

La adolescencia

Amparo Moreno

La adolescencia

Amparo Moreno

Diseño del libro y de la cubierta: Natàlia Serrano

Primera edición: octubre de 2007

© Amparo Moreno, del texto

© Adolfo Perinat, del texto

© Editorial UOC, de esta edición

Rambla del Poblenou, 156

08018 Barcelona

www.editorialuoc.com

Realización editorial: MEDIAactive, S.L.

Impresión: Ediciones Gráficas Rey, S.L.

ISBN: 978-84-9788-625-3

Depósito Legal: B-49.609-2007

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño general y de la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna manera ni por ningún medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia, o por otros métodos, sin la autorización previa por escrito de los titulares del copyright.

Amparo Moreno

Amparo Moreno es doctora en Psicología Evolutiva y profesora en la Universidad Autónoma de Madrid.

Nuestro contrato

Este libro le interesará si quiere saber:

- Qué significa ser adolescente.
- Cómo afecta a los adolescentes la pubertad.
- Qué cambios psicológicos se dan en esta etapa.
- Qué papel deben jugar los padres.
- Cómo se ve un adolescente.
- Cuáles son los riesgos de la adolescencia.

Índice de contenidos

Nuestro contrato	5
Un cierto misterio	9
QUÉ ES LA ADOLESCENCIA.....	13
La definición.....	13
Los aspectos imprescindibles.....	16
Una construcción	19
Algunas ideas ingenuas	24
HACIA LA MADUREZ FÍSICA.....	31
La pubertad.....	32
Los ritmos de maduración	35
Los cambios en el cerebro.....	36
La relación entre cambios biológicos y psicológicos	38
La sexualidad	41
OTRA MANERA DE PENSAR.....	47
Las capacidades de razonamiento	47
El procesamiento de la información	51
El pensamiento intuitivo y la toma de decisiones.....	53
El conocimiento social.....	55
UNA NUEVA DEFINICIÓN DE	
UNO MISMO	61
El desarrollo de la identidad	61
¿Quién soy yo?	62

Los diferentes estatus de identidad	64
Los papeles sexuales.....	67
El desarrollo moral.....	71
La escuela y la consecución de la identidad.....	74
EL MUNDO SOCIAL.....	77
Las relaciones familiares	77
Los amigos.....	81
Los problemas de los adolescentes	84
Bibliografía.....	95

Un cierto misterio

Los protagonistas de este libro –los adolescentes– no son un fenómeno extraño. Forman parte de nuestra realidad diaria, de nosotros mismos y de nuestro entorno. ¿Qué es la adolescencia? ¿Cómo es una persona adolescente? Todos lo hemos sido, lo son nuestras hijas, nuestros estudiantes, los hijos de los vecinos, los que vemos en el transporte público, en las series de televisión. Y, sin embargo, una cosa tan cotidiana como la adolescencia reviste ciertas características de misterio compartidas por todos los procesos de cambio que se suceden a lo largo de nuestra vida.

A lo largo de cinco capítulos, analizaremos las transformaciones que determinan esta etapa de la vida, cuya profundidad ha llevado a considerar la adolescencia como un segundo nacimiento. En el transcurso de cinco o seis años, los adolescentes se afanan a estrenar un nuevo cuerpo, nuevas armas de razonamiento, un nuevo corazón; todo en un mundo de relaciones que se ha ampliado extraordinariamente. Al repasar una a una estas novedades comprenderemos mejor la importancia que conceden a su aspecto, sus habilidades crecientes para discutir y teorizar, sus rápidos cambios de humor, los afanes de independencia y el repliegue a posiciones más seguras, el papel que tienen los amigos y de donde nace su amor al riesgo.

La adolescencia constituye un momento de discontinuidad en el desarrollo tan significativo como la infancia. Erraríamos

si lo considerásemos un paréntesis vital entre la infancia y la edad adulta. Los adolescentes no son mitad niños y mitad adultos; son otra cosa, y a eso dedicamos este libro. La relevancia de este momento evolutivo se expresa en las diversas reorganizaciones que se producen en esta etapa. Los adolescentes se enfrentan a elecciones —y tienen más capacidad y oportunidades para hacerlo— en un buen número de cuestiones —académicas, de género, ideológicas. Sus decisiones afectarán claramente a su futuro. Por eso, los adultos —especialmente, los padres y madres— consideran con razón que esta edad presenta más riesgo que la infancia.

