difusas: confunde todo lo que es análogo. Las diferencias no llegan a delimitarse

y como todo cuanto no alcanza el conocimiento. su efecto es meramente afectivo.

En esta etapa el niño puede nombrar una cualidad en cada objeto concreto sin ser capaz de reconocerla.

La cualidad se adhiere al objeto en lugar de trascenderlo y el nombre se adhiere a la cualidad percibida, pero no es posible hacerla identificar como tal ni lograr su evocación a propósito de cualesquiera otros objetos. Cada objeto condensa en él lo que le corresponde, pero no es posible establecer la semejanza ni de un objeto a otro, ni entre objetos de una misma serie. La cualidad no es todavía un campo en el que cada cosa se distribuya según su matiz particular independientemente de otras cualidades que le sean propias (Wallon, 1952).

Estas mismas perturbaciones se han observado también en los afásicos (que sufren trastornos en el lenguaje y también en la comprensión). Las mismas insuficiencias se observan en el niño en la etapa sincrética, tanto en el terreno del espacio como en el de las propiedades comunes a diferentes objetos.

En este punto se hace necesario hablar de la "cupla", que no es otra cosa que la condensación espacial y el emparejamiento de dos ideas. La "cupla" se opone a la categoría como la asimilación al análisis diferencial y a la seriación (Wallon, 1976).

A nivel de la identificación intelectual uno se encuentra con la misma tendencia. Cada objeto parece en sí mismo indescomponible. Pero puesto que conocer no consiste sino en establecer relaciones, es necesario que al objeto enunciado se le añada un segundo término (obscuridad-noche/noche-luna). Ocurre que el niño no sabe unirlo sino consigo mismo bajo la forma tautológica de A es A. Esto no plantea dificultad alguna: se da una simple toma de conciencia sin avance del conocimiento. Sin embargo, lo más frecuente es la analogía: un encuentro más o menos fortuito un nexo existencial de causalidad de reciprocidad; el sentimiento de un contraste o de un parentesco, a veces incluso simples razones verbales que hacen asociar dos objetos (Wallon, 1952).

Por ello, "el pensamiento sólo existe por las estructuras

que introduce en las cosas. En un principio se trata de estructuras muy elementales. Al comienzo es posible comprobar la existencia de elementos apareados. El elemento del pensamiento es esta estructura binaria, no los elementos que la constituyen. La dualidad ha precedido a la unidad: la 'cupla' o el par, son anteriores al elemento aislado. Todo término identificable por el pensamiento, exige un término complementario, con respecto al cual sea diferenciado y al cual pueda serle opuesto (Wallon, 1945; en Vila, 1986).

Es así como, sin duda, sus imágenes o sus nociones se complementan o esclarecen mutuamente. Pero el ensamblamiento no se realiza sin provocar confusiones. Efectivamente, la concordancia entre los dos términos de la 'cupla' no es definida ni se sujeta a un rasgo común. Se presenta como indiferenciada y total.

Es así como el pensamiento sincretico tiende hacia el pensamiento categorial, pero esto no es sino a través de una gradación como el niño franquea este umbral en todas sus formas: analítico y nocional, o constructivo y causal, llevándolo a establecer lo que se llama 'pensamiento categorial'.

Ahora bien, el 'pensamiento categorial' no es otra cosa que saber agrupar bajo el mismo epigrafe los objetos que presentan un rasgo común. Pero esta capacidad no es simple, ni primitiva. en el niño no existe desde el principio, debe ser una conquista, que en el adulto se puede perder por causa de algunas lesiones cerebrales.

De esta forma, el sincretismo en el niño, abre el camino a las funciones cognitivas, que más adelante encontrarán su encumbramiento en la inteligencia discursiva.

3) EL CONOCIMIENTO

Sobre el conocimiento del niño se puede decir mucho, el tema está impregnado en todas las obras de Wallon y muchas de las veces el término pensamiento se utiliza al referirse al término conocimiento. Sin embargo, trataremos brevemente lo que para Wallon significa el conocimiento.

