

INTRODUCCIÓN GENERAL AL DESARROLLO I

Gregorio Escalante

Centro de Investigaciones Psicológicas. ULA.

Visiones y posibilidades

Entre la niñez y la juventud ocurren vastos cambios cuyos *porqué* y *cómo* no siempre han sido bien entendidos. La mayor parte de la gente (incluyendo a los expertos) tiende a categorizar en demasía y a aproximarse al desarrollo humano en términos de postulados invariables. Y dependiendo del punto de vista que quiera defenderse, muchas orientaciones suelen ser meramente axiológicas, de modo que en lugar de ver los hechos como hechos, lo único que ven son 'buenas' y 'malas' teorías.

El desarrollo infantil es una sucesión de variaciones. Las fuerzas que determinan esas variaciones (estructuradas en concepciones que a veces son oriundas de la sabiduría popular y a veces generadas por mescolanzas "científicas" muy mal digeridas) durante mucho tiempo originaron visiones del niño y de la naturaleza infantil bastante falsas. No estamos del todo seguros de que las mismas hayan desaparecido por entero de las actuales prácticas de crianza y estilos de socialización. Y es probable que ello se deba al hecho de que, cuando se trata de socializar, entrenar o educar a alguien, las teorías 'buenas' o 'malas' casi nunca son tomadas en cuenta.

Cuando se examina el problema con detenimiento, esas visiones resultan esencialmente de dos clases: o el niño es visto como un heterogéneo conjunto de inclinaciones y aberraciones que deben ser controladas o, simplemente, como otro organismo vivo cuyo destino final ha sido ya preformado. Puede agregarse que a partir de tales visiones es que, históricamente hablando, se han propuesto estilos de crianza de variación casi infinita pero reducibles sustancialmente a dos: o los niños deben ser guiados, cuidadosamente enseñados y entrenados conforme a normas, principios y modelos más o menos severos, o debe dejárseles crecer y desarrollarse ejerciendo sobre ellos poca presión y escaso control.

Casi todos los padres y una buena parte de los maestros lucen visiblemente asociados a la primera posición y sus argumentos para defenderla son muy diversos. Los estilos de crianza y las prácticas de socialización derivadas (además de modificar sensiblemente el comportamiento de padres y maestros) también evidencian una variada gama de raíces conceptuales que van desde las recomendaciones incluidas en el Catecismo puritano de Sir Thomas Bacon hasta esas otras nociones de falsa pedagogía '*correctiva*' empleada en la gran mayoría de nuestras instituciones escolares.

La falta de información sobre el proceso de desarrollo, por un lado, y el fundamentalismo religioso, por el otro, han sido en casi todas las épocas los responsables de serias desviaciones en la concepción global de los procesos de crianza y esquemas de socialización. Los niños ingleses, los de las colonias americanas y los de la Europa continental de los siglos XVI y XVII eran frecuentemente

corregidos a golpes tanto en el hogar como en la escuela. Las pequeñas y grandes desviaciones conductuales infantiles siempre generaron castigos físicos severos, además de otras consecuencias que, convenientemente moduladas en el tiempo, fueron absorbidas por nuestra tradición cultural y convertidas en modelos clave para la crianza y la educación de los hijos.

Todavía los niños en cualquier salón de clase deben abandonar su quehacer y ponerse de pie, saludar y permanecer lo más quietos posible cuando un adulto hace acto de presencia. La quietud, el respeto, la sumisión y la obediencia son conductas altamente reforzadas en el aula tradicional. Pero cada día los muchachos rinden menos, desertan en mayor número de las escuelas y liceos, se drogan en mayor cantidad y destrozan las instalaciones escolares de modo más violento. Cada vez más la relación profesor-alumno alcanza niveles de alto deterioro. Y las consecuencias de todo ello, en cuanto a conductas improductivas en el aula, resultan cada vez más emocionalmente onerosas para ambos miembros de la relación.

La conducta de crónica desobediencia hacia los padres y maestros todavía es vista como fuerte antecedente para toda clase de castigos y recriminaciones. Aprender en el hogar y en la escuela sigue siendo una fuente de graves objeciones al comportamiento infantil que genera maltratos, ridiculizaciones, rechazos y demandas insólitas por parte de padres y maestros. El trato a los niños, especialmente en el medio escolar, continúa siendo desusadamente falso, punitivo y claramente autoritario. Todo ello conduce a la promoción de grandes abusos, al sometimiento de la voluntad y a la confiscación de los derechos infantiles más elementales. Y las modificaciones hasta ahora planteadas al sistema educativo no incluyen una revisión seria de tales anomalías, que parecieran ser un asunto de aceptación regular entre la gran mayoría de nuestros educadores (Escalante, 1980).