Estos reajustes no se producen en el vacío. En primer lugar, el desarrollo incluye discontinuidades y continuidades y, en este sentido, el adolescente parte del niño que fue. Los jóvenes con los cuales convivimos son los mismos que hemos ido gestando en las edades anteriores y serán, en su momento, los adultos que compondrán nuestra sociedad.

Ninguna etapa de la vida puede entenderse del todo fuera del marco general de la evolución completa de la persona.

Por otro lado, las reorganizaciones tampoco se producen en un vacío ambiental. Cuando definimos una persona como adolescente, hacemos referencia a su pertenencia a un grupo de edad determinado y pasamos por alto muchas otras características que lo determinan como persona y que también son fundamentales: ser chico o chica, la familia de procedencia, el hecho de estudiar o trabajar, ser o no emigrante, su entorno geográfico, el momento histórico.

Los adolescentes cambian al mismo tiempo que las personas que los rodean y la sociedad. Su desarrollo implica la necesidad de que los adultos modifiquen simultáneamente la perspectiva que tienen. Ser padres de una adolescente, en comparación a serlo de una niña, supone un nuevo aprendizaje, ya que nuestros objetivos educativos, nuestras preocu-

paciones, nuestras inseguridades, nuestras satisfacciones se transformarán. Lo mismo podríamos afirmar con respecto a sus profesores y profesoras.

Finalmente, no olvidamos que, a pesar de su altura, su seguridad, su reivindicación de autonomía, sus desafíos, los adolescentes continúan desarrollándose y, aunque no lo pidan, nos necesitan de manera diferente pero en un grado similar, por lo menos, que cuando eran niños.

QUÉ ES LA ADOLESCENCIA

La definición

La adolescencia se caracteriza por ser un momento vital en el que se suceden gran número de cambios que afectan a todos los aspectos fundamentales de una persona. Las transformaciones tienen tanta importancia que algunos autores hablan de este período como de un segundo nacimiento. De hecho, a lo largo de estos años, se modifica nuestra estructura corporal, nuestros pensamientos, nuestra identidad y las relaciones que mantenemos con la familia y la sociedad. El término latín *adolescere*, del que se deriva el de “adolescencia”, señala este carácter de cambio: *adolescere* significa “crecer”, “madurar”. La adolescencia constituye así una etapa de cambios que, como nota diferencial respecto de otros estadios, presenta el hecho de conducirnos a la madurez.

Este período de transición entre la infancia y la edad adulta transcurre entre los 11-12 años y los 18-20 años aproximadamente. El amplio intervalo temporal que corresponde a la adolescencia ha creado la necesidad de establecer subetapas. Así, suele hablarse de una adolescencia temprana entre los 11-14 años; una adolescencia media, entre los 15-18 años y una adolescencia tardía o juventud, a partir de los 18 años.

Sin duda, los problemas a los que se enfrentan las personas en cada una de estas subetapas son muy diferentes, tanto que empiezan a aparecer publicaciones que se refieren a ellas espe-

cíficamente. En concreto, la adolescencia temprana se constituye como un momento especialmente singular, ya que tienen lugar un buen número de cambios físicos y contextuales.

La definición anterior —etapa de transición entre infancia y edad adulta— deja de lado un problema importante: la determinación precisa de los momentos en los que empieza y acaba esta etapa. De hecho, aunque hemos proporcionado criterios cronológicos, estos solo pueden utilizarse como indicativos.

La adolescencia se extiende desde el final de la infancia hasta la consecución de la madurez, sí, ¿pero a qué categoría de madurez nos referimos? Podríamos aludir, en primer lugar, a una madurez biológica, entendido como la culminación del desarrollo físico y sexual. Esta madurez está relacionada con la llegada de la pubertad y, de hecho, los cambios biológicos se utilizan como criterio de inicio de la adolescencia. Sin embargo, pubertad y adolescencia no son conceptos sinónimos. Entendemos pubertad como el conjunto de transformaciones físicas que conducen a la madurez sexual y, por lo tanto, a la capacidad de reproducirse. La adolescencia incluye, además, transformaciones psicológicas, sociales y culturales significativas.