En la segunda parte del libro 'Los orígenes del Pensamiento

en el niño (capítulo I). Wallon (1976) comienza su exposición así: "Las fuentes de conocimiento en el niño, a la vez que diversas, son frecuentemente la causa de contradicciones a las cuales les es tanto más imposible sustraerse cuanto mayores son las dificultades que tiene para representarse de donde provienen las nociones que emplea".

Sin embargo, "el sólo contacto con las cosas no podría dar lugar a conocimientos, es decir, a representaciones manejables fuera de su presencia efectiva. Hace falta el pensamiento, instrumento que ha debido buscarse y elaborarse partiendo de las creencias más primitivas y según algunos, más ajenas a la realidad objetiva" (Wallon, 1976).

Y desde luego hace falta también el lenguaje, pues bajo su influencia el niño puede también interpretar, agrupar y recomponer sus impresiones perceptivas. No cabe duda que las fuentes más directas y más efectivas del conocimiento son las experiencias personales y lo que el niño, al desenvolverse, aprende en su medio.

En el estudio del conocimiento, han existido diferentes teorías. la mayoría de ellas han hecho hincapié en la noción de categorías, el mismo Kant retomó la noción de categorías, e intentó fundirlas estrechamente con la experiencia, tanto concreta o sensible como mental, con toda la experiencia real, con toda experiencia posible (Wallon, 1976).

Pero no fue hasta que la idea de evolución y de transformismo se introdujo en el estudio crítico de las categorías, por lo cual han llegado a ser algo que puede ajustarse cada vez más estrechamente a las cosas tal como son en la realidad.

El niño encerrado por el lenguaje que aprende a hablar, en los modos de pensar característicos de su ambiente, no puede sino adoptar las mismas clasificaciones de cosas y de causas. Pero no es capaz de ello enseguida y pasa por un período pre-categorial. Este período por lo demás, está cargado de enseñanzas que permiten reconocer lo que hay de verdaderamente esencial en la noción de categoría y mostrar su significación funcional. Al principio el niño no sabe agrupar los objetos sino según las relaciones que guarden con su actividad o sus deseos del momento. No los

clasifica según su naturaleza, sino que los constela de acuerdo a sus intenciones más personales. Es una etapa que pertenece más a la inteligencia de las situaciones que a la de la representación. Pero aun cuando la representación de las cosas venga a interesarle por sí misma, todavía transcurre un largo periodo sin que sepa hacer otra cosa que reconocer la existencia o las cualidades de ellas (Wallon, 1976).

Pero las categorías no constituyen un número determinado de marcos definidos para siempre. Son el resultado de un pensamiento que sabe establecer orden entre todas las cosas existentes o solamente posibles. Pero ello exige la diferenciación del pensamiento, primero sincretico, en varios planos, en los que puedan escalonarse las operaciones de la mente relativas a cada realidad dada. La edad es, en todo ello, el factor esencial, los límites del niño son de origen fisiológico, mientras que en cada época, los del adulto dependen de las condiciones históricas y sociales (Wallon, 1976).

Se ha hablado aquí de un tipo de conocimiento en el niño, existe otro tipo de conocimiento (el científico) del cual no hablaremos, pero sí dejaremos en claro que "el conocimiento sólo nos permite encontrar estados de conciencia, construcciones intelectuales, testimonios sensoriales y, por consiguiente, es en ellos donde cabe buscar el principio y el fin de toda realidad" (Wallon, 1985), realidad a la que el niño tendrá acceso, al alcanzar el pensamiento reflexivo, aquél que se desdobra asimismo, esa facultad de poder objetivar esas ideas, esa forma más compleja de representarse las cosas.

4) EL PENSAMIENTO

El concepto de "pensamiento", se ha prestado sin duda a malos entendidos, podría decirse que en algunos casos es utilizado como sinónimo de inteligencia. Esto viene a plantear un problema de definición de gran importancia, pues como suele pasar también en la definición hay incongruencia de las disitintas posiciones a la hora de definir.

Sin embargo, sólo nos ocuparemos de Piaget y de Wallon en tanto como ambos entienden el concepto y cual es el uso que le

dan en su psicología

Existen dos obras en las cuales puede palpase claramente como se utilizan los conceptos de pensamiento y de inteligencia, nos referimos a: "El Origen del pensamiento en el niño" (Wallon, 1976) y al libro "El nacimiento de la inteligencia en el niño" (Piaget, 1990).

