



CRITICA DE LIBROS

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA PSICOLOGIA INFANTIL

PURIFICACION GIL CARNICERO

Oviedo



caba de aparecer recientemente en castellano una obra atípica dentro del panorama de las publicaciones psicológicas del país. Nos referimos a la compilación de artículos, trabajos e informes sobre la temática del desarrollo infantil que ha realizado Juan Delval y publicado Alianza Universidad Textos. El acierto de la publicación se debe, a nuestro entender, a la concurrencia en la misma de una serie de factores que pasamos a analizar. Se trata, por lo pronto, de la primera recopilación de artículos -el primer readings- hecho directamente en castellano. Existían ya otras cuatro o cinco

compilaciones, si bien todas ellas son traducciones del inglés o del francés, sin que en ello radique, por otra parte, su principal agravante (1). La Obra reúne, además, una doble faceta que la hace imprescindible para cualquier estudioso de la temática infantil: su carácter de guía, dentro de la amplia maraña bibliográfica de tratados, manuales, artículos e, incluso, revistas de Psicología infantil, y el carácter didáctico de los apéndices destinados a formular preguntas y plantear problemas sobre la mayoría de los capítulos de la obra, de gran ayuda para los que se inician en esta materia. A ello hay que añadir su innegable actualidad, ofreciéndonos en ocasiones el

(1) Las recopilaciones sobre Psicología Infantil traducidas al castellano son las siguientes:

— Leif y Juif, *Textos de Psicología del niño y del adolescente*, Madrid, Narcea, 1975 (en francés, 1971).

— Sprinthall t Sprinthall, *La Psicología de la Educación*, Madrid, Morata, 1973 (en inglés, 1969).

— Ch. Bühler y H.E. Jones, *El desarrollo del niño pequeño* y W. Dennis, F. Goodenough, J.B. Watson y otros, *Las emociones del niño pequeño*, Buenos Aires, Paidós (se trata de dos traducciones de la recopilación de Dennis, *Readings in child psychology*, 1951).

— Bijou y Baer, *Psicología del desarrollo infantil. Lecturas en el análisis experimental*; México, Trillas, 1975 (en inglés, 1967).

— W.T. Greenough, *Psicobiología Evolutiva. Herencia, ambiente, comportamiento*, Barcelona, Fontanella, 1976 (traducción de la revista *Scientific American*).

La primera de las obras, la de Leif y Juif, pese a su relativa actualidad, reúne en general un material bastante antiguo, sin que tampoco pueda considerarse una recopilación de autores clásicos de la infancia, falta para ello material de figuras como S. Hall, E. Key ó Bover -por no hacer alusión a las monografía biográficas del XVIII ó XIX- y en las dos ocasiones en que recopila algo sobre Decroly, por ejemplo, lo hace en un total de una hoja, cosa nada insólita en la cita de otros autores, con lo cual es prácticamente imposible hacerse una idea de las posicio-

nes de los mismos. Nos llama igualmente la atención el hecho de que la obra carezca de un apéndice bibliográfico.

La obra de los Sprinthall, con un total de 48 artículos, reúne a figuras tan prestigiosas como Anastasi, Bruner, Piaget, R. Benedit, Gagné, Skinner, etc., pero tiene también el inconveniente de su poca actualidad -la mayoría de los trabajos están publicados entre el 60 y el 65- y, sobre todo, del criterio tan unilateral con que está hecha la selección: la psicología aplicada al campo de la educación.

Las dos obras del «readings» de Dennis, en cambio, tienen el valor precisamente de su antigüedad; son una forma de rescatar trabajos de Watson de 1917, de E. Bagby de 1922, ó de Goodenough de 1931.

La recopilación de W.T. Greenough reuné un total de 16 importantes trabajos que, de una forma más o menos directa, ponen sobre el tapete el viejo problema de las relaciones entre herencia y medio ambiente en la organización de los procesos básicos de la conducta. Son una forma, como dice el mismo Greenough, «de salvar el tantas veces percibido abismo existente entre la biología del desarrollo y la Psicología Infantil» y nos parece una obra de lectura casi obligada tanto para psicólogos como biólogos o médicos.

Finalmente, de la obra de Bijou y Baer podríamos decir algo similar a la de los Sprinthall; no reúne material de la última década y la selección de los trabajos está hecha también desde una perspectiva muy concreta; esta vez la Skinneriana.



recopilador, trabajos aún no publicados por sus respectivos autores (como es el caso, por ejemplo, de Pascual-Leone). Y en cuanto a la temática, no tenemos más remedio que justificar ausencias importantes, como es el estudio de la Psicomotricidad del niño o su desarrollo biológico, en aras de la orientación cognitivista de la obra.

La obra de J. Delval aparece dividida en dos tomos dedicados, respectivamente a: «Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano» (tomo I) y «El desarrollo cognitivo, afectivo del niño y del adolescente» (tomo II).

El tomo I comienza con un primer capítulo a cargo del recopilador donde, además de hacer un análisis histórico de la psicología infantil a partir del siglo XVIII, sienta sus posiciones respecto a ésta, posiciones declaradamente piagetianas, no sólo en cuanto que toda la obra está organizada desde la perspectiva teórica de Piaget -en el sentido de que muchos de los artículos tratan aspectos controvertidos, o inacabados, o redundan en tesis piagetianas- sino en cuanto a planteamientos más de fondo, como puede ser la concepción que sobre el aprendizaje -como un proceso de reelaboración por parte del sujeto, y no como una asimilación meramente pasiva- mantiene Delval; o la perspectiva desde la que juzga, coherentemente con lo anterior, las pretensiones conductistas de explicar aprendizajes que vayan más allá de la adquisición de una serie de hábitos elementales; o el peso específico -también intencionado- que en la obra tienen las tesis cognitivistas, en general, y ciertas tesis cognitivistas, en particular -lease Pascual-Leone, Benjamín Matalón o Sinclair-de-Zwart-; o la tesis, típicamente piagetiana, de que el interés de la Psicología infantil estriba en ser algo más que simple psicología del niño para convertirse en un método -o un enfoque- de la Psicología General (lo que podríamos llamar Psicología Genética) o, para concluir, su «convencimiento» de que en la síntesis de la teoría piagetiana con toda la nueva teoría de la información, se encuentra la vía de investigación más fructífera dentro del campo de la psicología del niño, o, al menos, dentro del campo de la Psicología cognitiva.