En segundo lugar, podríamos apuntar a una madurez psicológica, caracterizada por la reorganización de la identidad. La construcción de esta nueva identidad —que implica un nuevo concepto de uno mismo, la autonomía emocional, el compromiso con un conjunto de valores y la adopción de una actitud frente a la sociedad— se extiende a lo largo de toda la adolescencia.

En tercer lugar, podríamos hablar de una madurez social vinculada al proceso de emancipación que permite que los jóvenes accedan a la condición de adultos.

Esta madurez social —cuyos índices serían la independencia económica, la auto administración de los recursos, la auto-

nomía personal y la formación de un hogar propio— marcaría el final de la adolescencia y juventud y el ingreso de pleno derecho en la categoría de persona adulta. Hoy, si tomamos como criterio la emancipación económica y el hogar propio, el estatus de persona adulta puede lograrse después de los treinta años.

Si nos ceñimos a los varios aspectos relacionados con el concepto de madurez, las edades cronológicas que establecen los límites de la adolescencia son susceptibles de variaciones derivadas de las características individuales de cada persona o de las condiciones sociales, culturales e históricas en las que se desarrolla. Con todo, la ausencia de estos criterios cronológicos universales, atemporales y precisos no desposee la adolescencia de su naturaleza singular dentro del desarrollo humano. El número, la magnitud y la amplitud de los cambios que se suceden a lo largo de esta etapa proporcionan a la persona una nueva organización corporal, psicológica y social.

Hay que subrayar que las personas que experimentan este proceso no son criaturas que continúan viviendo en la infancia y esperan subir en el tren de la edad adulta. Tampoco los adolescentes son proyectos de futuras personas maduras, sino seres dotados de realidad que viven y se enfrentan con nuevas estructuras a nuevas situaciones, que igualmente resolverán con nuevas soluciones.

Por otro lado, el énfasis que hemos puesto en las transformaciones no nos debe hacer olvidar un hecho igualmente relevante: hay una continuidad importante entre la infancia y la adolescencia, y entre esta y la edad adulta. Llegada la juventud, se sabrá qué infancia crearon la escuela, la familia y los medios de comunicación; al mismo tiempo, una vez alcanzada la madurez, entenderemos la trascendencia de los proyectos que se gestaron en la adolescencia y la juventud. Por lo tanto,

la comprensión del fenómeno adolescente aconseja situarlo dentro del panorama del ciclo vital completo.

Los aspectos imprescindibles

La psicología del desarrollo y, en concreto, la psicología de la adolescencia albergan muchos enfoques teóricos. Los modelos psicológicos clásicos —psicoanálisis, enfoque piagetiano, conductismo— y sus revisiones conviven con un conjunto de teorías y mini teorías que trabajan en diferentes ámbitos (desarrollo cognitivo, personalidad, relaciones familiares, conductas de riesgo) y presentan diferentes factores para explicar los cambios (genéticos, neurológicos, culturales, históricos). La presencia de esta variedad teórica hace que ofrezcamos una relación de las cuestiones imprescindibles para acercarnos al mundo adolescente.

Una transición

A lo largo de la vida se producen momentos de discontinuidad en el desarrollo: los bebés que pasan a ser niños y niñas, los niños más pequeños que empiezan la escuela. En la adolescencia asistimos a dos puntos de cambio fundamentales. Al principio, se abandona la infancia y se entra en la adolescencia; al final, los jóvenes pasan a integrarse en el mundo adulto.

Las transiciones comparten una serie de características.

En primer lugar, suponen una anticipación entusiasta del futuro. Este optimismo frente al cambio se acompaña de un sentimiento de ansiedad por el futuro y un sentimiento de duelo por el estadio perdido. Al mismo tiempo, las mudanzas que tienen lugar hacen necesario un reajuste psicológico importante. El hecho de transitar de un estado a otro produce, finalmente, una ambigüedad en la posición social.