Wallon define el pensamiento como inteligencia verbal y discursiva, el concepto de pensamiento se reserva aquí a una forma de inteligencia en la evolución de las especies y en la historia del niño.

Para Piaget la inteligencia verbal o reflexiva reposa sobre la inteligencia práctica o sensorio-motriz, que se apoya a su vez sobre los hábitos y asociaciones adquiridos para combinarlos de nuevo. Estos suponen, por otra parte, el sistema de los reflejos, cuya conexión con la estructura anatómica y morfológica del organismo es evidente. Por consiguiente, existe una cierta continuidad en la inteligencia y los procesos puramente biológicos de morfogénesis y de adaptación al medio.

Se puede ver que la posición de Piaget es claramente la de demostrar la inteligencia, incluyendo el término pensamiento y no así la posición de Wallon que estudia el pensamiento incluyendo la inteligencia.

Sin duda que esto en lugar de aclarar la situación la complica, pero se puede discernir la situación siguiendo a Merani (1970), el nos dice "sería un error si tomamos a las dos denominaciones como sinónimas, más bien nos debemos dar cuenta que Piaget no se ocupa en realidad de la inteligencia, más bien, como Wallon, estudia al pensamiento".

Y es que en cierta manera, pensamiento e inteligencia corresponden a una finalidad propia de la evolución hacia la que inevitablemente tiende el fenómeno vida.

Wallon y Piaget son los primeros que consideraron al pensamiento y a la inteligencia, como algo que se debe desarrollar, y plantearon que se trata de una situación por construir, no de una meta por alcanzar (Merani, 1970).

Piaget ataca el problema desde el punto de vista de la ontogenia, esto es, del desarrollo del niño a partir del

nacimiento. La inteligencia sería, por consiguiente, una construcción de relaciones. La organización intelectual es producto de relaciones que se engendran unas a otras y que forman una misma cosa con lo real, puesto que no se pueden concebir relaciones prescindiendo de términos para unir, y tampoco a la inversa. Se destaca así que el pensamiento formal, la "inteligencia conceptual" según Piaget, es la reconstrucción lógica de los esquemas sensorio-motrices, que sirven de subestructura. Es una superestructura, o sea que todos los fenómenos contienen lo permanente, la sustancia, conociendo el objeto en sí mismo, y lo variable como una manera de ser del objeto, simple determinación de éste. La inteligencia existiría por sí misma, como sustancia permanente en las cosas que cambian en el individuo, del niño al adulto, de las actividades sensorio-motrices preverbales a las actividades debidas a la construcción de una serie de esquemas perceptivos, al razonamiento conceptual adulto, se jalona una línea recta marcada por pasajes sucesivos (Merani.1970).

Por su parte, la teoría de Wallon, que es contemporánea a la de Piaget y desde luego opuesta, se aplica desde la filogenia, origen y génesis de la especie a la que pertenece el individuo, y más aún, a la evolución de la materia. Wallon, resuelve la estructuración del pensamiento en los niveles de la teoría del conocimiento, esto es, según va manifestándose a través de la historia del género humano y de la historia del individuo.

La evolución, dice Wallon, es un hecho que se impone y significa cambios evolutivos, éstos pueden diversificarse, tomar nuevas direcciones. Por ello, se le niega cuando se establece un camino único para progresos ilimitados y, mayor resulta la negación si ese camino es el de transformaciones que ya existían en potencia, antes del proceso mismo del desarrollo. De ser así, la evolución no sería evolución, sino simple crecimiento, desenvolvimiento de un proceso (Merani.1970).

Frente a los cambios sucesivos de la materia, afirma Wallon, nuestro pensamiento, por amplio importante que haya podido devenir, no es el último y supremo hallazgo de la naturaleza que evoluciona ni tampoco el más amplio desenvolvimiento de algo

implícito en la materia (Merani.1970).