En cuanto al análisis histórico pensamos que tratándose del primer «readings» castellano sobre la Psicología del niño, disciplina no muy clara en cuanto a sus orígenes y sobre la que se ha historiado demasiado poco, el recopilador debería de haber profundizado en las aportaciones anteriores al siglo XVIII, sobre todo en la Edad Media y el Renacimiento, con objeto de ofrecer una pa-

norámica suficientemente amplia de la evolución que el concepto de infancia ha experimentado a lo largo de la Historia, y de cómo ha repercutido esta ideología en el enfoque que sobre el tema han hecho maestros, pedagogos, médicos de la infancia o tratadistas religiosos (2).

La publicación, por ejemplo, en 1.530 del *De pueris*, de Erasmo (3), con toda una serie de observaciones sobre la infancia en las que se basaría la pedagogía erasmiana, marque, tal vez, un hito importante -dos siglos antes que Rousseau- en la constitución de una disciplina como la que ahora nos ocupa. Y a ún más, con la publicación, seis años después, de la obra de Vives *De tradendis disciplinis* (4) se señalan, prácticamente, todos los caminos por donde transcurrirán posteriormente las investigaciones sobre la infancia: estudios evolutivos, psicología diferencial, problemática de los subnormales, e incluso, introducción al método de las encuestas entre los alumnos (precursor de alguna forma, del método de los tests mentales), que será precisamente lo que tres siglos más tarde hará Stanley Hall en EE. UU.

En efecto, Hall en su obra *El contenido de la mente de los niños a su entrada en la escuela* (Boston, 1.883), realiza un trabajo con 2.000 niños, siguiendo un sistema de recogida de datos a base de encuestas, método que empieza a proliferar a partir de entonces, sobre todo en EE. UU., llegándose a límites ya casi incontrolados. Como comenta Claparede (5): «Los maestros se hallaban asaltados por cuestionarios interminables que lanzaban las revistas de Paidología, y se trataba de apollillados a aquellos que no se lanzaban al camino nuevo. Entre las informaciones de este género que han suscitado más críticas, hay que citar la empleada en 1.896 por Hall mismo sobre las muñecas. Se buscaba, entre otras cosas, cuáles

(2) Es importante analizar en este contexto el pensamiento religioso-filosófico francés del s. XVII, representado por Descartes, Bossuet, los Jansenistas o los Oratorianos para quienes -nos referimos a estos últimos- la infancia era «el estado más vil y abyecto» de todos cuantos pudiera pasar el individuo, dada su constitución originariamente pecaminosa. Lo curioso es que, desde esta perspectiva, interesa enormemente el tema de la infancia, precisamente para ayudar a los niños a superar este vil estado.

(3) Erasmo, *De pueris*, (trad. esp. de Lorenzo Riber. Madrid. Aguilar, 1964. 2ª edic., en *Obras Escogidas*, págs. 914-962).

(4) En Chateau, *Les grands pédagogues*, París, P.U.F., 1956.

(5) E. Claparede, *Psicología del niño y Pedagogía experimental*, Madrid, Beltrán, 1927.

(6) El creador, entre otras cosas, del primer libro alemán destinado a los niños.

eran las preferidas de los niños relativamente a la materia de que se hallaba confeccionado este juguete, tan querido de los corazoncitos jóvenes, y terminada la estadística, se nos informa doctamente que de 845 niños, 191 prefieren las muñecas de cera, 163 las de papel, 163 las de porcelana, etc...». No queremos pasar por alto el hecho de que en nuestro país no exista ninguna traducción de la obra de Hall y de que, para rastrear directamente algunas ideas del autor, tengamos que acudir a las viejas publicaciones que, sobre otros autores, hicieran D. Jorro o Fr. Beltrán.

Entrando ya en el siglo XVIII y excepción hecha de algunas figuras claves del XVII como Locke, Fenelon o Comenio (6) que Delval no trata, el análisis histórico es realmente sugerente y está, en general, muy bien documentado. Para Delval existen tres factores importantes que van a conformar la psicología infantil: la influencia del darwinismo, que se patentiza enseguida en autores de la talla de Baldwin; la introducción de los tests de inteligencia en el campo de la psicología infantil y el estudio de los trastornos psicológicos adultos (sobre todo con Freud y su recurrencia a la infancia).

Es decir, existirían una serie de técnicas -la técnica psicoanalítica, la aplicación de baterías de tests- que parecen justificar el origen práctico, «artesanal» diría Bueno, de esta disciplina (7). Origen que tendríamos que rastrear tanto en la actividad rutinaria y artesanal del maestro con los niños, como en las prácticas del médico-fisiólogo en sus relaciones también con los niños. Con otras palabras, que, posiblemente, habría que buscar las raíces de la psicología infantil tanto en la escuela -en la actividad del maestro- como en la clínica -en la actividad terapéutica del médico.

El primer aspecto se ha tratado con cierta profusión pero, sin embargo, creemos que no se ha hecho suficiente hincapié en el segundo: en la importancia que en los orígenes y conformación de nuestra disciplina ha tenido la figura del médico, del terapeuta preocupado por la problemática de la infancia subnormal, de la fatiga escolar, de la antropometría infantil o de la higiene en la escuela.

Se trata, en efecto, de una figura que prolifera en los albores de nuestra disciplina y que se remonta al siglo XVII: es el caso de Héroard, de Itard, de Seguin, de Küssmaul, cirujano militar, o de Preyer, autores todos ellos de importantes biografías o anotaciones sobre la infancia normal o subnormal. Ya en el siglo XX se crea en Francia la «Ligue d'Hygiène mentale» que agrupa a un movimiento importante de médicos preocupados por el problema de los niños subnormales. A la cabeza del mismo se encontraba el Dr. Bourneville que pone en práctica una serie de técnicas para la reeducación de los débiles mentales, preparando, de alguna forma, el terreno para los trabajos venideros de Binet.

(6) El creador, entre otras cosas, del primer libro alemán destinado a los niños.