Las actitudes al respecto (al menos en un plano puramente teórico) parecieron cambiar bastante en Europa después de divulgadas las ideas de Locke en Inglaterra y, más o menos medio siglo más tarde, las de Rousseau en Francia. Ambos pensadores coinciden en un rechazo frontal al castigo físico. Pero hasta allí llegan las coincidencias, pues mientras el inglés afirma que el niño requiere ser guiado y cuidadosamente estructurada su conducta desde los primeros años, el francés arremete contra el preformacionismo vigente y aboga por una mayor libertad para que el niño crezca y se desarrolle por su cuenta.

Es la misma antigua controversia, aún actualizada, de la cual se originan las distintas posiciones conocidas sobre el desarrollo humano y a partir de la cual se han generado diferentes fundamentaciones tanto para estilos de crianza como para prácticas educacionales. De allí surgen también las variadas versiones que se tienen sobre **posibilidades** para el desarrollo personal y cognitivo. En las páginas que siguen abordaremos las especificaciones relevantes de algunas teorías

del desarrollo conocidas. Las versiones que serán sintetizadas podrán ayudar a reconocer las fundaciones básicas de nuestros estilos de crianza y prácticas de socialización*, al mismo tiempo que serán útiles para identificar probables deficiencias en nuestros enfoques sobre el desarrollo humano y sus implicaciones educativas, psicológicas y culturales

Hacia un trato humanitario de los niños: Locke y Rousseau

Antes que otra cosa, Locke es un definido sensualista. Y enseña, contra Platón y Descartes, que la doctrina de las ideas innatas es un fiasco: todas las ideas primitivas (simples) nacen de la experiencia externa (sensación) o de la interna (reflexión). El resto de las ideas (compuestas) se originan de las primitivas. Y de allí su axiomática declaración "*Nihil est in intellectu, quod prius non fuerit in sensu*". El esquema teórico de Locke reduce a la sensación todo pensamiento, incluyendo el de tipo más abstracto. Por eso su teoría sensualista del conocimiento admite que éste es una derivación directa de la experiencia. El ambiente es fundamental en la formación de la mente (una *tabula rasa*) casi moldeable a nuestro antojo. La mente se construye a partir de asociaciones. Y el aprendizaje es una cuestión de repeticiones, imitaciones, premios y castigos.

La niñez para Locke es la época de la formación de los hábitos que nos acompañarán el resto de la vida, y por ello insiste mucho en que los padres deben hacer que los niños practiquen hasta que las conductas sociales deseadas se instalen casi como automatismos. Los padres deben entonces funcionar como maestros de sus hijos desde la más temprana infancia y esta tarea debe ser realizada sin que la curiosidad infantil deba suprimirse. Recomienda mucho el ejercicio físico y prefiere la educación pública a la privada.

Locke también acepta las diferencias individuales en inteligencia y en temperamento. Cree que mejorando el ambiente se puede mejorar la calidad del ser humano. Y en términos muy explícitos asigna a los padres un gran poder para el diseño de la mente y del futuro infantil. La tarea de los padres es ayudar a los niños a controlar sus apetencias y a autogobernarse vía racionalidad y juicio coherente... Complacer al niño en cuanto quiere es perjudicial para su formación, igual que el uso de recompensas en metálico para premiar sus realizaciones o su esfuerzo. La mejor recompensa es la aprobación y la desaprobación es el mejor castigo. Para enseñar eficientemente los padres deben demandar respeto, afecto y atención. Y puesto que los niños son tan sensibles a las señales aprobatorias de sus padres, ellas deben servir para establecer conductas racionales y virtuosas.

* El término socialización lo empleamos como sinónimo de control social y denota simplemente el desarrollo de significados compartidos. De este modo la vida social es significativa en la medida en que los otros comparten nuestras concepciones de la realidad. Socialización deviene entonces el proceso mediante el cual se crean significados para ser compartidos entre los miembros del grupo. Ello supone, primero, la construcción individual de los significados y, segundo, la elaboración de mecanismos de persuasión para que los otros los adopten. Finalmente, la educación la estamos concibiendo como un proceso de socialización ordenado sobre la base de sistemas externos de inducción, que arrancan en la familia y se expanden en las instituciones escolares, y que, a fin de cuentas, solamente busca que el individuo "cuadre" en el espacio social al cual va destinado...