El paso de la infancia a la adolescencia ejemplifica claramente estas características. Por una parte, la alegría con que los niños acogen sus nuevas destrezas y libertades no se libra ni del deseo de retornar al estadio anterior de protección ni de la preocupación por cómo desarrollarán sus nuevos papeles. No saben cuándo toca ser niños y cuándo es preciso ser adolescentes y esta ambigüedad también la manifiestan los adultos próximos.

Se considera que esta primera transición la marca la biología con la llegada de la pubertad. Los cambios físicos —no solo la pubertad sino también los cambios neurológicos— son fundamentales y muy significativos pero no tienen menos relevancia que los cambios intelectuales, sociales y afectivos.

La segunda transición —de la adolescencia a la edad adulta— plantea más problemas por lo que respecta al momento de inicio y tiene una naturaleza más social que biológica. Está atada al cambio de la escuela al mundo del trabajo, la independencia de la familia y el abandono del domicilio familiar.

En un estudio de investigación con personas entre 18 y 31 años, se encontró que los entrevistados mostraban un alto grado de acuerdo, dentro de los criterios normativos al uso, con el hecho de que los marcadores de entrada a la vida adulta eran la responsabilidad de las propias acciones, ser padre o madre y tener un empleo estable. La prolongación de la dependencia familiar, la extensión de los estudios, el retraso de la vida en pareja o de la adquisición de vivienda propia hacen que el ingreso a la edad adulta se alargue hasta los 30 años.

La presencia de estas características sociológicas y otras de índole psicológica (exploración de la identidad, inestabilidad, autocentración) ha llevado a los teóricos del desarrollo a prever la necesidad de introducir una nueva etapa entre la adolescencia y la edad adulta.

Algunos autores hablan así de juventud y otros de edad adulta emergente.

Una interacción de factores

Cada experto se ha centrado en la primacía de un factor causal a la hora de explicar los fenómenos. Así, algunos autores han resaltado el papel de las hormonas en la rebelión adolescente, otros han atribuido esta necesidad de transformación a la aparición de un pensamiento más elaborado y crítico, mientras que también hay los que la consideran un producto caduco de otro tiempo (mayo del 68, oposición a la guerra de Vietnam).

La necesidad de investigar en profundidad para acercarse a cualquier característica psicológica lleva a fragmentar la experiencia del adolescente y dificulta la integración de las diferentes facetas que componen la vida de cualquiera. Así, se ha estudiado la mente de los adolescentes sin relación con las novedades biológicas o con los cambios en sus interacciones sociales. Se debe entender que esta fragmentación es, en cierta medida, necesaria por la investigación, pero que siempre que sea posible hay que recorrer a modelos explicativos que integren diversas causas y facetas, dado que así lo exige la compleja realidad adolescente.

Por ejemplo, los cambios corporales surgen de acuerdo con un calendario temporal pero eso no es obstáculo para que las condiciones ambientales y psicológicas influyan. De la misma forma, podemos preguntarnos cómo puede cambiar un cuerpo sin alterar la mente del que lo posee o cómo podemos dar significado al cuerpo y a sus transformaciones sin tener en cuenta el marco cultural.

Todos los aspectos de la persona están integrados; cada cambio en una parcela del desarrollo es al mismo tiempo con-

dición y efecto de la transformación en otras parcelas y en el adolescente en conjunto. Esta perspectiva global ha ido calando en los estudios sobre la adolescencia de tal manera que, actualmente, en los manuales, encontramos epígrafes, por ejemplo, sobre pubertad y reacciones emocionales, inestabilidad emocional y desarrollo del cerebro, conductos de riesgo y desarrollo intelectual, o incluso sobre la influencia de la falta de empleo en los problemas adolescentes.

Una construcción

La adolescencia no es una esencia, sino una realidad construida con diferentes materiales históricos, geográficos, culturales, económicos, de género. Revisemos algunos aspectos.