(7) En torno al tema del origen artesanal de las ciencias, ver Gustavo Bueno, *Idea de ciencia desde la teoría del cierre categorial*, Santander, Univ. Int. Menéndez Pelayo, 1976. Y también: *Ensayo sobre las categorías de la economía política*, Barcelona, La Gaya Ciencia, 1972.

La tradición en nuestro siglo de clínicos con aportaciones importantes a la psicología infantil, y que terminan considerándose a sí mismos psicólogos de la infancia, es realmente significativa: pensemos en Claparède, Decroly o Montessori, médicos todos ellos y atraídos inicialmente a la psicología por la temática de los subnormales. O en Gesell. O en toda la escuela pavloviana, con unos planteamientos típicamente fisiológicos y de una gran repercusión en el campo de la psicología infantil y de la pedagogía. O en Freud y toda la corriente posterior de psicoanálisis infantil (A. Freud, M. Klein, R. Spitz, etc.). Y ya más recientemente, y por citar sólo a una figura clave, H. Wallon, famoso médico y psicólogo francés, atraído también a la psicología por el problema de los niños con diferentes anomalías.

Sin embargo, no es sólo esta abundancia de médicos-fisiólogos dentro de la psicología infantil lo que nos permite mantener la tesis de las hondas raíces que esta disciplina tiene en el campo de la medicina, sino su forma de organizar el material, la temática que trata y la forma como la trata, sobre todo en sus orígenes. Es así que, como ya anunciábamos anteriormente, encontramos a finales del siglo pasado y comienzos de éste cuatro temas reveladores, en cuanto tales y en función de los especialistas que los abordan: el de la antropometría infantil, preocupación heredada de Galton, el de la higiene escolar, el de la fatiga escolar y el de la subnormalidad en su sentido más amplio.

Respecto al tema de la fatiga escolar son famosos, por ejemplo, los trabajos del Dr. Vannod, de Berna, publicados en 1.896, y respecto al tema de la subnormalidad conviene señalar que son dos suizos, el naturalista H. B. Saussure y el Dr. Guggenbühl, los pioneros en el tratamiento de su problemática. Saussure señala por primera vez, en 1.768, el interés y la importancia de atender a este tipo de niños, y el segundo abre en Abendberg, en 1.841, el primer centro para ellos.

Lo cierto es que la temática de la subnormalidad, en todas sus variantes y con toda la riqueza de datos y de enfoques metodológicos que históricamente ha ido aportando para el conocimiento de la infancia, aunque institucionalmente se haya convertido hoy en día en un campo de trabajo específico para el psicólogo o el pedagogo terapeuta, ha sido una problemática surgida en el campo de la clínica y tratada durante años por médicos y fisiólogos que buscaban algún tipo de terapia para la misma. Es sintomático a este respecto que el vienés Th. Heller, autor de numerosos trabajos sobre la subnormalidad, lanzara en la primera década de nuestro siglo una serie de publicaciones intentando esclarecer los límites todavía borrosos, entre dos disciplinas como la medicina y la pedagogía.

Este primer capítulo termina con un párrafo dedicado a estudiar las causas que han motivado un cambio radical en los planteamientos de la disciplina que estamos tratando a partir de los años 50, al tiempo que nos ofrece una panorámica del estado actual de esta disciplina. El análisis resulta, a nuestro entender, francamente interesante. Es el análisis más profundo, no sólo de cuantos se hacen en este capítulo, sino de casi todo lo que se puede leer -y que desgraciadamente no es mucho- acerca

del panorama de la Psicología infantil en los últimos 30 años, lo cual también da idea de la temática tan actual que recoge la obra.

El tomo I continúa con cinco grandes apartados -y una pequeña introducción en cada uno de ellos- que pasamos a analizar.

La parte I está destinada al estudio del desarrollo infantil y contiene dos trabajos de Piaget e Inhelder (8), traducido ya uno de ellos al castellano con anterioridad aunque con ligeras modificaciones. Se trata con ellos de dar una visión lo más completa posible de la teoría piagetiana sobre el desarrollo del niño, desde el período sensorio-motriz hasta el de las operaciones formales, ahondando en la problemática central para Piaget -de las operaciones mentales. De esta forma, los dos trabajos vienen a ser la continuación el uno del otro y, en conjunto, resulta una introducción muy adecuada a la lectura de Piaget, cosa nada fácil de lograr en la bibliografía castellana.

La parte II -«Perspectivas teóricas en el estudio de la formación de la conducta»- incluye en realidad siete trabajos diferentes (9) y es un intento (como dice el propio Delval) de ofrecer un panorama lo más amplio posible de las diferentes corrientes contemporáneas que existen en torno a la Psicología del Niño y que son, bien es verdad, una expresión de «la carencia de una teoría unificada del desarrollo psíquico». Es evidente que faltan en la Psicología, y no sólo en la infantil, criterios elementales sobre los que intentar ponerse de acuerdo para elaborar una doctrina mínimamente organizada. De ahí nace, sin duda, el interés de Delval por un autor apenas conocido en nuestro país (aunque de procedencia española) como Pascual-Leone, con una teoría unificadora (la «teoría de los unificadores constructivos») que pretende dar cuenta de la conducta humana en todas sus facetas: intelectuales, afectivas, perceptivas... Para Pascual-Leone, cercano en muchos aspectos a las tesis de Lewin, la conducta viene a ser la resultante de un campo de fuerzas determinado: existen una serie de factores en competencia, a saber, el factor mental, el figural, el de aprendizaje, factores afectivos, etc., que están condicionando nuestra conducta de tal modo que ésta no es sino el fruto de los factores dominantes en un momento determinado. Se trata, posiblemente, del intento más serio de cuantos existen en estos momentos por lograr unos presupuestos que permitan dar una interpretación global y unitaria del comportamiento, de ahí el interés que, a nuestro entender, tiene la recopilación y traducción de estos fragmentos suyos, uno de ellos sin publicar incluso por el propio Leone (10).

(8) J. Piaget y B. Inhelder, *La psicología de la primera infancia*, 1951. Trad. castellana de Agustín Serrate, en *Manual de Psicología*, Madrid, Morata, 1963, y, de los mismos autores, *Las operaciones intelectuales y su desarrollo*. Trad. castellana de V. Fischman, en *Tratado de Psicología experimental*, vol. VII. Buenos Aires, Paidós, 1973.