La práctica es esencial en todo aprendizaje, igual que el modelaje de comportamientos y actitudes. Y como el fin último de la educación es el autocontrol, la disciplina adquiere una importancia tremenda, y debe ser lograda siendo firme e imperioso con el niño desde el inicio. Una disciplina bien establecida debe conducir al aprendiz a entender que la favorabilidad y los buenos resultados dependerán de la calidad de los logros cumplidos. Pero no se trata de una disciplina que plantea reglas para ser desobedecidas por los padres (y que luego castiga a los hijos que se atreven a desobedecerlas) sino una fundada en la demostración de buenos ejemplos y apoyada en la práctica consistente de conductas que han sido bien modeladas para el niño (Gay, 1964).

Para Locke la curiosidad infantil es inagotable. Si escuchamos las preguntas infantiles y respondemos a ellas con honestidad, ocurrirá una expansión de la mente mucho más allá de lo imaginable. Y aquí parece evidenciarse una seria inconsistencia en su sistema: si la curiosidad infantil tiene un poder tan grande, entonces ¿para qué los premios y castigos?. Tal vez porque el desarrollo de la conducta moral sigue otros cauces y siempre hace falta alguna dosis de impositiva coerción. Tal vez porque el niño no es capaz de aprender todo lo que debe sin inducciones externas. Tal vez porque esta disposición natural de los niños hacia la indagación es el mejor recurso a disposición de padres y maestros para moldear mejor la mente humana. Y de allí que la guía de los adultos resulte indispensable. La verdad es que con Locke y el resto de quienes después acogen sus ideas especialmente en Inglaterra, la educación es un ordenado proceso de socialización dirigido al control de impulsos y apetitos. Y sus principios básicos (asociación, repetición, modelaje, castigos y recompensas) terminan siendo piedras angulares en el desarrollo de las teorías modernas del aprendizaje.

El otro paradigma teórico de profunda resonancia en el desarrollo posterior de la psicología infantil es el planteado por Rousseau, quien inicia con su *Emilio* la tradición "desarrollista" de la cual son seguidores destacados Montessori y Piaget, entre otros. La teoría roussoniana asume a la naturaleza como una especie de tutor oculto responsable por el advenimiento y sostén de diferentes capacidades en etapas distintas. Junto al 'ambientalismo' de John Locke, el método educativo descrito en *El Emilio* es el ataque frontal más directo contra el preformacionismo de moda en el pensamiento social de entonces.

Para Rousseau (1948) y conforme a un plan natural que recapitula la evolución de la especie, el desarrollo se divide en cuatro etapas secuenciales: la **infancia** (0-2 años), un estado similar al de los 'primitivos' más antiguos y cuyo trato ambiental se realiza a un nivel puramente sensitivo; la **niñez** (2-12 años) y la **niñez tardía** (12-15 años) similar a los 'primitivos' más recientes, generalmente nómadas autosuficientes, pescadores y diseñadores de herramientas; y la **adolescencia**, paralela a los inicios históricos de la verdadera vida social, con división y especialización del trabajo, dependencia y convenciones sociales limitantes.

Además de proponer un ritmo de desarrollo oriundo de un plan maduracional biológico*, cuyas secuencias resultan invariables, Rousseau es probablemente el primero en formular la tesis de una educación centrada en el niño. Su idea de 'naturaleza' luce fuertemente impregnada por su noción de etapa más que por el exterior físico o geográfico: las capacidades del niño deben ser perfeccionadas a medida que pasa de una etapa a otra, pero siempre en rigurosa observancia del calendario biológico y no siguiendo la caprichosa intervención del maestro.

Enseñar historia, geografía o matemática ignorando los niveles reales de comprensión del niño y por fuera de su experiencia directa, convierte al proceso de enseñanza en algo carente de significado. La naturaleza (léase el plan maduracional biológico) puede guiar el desarrollo infantil hacia el logro de plena independencia, de modo que la entrada al mundo social adulto podrá hacerse en mejores condiciones. En cuanto a esa excesiva preocupación adulta sobre lo que el niño tiene que saber para mejor 'cuadrar' en el espacio social al cual está destinado, para Rousseau resulta obviamente pernicioso:

"Todo el mundo busca a un hombre en cada niño sin tomar en cuenta lo que el niño es antes de convertirse en hombre" (Rousseau, 1948).