Para Wallon, las fuentes del pensamiento del niño no deben ser buscadas en el terreno preciso de la sensorio-motricidad (como lo hace Piaget). No hay predominio de la estructuración progresiva sensorio-motriz ni de la estructuración progresiva de las operaciones conceptuales. Lo verbal no está opuesto a lo sensorio-motriz. Ambos aspectos son imprescindibles para la representación, y su confluencia, su antítesis, el predominio circunstancial de uno y otro, su oposición tan clara en el niño según ocasiones, engendra las estructuras formales de la razón, lo cual significa adecuación del lenguaje y pensamiento (Merani.1970).

Hasta aquí se puede ver como es utilizado el concepto de "pensamiento" y de "inteligencia". nosotros estamos de acuerdo con la posición de Wallon, ya que sus observaciones son de una precisión tal, que puede decirse que muchas de sus investigaciones tienen vigencia en la psicología de hoy, y se puede concluir de la siguiente manera.

El pensamiento no lo elabora solamente una porción de masa cerebral ni tampoco una función social separadas. El pensamiento es el producto de una integración que conserva en su actividad la unidad esencial para manifestarse y continuar su acción a través de la diversidad creciente de las complejizaciones biológicas y culturales (Merani.1970). Por lo cual se puede comprender que el pensamiento a través del cual se realiza la inteligencia aparece así, como lo indica Wallon, en conductas concretas frente a situaciones meramente concretas.

Por eso en Wallon, "inteligencia" y "pensamiento" no son sinónimos y la sensorio-motricidad aparece como herramienta del pensamiento. Y éste es la gran herramienta de la inteligencia. Pero este proceso no se detiene en el pensamiento, por el contrario, apenas se inician funciones de mayor complejidad que durante el resto de la vida de la persona le permitirán completar su desarrollo como individuo, nos referimos al lenguaje y a la inteligencia discursiva que, finalmente vendrían siendo la culminación de la acumulación de los elementos que antes hemos visto. Pero para una mayor claridad en los conceptos

mencionados. se recomienda ir a las fuentes originales. pues como se dijo en otra parte, nadie matiza mejor una obra que su mismo autor.

5) EL LENGUAJE

El lenguaje es sin duda una de las funciones cognitivas más importantes en el desarrollo del niño, es el sostén de la representación, la cual es a su vez la condición misma del pensamiento y del conocimiento.

Wallon asigna al lenguaje un rol primordial en la aparición de la inteligencia representativa.

El lenguaje, dice Wallon, da al niño especialmente la posibilidad de reagrupar y reorganizar sus impresiones perceptivas. Además, el lenguaje tiene sus propias condiciones de existencia y desarrollo. A través del vocabulario y la sintaxis, contiene en potencia un mundo de relaciones, de afinidades o de oposiciones que anticipan el momento en que recibirá significados precisos. Es una fuente social de conocimiento y de preconocimiento claramente distinta de la fuente sensorio-motriz (Zazzo, 1976).

Es a través del lenguaje que el objeto del pensamiento deja de ser exclusivamente quien, por su presencia, se impone a la percepción. Da a la representación de las cosas el medio de ser evocadas, de ser confrontadas entre ellas, y de compararlas con lo que en ese momento se percibe. Al mismo tiempo que integra lo ausente en lo presente, permite expresar, fijar, analizar el presente. A los momentos de la experiencia vivida superpone el medio de los signos, que son las referencias del pensamiento, en un medio en el que puede imaginar y seguir trayectorias libres, unir lo que estaba desunido, separar lo que se había presentado simultáneamente (Wallon, 1984b).

Es a través del lenguaje que el pensamiento cobra realidad, es el lenguaje el que transforma por completo el valor y el significado del aprendizaje. sin duda, el lenguaje es por completo el instrumento por excelencia del análisis conceptual y pieza fundamental en el desarrollo de la inteligencia discursiva.

6) INTELIGENCIA DISCURSIVA

La inteligencia discursiva es aquella que opera en el plano de las representaciones y de los símbolos.

La inteligencia discursiva es el modo de escapar al orden actual de las cosas, de sustituir la intuición del mundo por su representación, su doble. En lugar de fusionarse con lo real para realizar estructuras que organicen sus datos según fines utilitarios, el pensamiento hace un doble en el plano de la representación. En lugar de ordenar entre sí los elementos concretos de una situación, opera sobre símbolos o con ayuda de ellos (Zazzo, 1976).