(9) S. Freud, *La concepción psicoanalítica*, 1915. (pág. 123). B.F. Skinner, *El análisis experimental de la conducta*, 1957. (pág. 141). J. Piaget, *El punto de vista de Piaget*, 1968. (pág. 166). H.A. Simon y A. Newell, *La simulación con computadores del pensamiento humano y de la solución de problemas*, 1962. (pág. 188). H.A. Simon, *Una teoría del desarrollo intelectual desde el punto de vista del procesamiento de la información*, 1962. (pág. 202). J. Pascual-Leone, *La teoría de los operadores constructivos*, 1974 y 1976. (pág. 209).



La parte III está orientada al problema de los métodos en el estudio del pensamiento infantil y reúne solamente dos trabajos, uno de B. Inhelder y B. Matalon de 1960 y otro de Piaget que no es sino la introducción de un viejo libro suyo, *La representación del mundo en el niño*, de 1926. A pesar de lo que pudiera parecer -dada la antigüedad de este último trabajo y las connotaciones ginebrinas de los otros firmantes- el recopilador nos ofrece con ellos un panorama suficientemente amplio de los distintos métodos utilizados en este campo concreto del pensamiento, al cual decide limitarse de entrada, obviando los aspectos metodológicos para el estudio de otros aspectos igualmente importantes de la psicología infantil como puede ser la vida emotiva, social, la percepción o el lenguaje, corte que sólo se justifica, como ya hemos dicho anteriormente, en función de la orientación abiertamente cognitivista de la obra. Y es, posiblemente, esta orientación la que le lleva a Delval a definir como experimental el llamado método clínico o crítico de Piaget, lo cual, en principio, nos parece perfectamente defendible, cuando menos hasta que no se perfila un poco más qué se entiende o se deja de entender por experimental. Después de todo, tan experimental es el tratamiento de Skinner con las ratas o las palomas como el de Piaget con los niños: en ambos casos hay un diseño de las pruebas, unas variables dependientes que se desean conocer, unos requisitos previos que han de reunir los organismos (sexo de las ratas o edad de los niños), y un instrumental con el que se opera (la «caja de Skinner» o las bolas de arcilla para las conservaciones piagetianas). Parece que sólo desde ciertas posturas dogmáticas o ya clásicas del conductismo sería impugnabile una tal acepción, tratándose, por lo demás, de una discusión (la del carácter experimental o no del método piagetiano) que no parece demasiado pertinente en el contexto de las teorías de la ciencia más aceptadas actualmente.

La parte IV trata un tema interesante y ausente en los otros «reading» traducidos a nuestra lengua. Se trata del problema del desarrollo temprano, centrado fundamentalmente en el primer año de vida, intentando en-

(10) De Pascual-Leone se puede encontrar también en castellano un artículo titulado «Las relaciones entre afectividad e inteligencia según J. Piaget», en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1963, A-17, y una entrevista realizada por J. Delval en *Cuadernos de Psicología* 3ª, nº 8 y 9.

contrar ya en el mismo las primeras manifestaciones de la actividad pensante, y no sólo una «preparación funcional» para la misma que serían los términos en que plantearía el problema la escuela de Ginebra. El apartado incluye dos trabajos relativamente recientes de J. Kagan y de P. Mounoud y T.G.R. Bower (11), ambos traducidos por el recopilador, y lamentamos sinceramente que la amplitud de la obra no permitiera dedicar más espacio a este apartado, tan nuevo como polemico dentro del campo de la investigación infantil. El trabajo de Kagan, por ejemplo, (*¿Piensan los bebés?*) mantiene la tesis de que el niño de un año es un sujeto pensante, capaz de elaborar hipótesis acerca de sus propias experiencias e, incluso, de pensar sobre acontecimientos no usuales. Kagan piensa que debe existir algún cambio madurativo importante en el desarrollo del S.N.C. del niño hacia los 8-9 meses que explique y justifique estas importantes conquistas cognoscitivas e invita a los neurólogos a realizar una investigación en este campo concreto. Se trata, pues, de una tesis sorprendente tanto más cuanto que el autor llega a la conclusión de que algunas de estas conquistas cognoscitivas están en gran medida correlacionadas con procesos madurativos -aunque la experiencia no sea irrelevante- lo cual sitúa al autor y su escuela en una postura cercana a las tesis maduracionistas de su compatriota Gesell, cuando menos en lo que al primer año de vida se refiere.

El trabajo de Mounoud y Bower, cercano en muchos aspectos a los trabajos de Etología infantil, es tan sorprendente, si cabe, como el anterior. Es un intento de encontrar en los bebés de 6 a 16 meses la misma secuencia de desarrollo para la construcción del esquema de la conservación del peso -a nivel de acción- que la existente en el niño a partir de los 4-5 años y que le va a llevar, hacia los 7, a construir la noción de la conservación del peso, -a nivel de representación mental-, con lo cual nos hallamos, ciertamente, en presencia de lo que Piaget llamaría un «decalage» vertical. E insistimos en nuestra lamentación por no haber incluido más trabajos en este apartado.

La parte V y última del tomo I resulta la más incompleta desde nuestro punto de vista. Abarca cuatro traba-



(11) *¿Piensan los bebés?*, 1972 (pág. 293). P. Mounoud y T.G.R. Bower, *La conservación del peso en los bebés*. (pág. 307).