Sus ideas básicas sobre el desarrollo sensoriomotor como fase importantísima en la construcción del aparato cognitivo, habrían de esperar la intervención de Jean Piaget unos dos siglos más tarde. El concepto roussoniano de **preparación**, asentado en factores maduracionales (una de las críticas más fuertes a la educación de su tiempo) es extensamente actualizado en el constructivismo piagetiano. Y con Montessori asistiremos a una actualización más precisa de las ideas de Rousseau en forma de sistema pedagógico.

El maduracionismo de Gesell

Arnold Gesell, un buen seguidor de la tradición de Darwin y de Galton, aparece más interesado en especulaciones biológicas que en las interacciones organismo-ambiente y sus efectos sobre el desarrollo. La **maduración** es el principio clave, entendida como la sucesiva aparición de cambios promovidos por fuerzas internas. La orientación de las secuencias del desarrollo infantil, aunque puede ser influida por factores ambientales, está determinada por razones estrictamente biológicas (Gesell, 1945). En realidad Gesell fue quien mejor elaboró la tesis de que el desarrollo humano ocurre en pasos sucesivos. En sus 50 años en la Clínica **Yale** de Desarrollo Infantil, se empeñó en estudios intensivos y detallados del desarrollo neuromotor temprano. El resultado fue una serie de normas conductuales aún utilizadas como fuente de información básica en pediatría y psicología.

* Ciertamente que en este aspecto Rousseau estaba adivinando. En su tiempo era muy escasa la evidencia científica capaz de apoyar sus puntos de vista. Las primeras evidencias sobre un crecimiento secuencial llegaron con los estudios en embriología del siglo XVIII, y fue Gesell quien primero aplicó el modelo embriológico al estudio del desarrollo infantil.

Maduración fue el nombre general que Gesell dio al mecanismo mediante el cual los genes gobiernan el proceso de desarrollo. Entendida como una fuerza omnipresente y todopoderosa, la noción lo conduce a la convicción de que la conducta infantil puede ser descrita "típicamente" para distintas edades y que, independientemente de los antecedentes sociales, la conducta del niño siempre será la misma. Esta posición resulta demasiado extrema, primero, porque tiende a disminuir la importancia asignable a la enseñanza y, segundo, porque reduce en alto grado el papel desempeñado por el ambiente en la generación de progresiones básicas de desarrollo.

Las críticas que se hacen al sistema propuesto por Gesell generalmente se refieren a las normas etarias ofrecidas que, por ser demasiado "uniformes", no dan una idea clara de cuánta variación es esperable en una edad determinada. Por lo demás, es muy raro encontrar en los estudios del Instituto Gesell muestras que sean superiores a los 150 sujetos y que no sean oriundas de hogares semiprofesionales y profesionales. Las normas obtenidas están, por tanto, basadas en niños de clase media alta extraídos de contextos generalmente universitarios, y no siempre resultan aplicables a otros contextos socioculturales. Frente a tales críticas la respuesta del Instituto generalmente es la misma: la conducta infantil es tan universal que resulta siendo la misma en niños de distintos antecedentes sociales...*

Para los partidarios de Gesell la maduración sigue siendo el determinante mayor de la conducta, aunque la noción de experiencia parece estar siendo tomada un poco más en cuenta. Cada niño es único y sus índices de crecimiento se asocian a distintos temperamentos y personalidades. Cada tipo temperamental y cada estilo de crecimiento plantean demandas culturales diversas, de modo que la cultura debiera tratar de amoldarse a la unicidad individual. Y puesto que hay variación en los estilos de desarrollo, también debe haberla en la formación de talentos especiales... Los maestros y la escuela deberán entonces ajustar su ritmo, pero sin ser exclusivistas en términos de las metas sociales asignables a los individuos. La idea es ayudar, en primera instancia, a un desarrollo personal y pleno del potencial humano, pero sin ignorar los esquemas maduracionales y sin plantear demandas que no hayan sido extraídas de las posibilidades individuales. Se debe responder a las inclinaciones y señales individuales de los niños, pero observando cuidadosamente sus cronogramas biológicos particulares.

Una buena traducción de lo anterior en términos prácticos significa catalogación de los niños, dependiendo de los resultados obtenidos con las pruebas diseñadas en el Instituto Gesell, que a nivel de estudio piloto y estandarización, usaron muestras atípicas extraídas de la clase media alta.