La aparición de la función simbólica, ese poder de operar sobre significaciones puras, marca el umbral decisivo entre la inteligencia práctica y la inteligencia discursiva. Ahora bien, el operar sobre puras significaciones, simplemente representadas por signos que son necesariamente imitativos, es lo que se ha llamado función simbólica, lo cual implica una función más compleja y más completa en el plano mental.

En este punto, las conductas verbales sustituyen a las conductas materiales: conductas imperativas o votivas que formulan el deseo frente a lo dado, conductas de ficción o de mentira, que se valen de astucias con lo real a fin de sustituir sus motivos por motivos de lo imaginario, con frecuencia de servicio de intereses disimulados; conductas acertorias, finalmente las más complejas y delicadas de todas, que consisten en dar testimonio del hecho y de las cosas en su realidad verídica, lo que exige un ajuste riguroso de las significaciones con los datos de la experiencia, así como de las significaciones entre sí. Labor inmensa que es la misma de la razón cognoscitiva (Wallon, 1976).

La inteligencia discursiva que, dicho sea de paso, tiene sus condiciones propias y no puede ser consecuencia de la inteligencia práctica: (aunque a decir verdad algunos autores suponen una continuidad indiscernible entre estos dos procesos, que si bien se analizan, son de orientación contraria). "en el plano de la acción, se expresa por consignas, en la percepción por enumeraciones, observaciones asociaciones, que tiene palabra por referencia constante, de la cual el lenguaje expresado o íntimo es

el sustrato indispensable, que distingue entre los terminos: donde cada nocion correspondiente se estabiliza, donde la diversidad de los efectos se asocia a la diversidad de las combinaciones entre los elementos que deben permanecer constantes; donde cada especie de relaciones tiende hacia una fórmula explicita. Esta es una inteligencia que opera, como ya se dijo, sobre representaciones o por medio de representaciones, que identifica el acto con sus componentes y los efectos con las cualidades distintivas de objetos determinados'' (Wallon,1987).

Esta inteligencia que recoge sus frutos a través del lenguaje, de la representación, es alcanzada, en cierta medida, por todo individuo que esté apto para asimilarla. Esta aptitud será a través del lenguaje, aquél que el medio ha modelado en el niño, o en su defecto, esta aptitud pertenece al desarrollo específico del hombre, a su naturaleza y, por desgracia, puede faltar o anularse en algunos individuos.

En el niño, si no existe alguna lesión o contratiempo, tendrá acceso a la inteligencia discursiva, a través del pensamiento, del lenguaje y por las diferentes formas de representación que se vayan presentando a lo largo de su desarrollo.

CONCLUSION

El hacer una tesis sobre Wallon no ha sido una labor fácil, más bien fue una tarea árdua y en la mayoría de las ocasiones complicada, aunque a decir verdad muy motivante y enriquecedora para nuestros conocimientos y para nuestra profesión.

Nosotros hubiésemos querido tener las posibilidades para conseguir todo el material escrito o grabado por Wallon sin embargo, al buscar las revistas "Enfance" nos encontramos con la primera limitante, son escasas o definitivamente no se encuentran en nuestro país. Donde se pueden conseguir es en la Universidad de Austin (Texas), lugar que recopila la colección completa y que además fue y sigue siendo inaccesible para nosotros.

La segunda limitante, que a la postre pudimos salvar, fue que al buscar los libros traducidos al español, nos encontramos con que no los había, las ediciones estaban agotadas y sólo algunas personas dentro del ámbito universitario conocían ya no digamos la obra, pero sí por lo menos el nombre o alguna referencia sobre él.

Para tener un acercamiento a Wallon fue necesaria una exhaustiva búsqueda en librerías, bibliotecas y con académicos que dominaran el tema; echamos manos de todo lo que nos pudiera acercar a la obra walloniana; y gracias a todo eso nos fuimos empapando de su pensamiento, conseguimos algunos libros y artículos de Wallon y de algunos de sus discípulos, biógrafos, críticos y emprendimos la gran aventura y el riesgo de escribir sobre él.