jos (12) sobre etología animal e infantil orientados exclusivamente al estudio del establecimiento de las primeras relaciones sociales entre las crías de diferentes especies, incluida la humana, y la, llamada por el Psicoanálisis, «figura materna», tema, por otra parte, de indudable interés en una compilación sobre temas infantiles. Empieza el recopilador planteando una cuestión teórica muy importante a nuestro juicio: la de la distinción entre el enfoque etológico y el psicológico en el estudio de la conducta animal. Delval plantea la distinción en unos términos que, sin ser erróneos, revelan sobre todo el estado tan nebuloso en que se encuentra hoy en día esta compleja cuestión (13). En efecto, distinguir ambas disciplinas, como se hace habitualmente, por el hecho de que la primera -la Etología- estudia al animal en condiciones «naturales» y desde el punto de vista del valor adaptativo (para la especie) de las conductas, plantea tantos problemas que apenas se puede decir sea una distinción. Por ejemplo, hoy en día la Etología hace la mayor parte de sus trabajos en laboratorios (solo en los primeros tiempos trabajó observando en condiciones «naturales») aparte de que no parece haber ninguna razón de principio que impida a los psicólogos estudiar la situación de aprendizaje animal en condiciones «naturales». Por otra parte, si bien es cierto que los etólogos se ocupan del valor adaptativo de las conductas que estudian, tampoco parece ésta una preocupación ajena del todo a los psicólogos de la conducta animal: después de todo, hay que cuidar, por ejemplo, la «adaptación» del animal -y se han estudiado muchas especies, no solo tres o cuatro- a las condiciones de experimento -esto es, a un medio- y, sobre todo, hay que ver las aplicaciones de los resultados del experimento al campo del hombre que es lo que, en definitiva, interesa a la mayoría de los psicólogos animales (lease conductismo). Con ello estamos queriendo decir que esta trasposición sólo es posible sobre la base de unos presupuestos evolucionistas, y hablar de evolución implica necesariamente un interés por los problemas adaptativos. Podría seguir argumentándose que la adaptación que estudian los etólogos es la de la especie, no la del individuo, pero, de hecho, aquellos no estudian tampoco las especies directamente sino individuos concretos exactamente igual que los psicólogos. Una vez más la diferencia parece que debe buscarse en la distinta forma de organizar el material que tiene una y otra disciplina (14).

Por lo que se refiere ya a los artículos de este apartado, la elección del trabajo de Hess (*El enfoque etológico de la socialización*) nos parece de un acierto indudable por varias razones: en primer lugar, porque plantea las bases teóricas de un fenómeno tan significativo en el proceso de socialización como es el del «troquelado», intentando encontrar las bases genéticas del mismo y los aspectos en que difiere de otro proceso, aparentemente

(12) E. H. Hess, *El enfoque etológico de la socialización*, 1970. (pág. 319) H. F. y M. Harlow, *Aprendiendo a amar*, 1966. (pág. 336). J. Bowlby, *El vínculo del niño hacia su madre: la conducta de apego*, 1969. (pág. 366). M.D.S. Ainsworth y S. M. Bell, *Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña*. 1970. (pág. 372).

(13) Ver entrevista con el Dr. McFarland: «Etología y aprendizaje». EL BASILISCO, n° 2, Mayo-Junio, 1978.

(14) Estas ideas están planteadas por Tomás R. Fernández en «Culturas animales», EL BASILISCO, n° 1, Marzo-Abril, 1978, y serán objeto de un análisis más minucioso en un trabajo aún no publicado.

similar pero realmente distinto, como es el del aprendizaje. Se trata de un planteamiento muy nuevo del tema del troquelado en el que inciden los intereses de psicólogos y etólogos y que puede, incluso, convertirse en un tema de investigación conjunta. En segundo lugar, ofrece, sin pretenderlo directamente, un panorama interesante de la metodología que se sigue en los distintos trabajos etológicos, tanto de niños como de animales, con todo lo cual el trabajo cumple un importante papel introductor en este apartado (15). Lo que yo no nos parece tan acertado es la elección de los otros trabajos, bien centrados en cuestiones estrictamente de etología animal —el trabajo de los Harlow, por ejemplo— sobre el comportamiento de niños durante su primer año —Bowlby y Ainsworth-Bell—. Respecto al primero de los citados, pensamos que la obra de los Harlow es suficientemente conocida en nuestro país por las traducciones que se han hecho de las mismas (16) e incluso por su divulgación (17), y, sobre todo porque, teniendo que restringir evidentemente el número de trabajos directamente de etología infantil, teniendo en cuenta que el apartado ya cuenta con un buen trabajo inicial —el citado anteriormente—, donde el lector puede hacerse una idea bastante amplia de qué es y cómo se investiga en el campo de la etología animal. Y, además, teniendo en cuenta los numerosos e importantes trabajos que sobre etología infantil se vienen realizando desde la década de los 60.

Creemos que podría haber tenido más interés la selección, incluso, de algún trabajo de etología comparada niño-primata en la línea de los trabajos de A. Jolly (18) por ejemplo, que la de un trabajo estrictamente de etología animal. A los trabajos restantes les encontramos el inconveniente de ser un poco repetitivos tanto en la temática como en la edad que abarcan. Tal vez hubiera sido más sugestivo, de no incluir más trabajos, tocar aspectos diferentes y edades distintas, aparte de que de Bowlby ya existen dos traducciones al castellano (19). Pensamos ahora en las magníficas ediciones de Blurton-Jones (20) —que Delval cita en el texto pero que luego no aparece en la bibliografía final, suponemos que por un descuido de la edición—, o de B.M. Foss (21) donde se recopilan múltiples trabajos de etología infantil, en

edades y contextos diferentes, y la mayoría sin traducir al castellano.

★ ★ ★

Se inicia el segundo tomo con el apartado VI dedicado a la evolución de aspectos tan básicos en el proceso cognoscitivo como son la memoria y la percepción. El apartado incluye tres trabajos (22), no excesivamente modernos (y no porque el recopilador no conozca las últimas aportaciones en este campo, como se desprende de la lectura bibliográfica) pero creemos que suficientemente representativas de la materia que tratan. Nos parece muy sugestivo, por ejemplo el artículo de Gibson por el enfoque etológico que da al mecanismo de la percepción (esto es, el problema del carácter adaptativo de la misma como un mecanismo que parece asegurado por la naturaleza para obtener toda la información necesaria acerca de lo que nos rodea y evitar de esta forma peligros innecesarios), o el de Flavell, Friedrichs y Hoyt sobre la memoria que, entre otras cuestiones, trata un aspecto nuevo de la misma (que provocó en su momento la publicación de diversos trabajos) a saber, los cambios que se experimentan en los niños, durante su proceso evolutivo, en cuanto al conocimiento que éstos tienen de su propia memoria: esto es, de su amplitud o capacidad para reconocer cuándo una serie de elementos —los items— están suficientemente bien memorizados. Finalmente, con el trabajo ya clásico de Inhelder sobre la memoria se hace de nuevo una reexposición de las tesis piagetianas acerca de la primacía, genéticamente hablando, de los procesos intelectuales sobre los lingüísticos, imaginativos o, como en este caso, memorísticos. La memoria —«el código mnemónico»— cambia, evoluciona, se estructura en función del cambio, de la evolución y de la estructuración de los procesos operatorios de la inteligencia, por lo que, en definitiva, aquella se explica en función de estos, y no a la inversa.