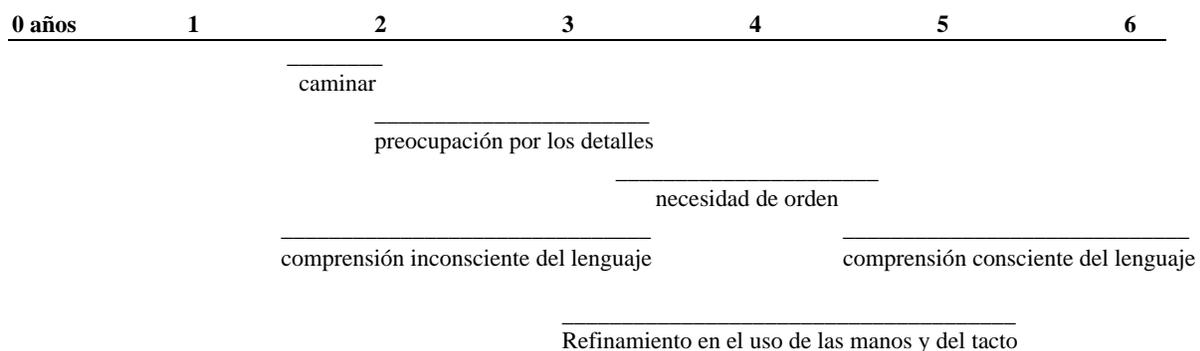
* Arnold Gesell terminó su doctorado en Clark University y se mudó a Nueva York donde, antes de iniciar su carrera académica, enseñó en una escuela primaria. Luego pasó a dirigir la Clínica Yale de Desarrollo Infantil, que había sido fundada en 1911. Fue allí donde condujo sus estudios con cientos de niños de New Haven hasta 1930. Su idea central fue la fundación de normas universales del desarrollo a partir del nacimiento. Gesell asumía que el desarrollo infantil sigue patrones regulares en el tiempo y que era posible medir si el mismo era 'normal' o si ocurrían 'desviaciones' de los patrones esperados de crecimiento mental, motor, lingüístico o social.

Conforme a las mismas, una vez catalogado el niño como 'lento' o como 'rápido' hay pocas posibilidades para modificar la etiqueta. Debe entenderse que los riesgos educacionales derivados de la comisión de errores en la catalogación son muy serios. La psicología moderna ciertamente reconoce el valor que Gesell asigna a la maduración, pero también cree que la enseñanza y el aprendizaje son mucho más importantes de lo que Gesell sugiere. Su posición maduracional resulta muy extrema, sobre todo en lo relativo a su creencia de que el ambiente solamente sirve de apoyo al desarrollo de patrones internos y que nada hace en función de estructuración conductual...

Naturalismo romántico en el aula: el caso Montessori

Oriunda de la misma fuente original roussoniana y más o menos contemporánea con Gesell, aparece la actividad educacional práctica de María Montessori, la primera mujer médico en la historia italiana. Su interés inicialmente estuvo centrado en los niños con retardo, siguiendo una línea de acción muy similar a las de Itard, Seguin y Froëbel, cuyo antecedente ideológico común era también Rousseau. La teoría general del desarrollo en Montessori (1966, 1970) gira en torno al concepto de **períodos sensitivos** o críticos (en realidad bloques de tiempo genéticamente programados) durante los cuales los niños evidencian capacidades para el dominio pleno de tareas específicas. Aunque carecen de una delimitación cronológica precisa, esos períodos son: uno para el **orden**, otro para los **detalles**, un tercero para el **uso de las manos**, un cuarto para **caminar** y otro para el **lenguaje**.

El método Montessori ha sido utilizado de manera poco ortodoxa. Las desviaciones que pueden observarse en su aplicación son tantas, que resulta difícil encontrar dos escuelas Montessori en las cuales el método se aplique de igual modo. Los revisionistas del método han tratado de favorecer una mayor flexibilidad en la programación, han estimulado el juego libre e introducido modificaciones importantes en el uso del equipo. De todos modos, los períodos sensitivos tempranos pueden ser indicados gráficamente así:



En varios de estos períodos los niños son movidos por un impulso interno para el pleno dominio independiente de ciertas condiciones o experiencias. Durante cada período el niño aprende por su cuenta y a partir de necesidades interiores de desarrollo. La función de padres y maestros es

propiciar ese desarrollo construyendo ambientes óptimos, enriquecidos con los materiales precisos para cada período. La escuela Montessori está fundada en torno a las nociones de independencia, concentración, ausencia de recompensas y castigos, libre escogencia y preparación indirecta. El papel de la educación escolar es igual al de la educación hogareña. El maestro no debe tratar de dirigir o asumir responsabilidades personales directas por la instrucción del niño, sino más bien darle oportunidades para que desarrolle sus necesidades internas, dependiendo del período sensitivo en el cual se halla.