Además de esos obstáculos, algo que nos llamó la atención fue que en la UNAM pocos son los trabajos que existen en torno a Wallon, hay en la Facultad de Psicología cuatro o cinco tesis de licenciatura y dos o tres de maestría, contando ya la de nuestro asesor. En la ENEP Iztacala máximo habrá cuatro, y el acervo con que cuenta esta casa de estudios, en lo que respecta a la obra de Wallon, es limitado, por no decir nulo.

En pocas palabras. Wallon en la Universidad es poco conocido, en los planes de estudio actuales sólo se revisan los trabajos de Piaget y someramente los de Vigotski, y quienes han tenido una aproximación a la psicología de Wallon ha sido de oídas o a través

de la obra de Rene Zazzo, y quienes se han acercado a ella coinciden en que es compleja y difícil de interpretar, agregando que su material es difícil de conseguir.

Sin embargo, nosotros abordamos a Wallon con el fin de conocerlo más a fondo y saber porqué se le considera como uno de los exponentes más importante de la psicología genética junto con Piaget. Además, lo que nos atrajo en forma especial fue el enfoque walloniano sobre la emoción, concepto esencial, con el cual nuestro autor entreteje una teoría del desarrollo, llena de observaciones y matices excepcionales (como pudimos ver en el capítulo III).

Por todo ello quisimos plasmar a lo largo de esta tesis algunos de los aspectos de la psicología walloniana. Sabiendo que el enfoque y la profundidad de su pensamiento hacen que su obra sea extensa y por lo tanto difícil de englobar en un trabajo como éste; y sin embargo, abarcamos desde nuestro punto de vista, los aspectos más importantes, en cuanto a su posición del desarrollo del niño.

Cabe aquí recordar que Wallon se introdujó a la psicología desde un enfoque filosófico y médico, y que su posición en psicología tuvo varios giros, en un principio se abocó por el organicismo (y fue encasillado como tal), también se acercó al idealismo, pero no a condición de sustituirlo por la realidad de las cosas, más bien Wallon siempre se esforzó en demostrar que la psicología debe aprehender al ser humano en su totalidad, englobando una teoría del individuo y así dejar en claro la relación "mente -cuerpo", lo que ayudo a superar los reduccionismos de tipo idealista y mecanicista. Además, Wallon siempre estuvo a favor del devenir del individuo, pero no del modo condicional y fatalista del existencialismo. Fue partidario de la objetividad experimental, pero sin caer en el formalismo metodológico del positivismo.

En concreto, la posición de Wallon fue la de la psicología genética y su metodología, la dialéctica, entre otras.

Su propuesta filosófica rebasó a Bergson (su maestro) y fundamentó gran parte de su obra en las aportaciones de Ribot, Baldwin y Janet, entre otros. Sus conocimientos abarcaron la

neurofisiología, psicología animal, psicopatología, psicología social e incluso psicología del adulto y pedagogía, lo que hace que su propuesta psicológica tenga un rigor y un estatus por encima de otros psicólogos. Así pues, Wallon crea un enfoque psicológico que escapó a los reduccionismos e hizo a un lado los enfoques circulares en psicología, buscando siempre el estudio de la persona concreta, estudiada en situaciones concretas, donde el proceso de desarrollo no acepta parcelaciones, más bien acepta un enfoque integrador, a lo cual la psicología walloniana da respuestas claras.

Es indudable que la obra de Wallon, vista a la distancia no deja de sorprender, pues a pesar del tiempo la mayoría de sus aportaciones mantienen la vigencia del momento que vieron la luz, se sabe ahora que en su obra existen algunos olvidos y es lógico, pues la psicología genética, menos que otras no se ha estancado y han surgido investigadores que han hecho aportaciones para que la disciplina siga su curso, tal es el caso de Bruner y Flavell, entre otros.

Como se puede ver la psicología genética ha seguido su camino y ha llevado como estandarte la posición piagetiana, la cual no se puede negar que ha abierto bastantes caminos para la investigación pero ¿y Wallon?. La psicología walloniana dejó una importante huella, pero una huella que no han podido seguir los psicólogos evolutivos, ya que no ha habido una continuidad investigadora, ni de sus discípulos, ni de otros investigadores (como se dijo en la introducción), y ello en gran medida ha truncado el desenvolvimiento de la teoría y ha hecho que la obra de Wallon quede, muchas de las veces marginada, sólo conocida por unos cuantos que le guardamos respeto, pero que no hacemos trabajos de divulgación, mucho menos de investigación.