La parte VII, dedicada al estudio de las adquisiciones lingüísticas y su relación con el desarrollo intelectual (23), tema este último también, en la línea de la escuela de Ginebra, es uno de los apartados más cortos de toda la obra y nos sorprende, no sólo por el interés que día a día va adquiriendo una temática como la psico-lingüística sino por los conocimientos que sobre el tema sabemos poseer el recopilador (24). Por otra parte, los dos trabajos seleccionados, el de Slobin y el de Sinclair, son de un interés indiscutible.

El siguiente apartado nos resulta especialmente acertado: bajo el prisma de un tema estrictamente piagetiano —el de las conservaciones— desfilan figuras de la talla de J.

(15) Nos extraña que Delval no cite en la bibliografía final, muy completa en la mayoría de los apartados, a una figura clave en el tema del troquelado como SLUCKIN (recordamos su obra de 1963, traducida por Paidós en el 68, y titulada: *Imprinting y aprendizaje temprano*).

(16) Hay tres trabajos traducidos al castellano: «El amor en los monos pequeños». Psicobiología evolutiva, Barcelona, Fontanella, 1976. «La privación social en los monos», Psicobiología evolutiva, Barcelona, Fontanella, 1976. «Efectos de las condiciones de crianza sobre la conducta», en *Psicología animal*, Buenos Aires, Ed. Escuela, 1965.

(17) En *Etología: la conducta animal, un modelo para el hombre*, Klaus Thews, Círculo de Lectores.

(18) *The evolution of primate behavior*, New York, The Macmillan Company, 1972.

(19) *Cuidado maternal y amor*, México, F.C.E., 1972. *El vínculo afectivo*, Buenos Aires, Paidós, 1976.

(20) *Ethological Studies of Child Behavior*, Cambridge, University Press, 1972.

(21) *Determinants of infant behavior*: London, Methuen, 1969.

(22) E. J. Gibson, «El desarrollo de la percepción como proceso adaptativo», 1970 (pág. 14. vol. II). J. H. Flavell, A. G. Friedrichs y J. D. Hoyt, «Cambios evolutivos en los procesos de memorización», 1970 (pág. 33). B. Inhelder, Memoria e inteligencia en el niño, 1969 (pág. 48).

(23) D. I. Slobin, «Siete preguntas acerca del desarrollo del lenguaje», 1972, (pág. 73). H. Sinclair-de-Zwart, «Psicolingüística evolutiva», 1969 (pág. 89).

(24) Ver en EL BASILISCO, nº 2, Mayo-Junio, 1978, el artículo de J. Delval y Violeta Demonte: «Aportaciones de la lingüística generativa a la Psicología General».

Bruner y R.M. Gagné (25), nada piagetianos por otra parte, además de ofrecérsenos un enfoque transcultural de este problema mediante un artículo de reciente publicación (26).

Bruner, por ejemplo, dentro de esta temática de la conservación de la sustancia y mediante ingeniosas experiencias, hace hincapié en un punto que no nos parece esté ausente de la obra piagetiana. Aquél subraya que en la comprensión de que la cantidad de un líquido, o una materia determinada, no varía a través de sucesivas transformaciones, interviene como factor decisivo *la identidad*, mucho más decisivo a su juicio que *la inversión* -lo que Piaget llama «reversibilidad por inversión», como es el caso del niño que nos dice que hay la misma agua en A que en B porque B puede volver a echarse en A, como al principio -o *la compensación*- lo que Piaget llama «reversibilidad por reciprocidad de las relaciones», como el niño que nos justifica la igualdad porque el vaso B es más alto *pero* también más estrecho, por ejemplo-. En este sentido, Bruner formula la tesis de la existencia de algún sentido primitivo de la mismidad o de la identidad, que podría ser incluso innato o desarrollarse muy tempranamente, y que sería, en definitiva, el elemento básico en la explicación del proceso de aumento de la conservación. Ciertamente Piaget no hace esta reducción pero sí que ha insistido en la importancia de la identidad como elemento explicativo del proceso (27), exactamente a la misma altura que los otros dos mecanismos. De esta forma, a partir de los 7-8 años, y ante un problema de conservación, el niño dará indistintamente argumentos de inversión, compensación (como los ya citados) o de identidad -lo que él llama «identidades simples o aditivas» del tipo de: «es el mismo agua», «no has quitado nada», «tu no has hecho más que verterla», etc. Por otra parte, las críticas que desde la teoría del aprendizaje hace Gagné al tema de las conservaciones se mueven, lógicamente, dentro de otra dimensión; son, en definitiva, la expresión de las críticas que un conductista, desde una concepción del aprendizaje como mera acumulación, puede hacer a un cognitivista y al status epistemológico que éste representa, críticas en ocasiones difíciles incluso de contextualizar, dada la discrepancia de posiciones en que se mueven ambas posturas.

El último trabajo, dedicado a un estudio transcultural del tema de las conservaciones (concretamente con los niños Meru de Tanzania), va precedido de una pequeña introducción del recopilador donde, además de hacer un balance bibliográfico de los distintos estudios transculturales realizados, refuta aquellas posiciones que han atribuido a Piaget la creencia de que el desarrollo es un proceso esencialmente madurativo, y las refuta aludiendo a la teoría de los cuatro factores que, según Piaget, intervienen en el proceso de desarrollo. Efectivamente, esto es lo que dice Piaget en un primer nivel de



su lectura, pero tal vez si establecemos dos planos en la misma -siguiendo a G. Bueno- el nivel de la representación (esto es, lo que el autor dice; algo así como el contenido manifiesto de su obra) y el nivel del ejercicio (la construcción efectiva de su obra; algo así como el contenido latente de la misma) entonces veríamos que no son tan insólitas las posiciones que Delval refuta. Pensamos que la creencia de Piaget, aún antes de existir pruebas al respecto, en el carácter universal de los períodos evolutivos que él encuentra en los niños ginebrinos (a pesar de las diferencias lingüísticas, culturales y sociales que realmente existen y son profundas entre nuestra cultura occidental y cualquier tribu primitiva) sí que hablan en favor de una postura maduracionista en el fondo, a pesar del ropaje con que Piaget la envuelve (28), de lo contrario es difícil entender cómo es que se producen procesos evolutivos prácticamente iguales en niños con universos lingüísticos distintos, sometidos a pautas tan diferentes de transmisión social y con un tipo de manipulación tan distinta como la que, habitualmente, se ve obligado a hacer un niño esquimal frente a un niño ecuatoriano, por ejemplo, a no ser que lo que cuente -y a eso vamos- sea

(25) J.S. Bruner, «Sobre la conservación de los líquidos», 1966 (pág. 110). R.M. Gagné, «Contribuciones del aprendizaje al desarrollo humano», 1968, (pág. 128).