Se asume que si el ambiente escolar posee los materiales adecuados (utilizables en los distintos períodos sensitivos) el niño puede trabajar con entusiasmo, sin supervisión adulta, en pleno ejercicio de su **independencia**. Ese encuentro con materiales que llenan sus necesidades internas más inmediatas, inducirá al niño a realizar su trabajo con altos niveles de **concentración**. El niño estará en libertad de escoger los materiales o realizar las tareas que satisfagan más plenamente sus necesidades. Y esta **libre escogencia** va a facilitar el entrenamiento y el aprendizaje.

La observación de falta de entusiasmo para la ejecución de tareas que corresponden a un determinado período sensitivo, puede dar origen a criticismos y castigos por parte del maestro convencional. Pero en la escuela Montessori ni las **recompensas** ni los **castigos** tienen cabida. Y para minimizar la intervención del maestro, simple observador y seguidor de la actividad en aula, Montessori incluye en muchos de sus materiales la posibilidad de controlar errores por parte del alumno mismo. Es el principio de **preparación indirecta** que gradualmente perfecciona los niveles de ejecución básicos del niño y lo prepara para enfrentar demandas mayores.

A Montessori se la conoce por su labor práctica en la **Casa dei Bambini**, en los barrios de San Lorenzo, en Roma. En realidad su contribución como teórica innovadora, que anticipó una gran parte de la concepción moderna del pensamiento 'desarrollista' en la psicología infantil, no ha sido del todo bien estimada. Igual que tampoco lo han sido sus impresionantes conclusiones sobre la adquisición del lenguaje, que parecieran ser una clara anticipación del trabajo de Chomsky... Una de las grandes 'fallas' achacables a su sistema es la renuencia a enriquecer la fantasía infantil con cuentos, leyendas o historias fantásticas.

La verdad es que Montessori creyó mucho más en los poderes de la discriminación, el juicio y la observación cuidadosa, y tal vez por eso John Dewey pensó que su curriculum limitaba seriamente el pensamiento creativo... Por lo demás, Montessori siempre enfatizó el desarrollo cognitivo excluyendo la vida social y emocional del niño. Su punto de vista es que las cosas y la actividad desplegada sobre ellas son los mejores maestros, y no la intervención adulta. Sobre esta base han surgido ciertas afirmaciones según las cuales su modelo de instrucción es demasiado impersonal. La verdad es que con ella las ideas de Rousseau, Piaget y Gesell en materia educativa

estaban siendo puestas en práctica. Y tal vez anticipándose a las críticas futuras, Montessori (1970, pág.42) había dicho:

"Mi visión del futuro... es la de individuos yendo de unas etapas de independencia a otras más altas mediante su propio hacer, con su voluntad y con su esfuerzo, lo cual constituye la evolución individual interna."

De la etología a la afiliación: el caso Bowlby

Un etólogo simplemente es un biólogo dedicado al estudio de la conducta animal desde el punto de vista evolucionista y observando a los miembros de cualquier especie en su habitat natural. Resulta obvio que el primer etólogo no propiamente aficionado de quien tenemos noticia es Charles Darwin. El salto desde Darwin a la etología moderna se realiza con los trabajos de Niko Tinbergen (1951) y Konrad Lorenz (1971). Estas ideas son extendidas al estudio del desarrollo humano particularmente con Bowlby (1969) con quien parece surgir una nueva variedad en la ciencia psicológica: la psicología de la afiliación.

Con entrenamiento previo en medicina y psicología, Bowlby pronto se vio envuelto en problemas de orientación infantil y de allí su interés fue a dar al estudio de los niños criados en instituciones. Según sus primeras observaciones, los niños que crecen en orfanatos, hogares de cuidado diario, reformatorios y otras instituciones parecidas, desarrollan una serie de problemas emocionales que incluyen la incapacidad para la formación de relaciones íntimas profundas y duraderas con los demás. En muchas instituciones los bebés están bajo el cuidado de enfermeras que atienden sus necesidades físicas pero cuyo tiempo para interactuar con ellos es escaso. No siempre están cerca del bebé para atender sus numerosas solicitudes de afecto, de modo que para estos bebés la posibilidad de desarrollar nexos íntimos es casi nula. Y resulta difícil para este tipo de niños el establecimiento de fuertes relaciones amorosas con alguien del entorno.