Por ello es que Wallon no ha tenido el seguimiento que debería, aunque a decir verdad Wallon odiaba la devoción y, a decir de Zazzo, nunca fue su intención dejar escuela. Y sin embargo nosotros encontramos que la psicología de Wallon está presente en algunas actividades educativas del país, así como el uso de sus conceptos, aunque no le brinden el crédito que merece.

En la Secretaría de Educación Pública, específicamente en el

departamento de Educación Inicial, los programas educativos a nivel nacional, se apoyan en el aporte psicológico de la perspectiva genética y ponen un especial énfasis en la "interacción" "del niño consigo mismo" y con "los demás" y retoman la figura del "alter" como proceso de construcción del yo psíquico, pero jamás explican de donde extraen esos conceptos, que como bien sabemos son de Baldwin, retomados y pulidos por Wallon.

Ahora bien, los conceptos que adquirieron forma en la obra walloniana (el movimiento, el medio, la imitación, el "alter", la emoción, entre otros) merecen una investigación más a fondo, ya que son elementos para la formación de funciones psicológicas y procesos de adaptación al medio social que se convierten a su vez en factores importantísimos del desarrollo del niño. Así mismo, creemos que la imitación debe tener un estudio y una inclusión más importante en el ámbito educativo del país por lo cual, el concepto debe ser retomado por los nuevos programas de educación, pues este proceso de imitación es fundamental para el desarrollo de la representación e importante para el crecimiento del individuo como persona.

Además, si hacemos un seguimiento y un análisis más profundo, hallaremos que la obra walloniana no sólo es aplicable a la educación, sino que tendría un campo más amplio (clínica, social, etc.) y enriquecería el quehacer de la psicología en el país.

Finalmente, creemos que se debe hacer investigación en torno a la propuesta psicológica de Wallon, pero no para comprobar lo dicho por él, tampoco para desmentirlo, sino para darle un seguimiento y, a través de ello dilucidar las partes de comprensión que nos hacen falta para aceptar y entender lo que nuestro autor postulaba: una psicología integradora, donde lo biológico, lo psicológico y lo social están tan estrechamente unidos para formar una psicología concreta, que estudia al niño en su proceso y no en su producto final.

Consideramos que el estudiar a Wallon en la Universidad, como se hace con Piaget y Vigotski, daría un enfoque más global de la psicología evolutiva y por lo tanto más herramientas para

comprender el maravilloso, pero difícil proceso del desarrollo del niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bruner, J. Hacia una teoría de la instrucción. UTEHA. México .1972.
- Una teoría de la educación. En: Palacios, J. Infancia y aprendizaje. Revista trimestral de Estudios de Investigación. No. 7. Pablo del Río (ed). Madrid. 1979.
- Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Pablo del Río (ed). Madrid. 1980.
- En busca de la mente. Ensayo de autobiografía. Fondo de Cultura Económica. México. 1985a.
- De la disposición al contexto. En: Fraisse, P. El porvenir de la psicología. Morata. Madrid. 1985b.
- Bruner, J. y Haste. La elaboración del sentido. Paidós. México. 1990.
- Clanet; Laterrase y Vergaud. Dossier Wallon-Piaget. Gedisa. Barcelona. 1980.
- Delval. Estudios de psicología. Pablo del Río (ed). Madrid. 1980.
- Doise, W. El desarrollo social de la inteligencia: Compendio histórico. En: Mugny, G. y Pérez, J.A. (eds). Psicología social del desarrollo cognitivo. Anthropos. Barcelona. 1988.
- Echeita, G. Interacción social y desarrollo de conceptos sociales. En: Mugny, G. y Pérez, J. A. (eds). Psicología social del desarrollo cognitivo. Anthropos. Barcelona. 1988.

Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Selecciones del Readers Digest. México. 1979. XII tomos.

Flavel, J.H. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Paidós. 7ma. reimp. México. 1991.

Ginsburg y Opper. Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. Prentice-Hill Panamericana. México. 1989.