(26) R.M. Nyiti, «El desarrollo de la conservación entre los niños Meru de Tanzania», 1976 (pág. 143).

(27) Piaget-Inhelder, *Psicología del niño*, Madrid, Morata, 1969 y Piaget-Szeminska, *Génesis del número en el niño*, Buenos Aires, Guadalupe, 1967.

(28) Para Piaget, sería la concurrencia de varios factores como son: la maduración biológica, la experiencia adquirida (las acciones del niño y sus progresivas coordinaciones), el lenguaje (la transmisión social, en general) y la autoregulación, lo que explicaría la constancia en el orden de aparición de los estadios y su universalidad.



el contenido de esta manipulación, sino la acción en sí misma, su aspecto motriz, sensorial, orientativo, en definitiva aquellos aspectos de la experiencia más ligados a factores endógenos. E incluso sin ir tan lejos: el hecho de que, dentro de nuestra misma cultura, la pertenencia a una clase social o a otra, o el estar o no escolarizado, no sean factores pertinentes para justificar algún cambio en los procesos evolutivos (excepto pequeños retrasos o adelantos de uno o dos años, aspecto que el mismo Piaget considera irrelevante dentro de su teoría) nos parece una vez más un argumento a favor de quienes ven en Piaget un defensor -siempre en el fondo- de las tesis maduracionistas, o, cuando menos, un defensor del papel decisivo de este factor sin eludir la importancia -secundaria- de los otros tres. Pensamos también que el hecho mismo, al que aludíamos más arriba, de que un desfase de uno o dos años en la aparición de un período no sea algo relevante en la obra piagetiana, y sí lo sea el orden y la constancia en la sucesión de los mismos, habla igualmente a favor de lo escorada que está su teoría de la evolución: escorada, se entiende, a favor de los factores endógenos. E, independientemente de que esta postura nos parezca o no defendible, estamos bastante de acuerdo con Wallon cuando comenta cómo para Piaget la acción del medio -nos referimos a sus obras psicológicas y no biológicas- es puramente abstracta, cómo se limita a

comprobar las diferencias cualitativas de cada período, exactamente igual que si éstas dependieran más de una lógica interna y universal que de las influencias del medio. Como también diría el propio Wallon, se trata en el fondo del mismo criterio kantiano de las normas morales: las leyes de la evolución deben de poder ser universales, sin que sus aplicaciones se contradigan y se destruyan recíprocamente.

El noveno apartado trata aspectos diversos del desarrollo del pensamiento, desde las relaciones entre inteligencia práctica y lenguaje, hasta la comprensión por parte del niño de las diversas conectivas lógicas, pasando por la descripción de experiencias interesantes sobre el aprendizaje de nociones operatorias (29). Es además una muestra interesante de las investigaciones que se están realizando en nuestro país en el campo de la psicología cognitiva. El trabajo, por ejemplo, de Delval y Carretero sobre la adquisición en el niño de las conectivas proposicionales, nos parece que tiene el acierto de inscribirse en la encrucijada de dos problemas centrales en la teoría piagetiana: el de las relaciones entre lógica y psicología -en este caso se trata de utilizar la lógica para ver qué dificultades de comprensión ofrecen algunos aspectos de la misma- y el problema de las operaciones formales, cada vez más matizado y perfilado por el propio Piaget que empieza a admitir (30) la ausencia de tales operaciones en muchos sujetos de catorce-quince años (frente a la distribución general con que se presentan las operaciones concretas a los siete-ocho años) debido, explica el autor, «a razones de diversificación de las aptitudes con la edad», con lo cual la aparición de las mismas podría retrotraerse a un período que abarcaría de los 15 a los 20 años y, además, no serían operaciones generalizables a todos los contenidos -o, si se prefiere, independientes de los mismos- sino que dependerían de los intereses, actividades profesionales de cada sujeto y, como decíamos antes, de sus actitudes, lo cual explicaría, por ejemplo, el alto porcentaje de respuestas erróneas que los adultos dan a la famosa prueba de Wason (31), a la que se asemeja en muchos aspectos la prueba de Delval y Carretero.

El trabajo de Montserrat Moreno y Genoveva Sastre sobre aprendizaje de nociones operatorias (clasificaciones concretamente) se inscribe en el contexto de un amplio trabajo que las autoras vienen realizando en Barcelona desde hace algunos años. El objetivo del artículo es en realidad hacer un estudio sobre el mecanismo de la generalización en el proceso del aprendizaje de cara a poder aportar datos relevantes a la escuela, la cual, según las autoras, deberían hacer más hincapié en los aspec-

(29) A.V. Zaporozhets, V.P. Zinchenko y D.B. Elkonin, «El desarrollo del pensamiento viso-motor durante la edad preescolar», 1964 (En pág. 160). J. Delval y M. Carretero, «La adquisición de las conectivas proposicionales por los niños», comunicación presentada en el Congreso Internacional de Psicología celebrado en París, en 1976 (En pág. 178). M. Moreno y G. Sastre, «El aprendizaje operatorio como método de estudio del desarrollo intelectual», realizado en el Inst. Municipal de Inv. en Ps. aplicada a la educ., Barcelona, (En pág. 195). J. Piaget, «La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta», 1970 (En pág. 208).

(30) Piaget, 1970, Ibid.