Esta carencia de interacción parece producir en ellos retardo permanente en su sistema de vocalizaciones, además de que interfiere negativamente en el desarrollo de un crecimiento social normal. Síntomas parecidos fueron observados en niños que crecieron en hogares normales y luego sufrieron separaciones prolongadas. Los nexos madre-niño, sus relaciones con el desarrollo infantil y sus consecuencias al romperlas, son preguntas iniciales que Bowlby intenta responder con la ayuda de la etología.

Impronta es el término empleado por Lorenz (1971) para explicar por qué sus gansos lo siguieron, ignorando a sus congéneres adultos. Es el proceso mediante el cual los miembros jóvenes de una especie aprenden los objetos de sus respuestas sociales. La impronta es filial si se observan en el animal preferencias por la compañía de su cuidador adulto y no por un miembro de su misma especie. Y es sexual si hay indicación de preferencia por el apareamiento con miembros de su

propia especie o de especies diferentes. La idea es bastante sencilla: mientras más temprano en la vida del animal ocurra la exposición y seguimiento de un objeto, mucho más fuertes deberán ser los lazos afiliativos posteriores.

Hay un período crítico (período sensitivo del desarrollo) para la fundación de la **impronta**: si el animal joven es expuesto a un objeto cualquiera antes o después del período crítico, el nexo no es establecido. De otro modo: cuando un ave ha formado ya su preferencia por un objeto, entonces ignora o escapa de los otros objetos. O lo que es lo mismo: el establecimiento de una impronta definida con un objeto determinado, impide la formación de nuevas improntas. Por consiguiente, es posible lograr que algunas aves criadas en aislamiento puedan mostrar preferencias filiales por objetos novedosos en edades durante las cuales sus congéneres contemporáneos criados en sociedad rehuyen o escapan de tales objetos.

Cuando el ave aprende sus preferencias por un objeto, lo normal es que no acepte la compañía y escape de objetos que son diferentes. El escape en realidad afirma los nexos con el objeto familiar, de modo que en el mundo real lo que ocurre es un estrechamiento en el rango de compañeros aceptables, y el ave termina evidenciando una preferencia inevitable por su propia madre. La impronta sexual debe ocurrir más tarde en el desarrollo, porque las aves deben aprender a reconocer las características adultas de su compañero, evitando así la escogencia de animales genéticamente incompatibles, miembros de otras especies. Este tipo de aprendizajes puede ser extendido a mapas territoriales, preferencias alimentarias o sexuales, variando -por supuesto- los períodos críticos para cada tipo de respuesta. El punto central de esta exposición es que la conducta, genéticamente controlada, no es necesariamente una cadena de reflejos, y que el aprendizaje tiene un papel importante en el surgimiento de patrones de conducta instintiva.

Bowlby cree que en los humanos ocurre algo muy similar, pero con índices de desarrollo mucho más lentos. En situaciones normales los niños forman los nexos afectivos con su madre rápidamente. Y cuando ocurren separaciones prolongadas, especialmente en el primer año de la vida, el resultado es lo que Bowlby denomina un 'carácter sin afecto'. La situación resulta especialmente dañina para niños confinados en instituciones cuyo trato resulta manifiestamente impersonal.

Conforme a la obra mayor de Bowlby (1969, 1973) la conducta de apego en los humanos sigue un curso, expresable en fases, muy similar a la **impronta** de los animales. Al comienzo hay una cierta inclinación a seguir una amplia variedad de objetos, pero muy pronto esa amplitud se estrecha y se concentra en un objeto sumamente familiar que, normalmente, es la madre. E igual que en los animales, también en los humanos la respuesta de miedo es crucial en el establecimiento posterior de afiliaciones. En Bowlby la conducta de apego ofrece las siguientes fases:

PRIMERA FASE: 0-3 meses

Responsibilidad indiscriminada. El niño responde ante distintos estímulos humanos provenientes del medio inmediato, en forma no selectiva. La reacción es muy similar ante personas muy diferentes. Sonríen ante cualquier rostro o lloran cuando cualquier persona se aleja. Sonreír promueve conductas de apego porque mantiene cerca a la madre o a la cuidadora. La sonrisa desencadena interacciones amorosas entre la madre y el hijo y ello promueve la generación de esquemas que son básicos para la interacción social. Igual que el llanto, otra señal usada por el niño para asegurar la atención de sus necesidades.