Jalley, E. Introducción a La Vida Mental. En: La Vida Mental. Wallon, H. Barcelona. 1985.

Marti, S. E. Psicología evolutiva (teorías y ámbitos de investigación). Anthropos. Barcelona 1991.

Merani, A. Psicología y pedagogía: Las ideas pedagógicas de Henri Wallon. Colección pedagógica. Grijalbo. México. 1970.

---- La psicología infantil y la dialéctica de lo orgánico y lo social. En: Compendio de la ciencia de la educación. Historia ideológica de la psicología infantil. Grijalbo. México. 1984.

Monroy, M. Vida y obra de Henri Wallon. En: Aportaciones de Henri Wallon a la educación. Tesis para obtener el grado de Maestro en Pedagogía. UNAM. 1990.

Mueller, F. La psicología contemporánea. Fondo de Cultura Económica. México. 1965.

Mungy, G. y Pérez, J.A. (eds). Una psicología social evolutiva. Una disciplina en desarrollo. Introducción. En: Psicología social del desarrollo cognitivo. Anthropos. Barcelona. 1988.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Palacios, J. (comp). Psicología y educación del niño. Una
comprender en dialéctica del desarrollo y la educación
infantil. Aprendizaje Visor. 2a. ed. España. 1987.

--- La importancia del medio en el desarrollo psicológico:
El punto de vista de Wallon. En: Mungny, A. y Pérez,
J.A. (eds). Psicología social del desarrollo
cognitivo. Anthropos. Barcelona. 1988.

--- Dialéctica y educación. En: La cuestión escolar.
Críticas y alternativas. Laia. México. 1990.

Piaget, J. Los estadios del desarrollo intelectual. Torial.
1965.

--- La psicología de la inteligencia. Crítica. Barcelona.
1983.

--- El nacimiento de la inteligencia en el niño. Colección
Los noventas. Grijalbo México. 1990.

Shuare, M. y Davidov, V. (comp). La psicología evolutiva y
pedagogía en la URSS. (antología). Progreso. Moscú.
1987.

Tran-Thong. ¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?. Docel.
Madrid. 1971

Vigotski, L.S. Pensamiento y Lenguaje. Alfa y Omega.

--- El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
Crítica. Barcelona. 1979.

Vigotski, L. S. ; Leontiev, A. y Luria, A. El proceso de
formación de la psicología marxista. Progreso.
Moscú. 1989.

- Vila, I. Introducción a la obra de Henri Wallon. Anthropos. Madrid. 1986.
- Wallon, H. El rol del otro en la conciencia del "yo". En: Estudios sobre psicología genética de la personalidad (Artículos y conferencias). Lautaro. Argentina. 1965.
- Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad. Nueva Visión. Buenos Aires. 1975.
- Los orígenes del pensamiento en el niño. Nueva Visión. Argentina. 1976. Tomo I y II.
- Las etapas de la personalidad en el niño. En: Los estadios de la personalidad en el niño. Nueva Visión. Visión. Buenos Aires. 1979.
- L' enfance turbulent. Etude sur le retard et les anomalies du développement moteur et mental. Quadrige/PUF. 2a. edition. Francia. 1984a.
- La evolución psicológica del niño. Critica. Barcelona. 1984b.
- La vida mental Critica. Barcelona. 1985.
- El estudio psicológico y sociológico del niño. Cahiers Internationaux de Sociologie, 3, 3. p. 23. En: Vila, I. Introducción a la obra de Henri Wallon. Anthropos. Barcelona. 1986
- Del acto al pensamiento. Psique. Buenos Aires. 1987.
- El pensamiento pre-categorial en el niño. Enfance. 1952. No. 2. p.p. 97 - 100. En: Palacios, J. (comp).

Henri Vallon. Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil. Aprendizaje Visor. 2a. ed. España. 1987b.

Zazzo, R. Psicología y marxismo. Pablo del Rio (ed). España. 1976.

--- La infancia de la psicología del niño y su futuro. En: Fraisse, P. El porvenir de la psicología. Morata. Madrid. 1985.

Zorrilla, A. Introducción a la metodología de la investigación. Océano. México. 1983.