(31) «¿Regresión en el razonamiento?», P.C. Wason, British Journal of Psychology, 1969-60-64.

tos procesuales del propio aprendizaje y no centrarse en los resultados del mismo, ya que, de lo contrario, el niño no podrá generalizar lo aprendido en una situación determinada a contextos distintos, aunque semejantes, con lo cual sus conocimientos serían una especie de torbellino circular girando siempre sobre sí mismos. La idea nos recuerda algunos trabajos anteriores de G. Sastre, verdaderamente sugerentes (32), que muestran la incapacidad de la escuela para ofrecer conocimientos aplicables a contextos extraescolares.

Lo cierto es que después de este baño de psicología cognitiva, y del que viene después, el X apartado, con 5 trabajos dedicados al desarrollo de la personalidad en su doble faceta social y afectiva (33), resulta un tanto inexperado aunque necesario: en esto, después de todo, estriban las ventajas y los inconvenientes de las compilaciones. El apartado tiene forzosamente un tono descriptivo: descriptivo de las diferentes corrientes y escuelas que han abordado el tema de la personalidad desde perspectivas tan dispares como el Psicoanálisis, el Conductismo o algún epígono de la Escuela de Ginebra, y si el recopilador no hace en realidad ningún amago de síntesis entre estas posturas creemos, sinceramente, que es porque resulta imposible.

Entramos con esto en el último apartado dedicado al estudio de la imagen que el niño tiene del mundo que le rodea (34), concretamente del mundo social, aspecto mucho menos tratado por la Psicología infantil que el del mundo físico-matemático. La temática forma parte de una vieja preocupación de Delval que, ya en 1970, dirigió en Madrid un equipo de investigación cuyo objetivo era este mismo: conocer cómo surgen y cómo se conforman en la mente infantil aquellos conceptos que, por estar en la encrucijada de varias ciencias sociales, nos reflejan la concepción que el niño ha elaborado acerca de su entorno social. Y el problema es realmente complejo. Podríamos pensar que la imagen que el niño tiene no es sino una copia de la del adulto de su grupo social (y que recibe a través del lenguaje) con lo cual el pensamiento de aquél se limita a ser mera reproducción de la ideología de su grupo, hipótesis que la experiencia falsea a cada paso. Podría pensarse, por el contrario, que el niño es absolutamente original en sus planteamientos y en su concepción del mundo que le rodea, y que nada tiene que ver su visión del mundo con el proceso de socialización al que ha sido sometido. Hipótesis esta que se ve igualmente falseada a cada paso.

(32) «El pensamiento inerte», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 23, 1976, e «Ilusión y realidad en la enseñanza de las matemáticas», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 17, 1976.

(33) O. Fenichel, «Las etapas y caracteres de la sexualidad infantil», 1945 (ver pág. 237). N.H. Azrin y O.R. Lindsley, «El reforzamiento de la cooperación entre niños», 1956 (ver pág. 237). A. Bandura, «El papel de los procesos de modelado en el desarrollo de la personalidad», 1976 (En pág. 243). P.L. Bozhovich, «El papel de la actividad del niño en la formación de su personalidad», 1966 (ver pág. 256). G. H. Noelting, «Introducción al estudio genético de las alteraciones sociales en el niño», 1956 (ver pág. 269).

(34) J. Piaget, «Filosofías infantiles», 1931 (ver pág. 287). L. Kohlberg, «El niño como filósofo moral», 1968 (ver pág. 303). J. Adelson, B. Green y R. O'Neill, «El desarrollo de la idea de ley en la adolescencia», 1969 (ver pág. 315). J. Piaget y A. M. Weill, «El desarrollo en el niño de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero», 1951 (ver pág. 325).

Lo más razonable parece, entonces, pensar que el niño elabora su imagen del mundo en función, desde luego, de las pautas del proceso de socialización: de las normas, consejos y reglamentaciones que se vierten a través del mismo, pero también en función de los rasgos peculiares de su pensamiento (de su «química mental» diría Stern) que distorsionan de alguna manera toda la información que recibe.

En este contexto se inscriben los cuatro trabajos de este apartado. Los dos trabajos de Piaget, pese a su antigüedad, nos parecen una alusión obligada en este contexto. Los otros dos, en cambio, mucho más recientes, no nos parecen tan importantes. La obra de Kohlberg, por ejemplo, sobre el criterio moral en el niño y el adolescente no creemos que aporte especialmente nada nuevo al planteamiento clásico piagetiano del realismo moral (35).

Recordemos que, según Piaget, el niño de 4 a 7-8 años pasa por una etapa con unas características intelectuales peculiares que, en el campo del juicio moral, se traducen en una incapacidad para juzgar la moralidad de un acto por la intencionalidad que el sujeto tuviera al realizarlo, limitándose el niño a juzgar por los resultados materiales de la acción o las repercusiones de la misma (un castigo, por ejemplo). Sólo a partir de los 8, 9 años, con la aparición de formas nuevas de pensamiento; el muchacho será capaz de juzgar moralmente un acto por la intención con la que se realizara (autonomía versus heteronomía). Pues bien, Kohlberg analiza este paso de una forma a otra de pensamiento moral y encuentra diversos subestadios que no son, creemos, sino precisiones a este marco teórico general que acabamos de resumir brevemente.

Por otra parte, no dejan de ser interesantes las conclusiones a las que el autor llega con su estudio transcultural, a saber, que los pasos en la constitución del criterio moral son universales, como universales son las estructuras básicas de toda sociedad (familia, economía, poder...) en las que, insinúa el autor, habría que buscar el origen de toda forma de pensamiento.

El trabajo de Adelson, Green y O'Neill sobre el desarrollo de la idea de ley en la adolescencia, aunque no se trata de un trabajo específicamente piagetiano, ni por la temática ni por las edades que abarca, podría perfectamente reducirse a esquemas piagetianos: los muchachos menores hablan de la ley en términos concretos (la ley debe de existir para que la sociedad castigue actos específicos de maldad) para moverse después en contextos más abstractos que reflejan, además, un mayor conocimiento de las instituciones sociales y políticas (las leyes deben existir para que una sociedad viva armoniosamente, etc.). El mayor interés del trabajo radica, a nuestro entender, en las connotaciones que tiene con el tema del poder y la autoridad (las leyes son buenas, dirán los menores, porque emanan de una autoridad que es omnisciente y benigna), tema clave para haberlo tratado más a fondo en este último apartado sobre la representación social.

(35) J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, París, P.U.F., 1969.