SEGUNDA FASE: 3-6 meses

Concentración en personas conocidas. La respuesta social del niño se hace más selectiva. La sonrisa aparece como indicación de una clara preferencia por ciertos individuos del entorno a quienes el niño reconoce. La figura de apego preferencial es la madre o el padre. Pero los nexos más fuertes se establecen en torno a la figura con quien el niño ha tenido las interacciones más placenteras y frecuentes. Alrededor de los cinco meses el niño alcanza y toma con sus manos partes de la anatomía (cabello y rostro) de las personas que reconoce.

TERCERA FASE: 6 meses -3 años

Búsqueda activa de proximidad. Ya existe en el niño preocupación evidente por la figura de apego preferencial, cuya ausencia desencadena el llanto. Cerca de los siete meses, al gatear, el niño sigue la figura que se aleja, y corrige sus movimientos hasta garantizarse su proximidad. O se aleja de ella, lo cual convierte las andanzas de la figura de apego preferencial en el punto de partida para la exploración del entorno, pero siempre manteniendo una segura proximidad con ella.

Durante esta fase el apego del niño se hace particularmente intenso y exclusivo: el niño llora cuando la madre se retira (ansiedad de separación?) o se contenta de modo muy notable cuando la ve regresar y aproximarse. Esta exclusividad en la conducta de apego se hace muy evidente entre los 7-8 meses, cuando en el niño hay muestras de miedo a los extraños, particularmente en contextos no familiares. El niño suele alarmarse y se cuelga de la madre, y si la madre intenta pasarlo a manos del extraño, la conducta de alarma se incrementa.

CUARTA FASE: 3 años-final de la niñez

Conducta de compañerismo. El niño en cierto modo participa de los planes de la figura preferencial y tiende a acompañarla en sus desplazamientos dentro y fuera del hogar. Al mismo tiempo, el padre o la madre establecen límites para tales desplazamientos. A los 2 años los niños están mayormente preocupados por la necesidad de mantenerse cerca de la madre, de modo que todavía no entiende cuestiones como 'voy donde el vecino a buscar agua'. El también quiere ir. A los 3-4 años el niño entiende la conducta parental, puede visualizar mejor la conducta del adulto y nota menos las ausencias, comportándose como un verdadero "socio" o compañero en la relación. A estas alturas se nota en el niño una mayor tendencia a permanecer más tiempo aislado de la figura preferencial.

Una de las limitaciones del trabajo de Bowlby es que está exclusivamente confinado a la infancia. En realidad, las mejores descripciones que nos ofrece de la conducta infantil corresponden a las primeras tres etapas. Ya en la cuarta el nivel explicativo merma considerablemente. Y si exceptuamos los trabajos de Freedman (1974) las explicaciones para períodos más avanzados son escasas.

De todos modos, durante la infancia tardía puede observarse una cierta rotura de la dominación parental, pero los individuos entonces buscan sustitutos paternos. También es cierto que la mayoría de los adultos se consideran independientes pero siempre solicitan la proximidad de otros en épocas de crisis. Casi todos los ancianos muy pronto descubren su enorme dependencia de las generaciones jóvenes. De modo que la conducta afiliativa y sus implicaciones psicosociales es tema susceptible de análisis mucho más allá de la infancia temprana, la etapa que en la literatura especializada ha sido mejor cubierta hasta ahora.

Bibliografía

- Bowlby, L. (1969). Attachment and loss: Volumen 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Bowlby, L. (1973). Attachment and loss: Vol. II. Separation. New York: Basic Books.
- Escalante, G. (1980). Autoritarismo y estilo docente. Mérida, Venezuela: Laboratorio de Psicología, N° 11.
- Freedman, D. G. (1974). Human infancy: An evolutionary approach. New York: Wiley.
- Gay, P. (1964). John Locke on education. New York: Bureau of Publications, Teacher's College, Columbia University.
- Gesell, A. (1945). The embryology of behavior. N. Y.: Harper and Row.
- Lorenz, K. (1971). Studies in animal and human behavior. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Montessori, M. (1966). The secret of childhood. New York: Ballantine Books.
- Montessori, M. (1970). The child in the family. Chicago: Henry Regnery Co.
- Rousseau, J. J. (1948). Emile, or Education. London: J. M. Dent & Sons.
- Timbergen, N. (1951). The study of instinct. Oxford: Clarendon Press.