A lo largo de la historia

El interés por los jóvenes se remonta a épocas lejanas. Como siempre en Occidente, los antecedentes más citados son los filósofos griegos Platón y Aristóteles. Sin embargo, algunos autores afirman que la adolescencia, como estadio singular de la vida humana, sólo surge en sociedades occidentales industriales al final del siglo XIX y principio del XX.

El período 1890-1920 se ha llamado “la edad de la adolescencia”. Antes de este momento histórico, la separación entre infancia y edad adulta no era tan diáfana. Las personas que hoy llamamos adolescentes se podían considerar mujeres y hombres jóvenes, y los niños participaban desde los 8-10 años en muchas de las actividades adultas.

El proceso de industrialización provocó transformaciones cruciales que repercutieron en la segregación de una clase de edad –la adolescencia– del mundo de la infancia y de los adultos. Estas modificaciones estuvieron vinculadas fundamentalmente a normas legales referidas al trabajo infantil, a

la ampliación de los años de escolarización o al tiempo de dependencia familiar.

En los primeros años del siglo XX, el estudio de la adolescencia cuajó en un área específica gracias al trabajo de un estudioso norteamericano: G. Stanley Hall. El llamado “padre” del estudio de la adolescencia publicó el 1904 el primer manual sobre la adolescencia. Los dos volúmenes de esta obra ambiciosa llevaban el título de *Adolescence. Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. En esta obra se consideraba la adolescencia como un período decisivo de la vida humana en tanto en cuanto marcaba una transición tan fundamental como el paso del salvajismo a la civilización.

La adolescencia constituía así un segundo y definitivo nacimiento que representaba la culminación del desarrollo humano. Stanley Hall otorgaba igualmente a esta etapa un carácter conflictivo, una fase de *Sturm und Stress* (tempestad y tensión). La obra de Hall ha estado claramente superada, pero algunas de las ideas anteriores —la turbulencia de la adolescencia o la culminación del desarrollo— han estado revisadas y puestas al día por otros enfoques muy influyentes en la psicología de la adolescencia más clásica.

Desde la perspectiva del desarrollo psicológico, no debemos limitarnos a analizar los diferentes tipos de determinantes biológicos y ambientales relacionados con la edad cronológica que afectan a muchos individuos de manera similar. Debemos incluir las influencias que dependen de la historia, es decir, los procesos que se producen en un momento histórico concreto.

Los adolescentes nacidos en una época determinada han podido vivir algunos acontecimientos históricos (guerras, cambios políticos y situaciones económicas o educativas diversas) o evoluciones culturales (cambios en las normas de relación

con los progenitores o con el sexo opuesto) que han afectado a su desarrollo físico, su conducta o sus representaciones.

¿Qué podemos decir de los jóvenes españoles en el momento actual? Nuestros adolescentes y jóvenes están marcados por la incongruencia entre los procesos de desarrollo individual y social: progresan muy pronto por lo que respecta a la madurez biológica y relacional al mismo tiempo que se retrasa su independencia material y emocional durante quince años. A diferencia de otros países europeos, casi todos los jóvenes españoles de 21 años viven en el hogar familiar, lo cual implica una falta de madurez en ciertos aspectos de su identidad.

Estos hechos se producen en el seno de un conjunto de circunstancias sociales que definen este principio del siglo XXI: cambios demográficos que incluyen baja natalidad, menos jóvenes y más ancianos; cambios en el acceso al mercado laboral y dificultades para acceder a un empleo estable; cambios en la familia, menos hijos, con diferentes relaciones, nuevas estructuras; cambios en la composición étnica y cultural y en las actitudes hacia el género; influencia de los medios de comunicación, socialización a través de la imagen, importancia de internet, el móvil, los videojuegos, y cambios en las instituciones educativas.

La cultura

De la misma forma que hemos hablado de fechas en la aparición de una etapa llamada adolescencia, podemos preguntarnos por la universalidad del fenómeno y, por lo tanto, por la influencia de la cultura en la manera de vivir la adolescencia. Por lo que respecta a la cuestión de la adolescencia como etapa problemática, la antropóloga Margaret Mead es una autora de referencia. En su libro clásico *Adolescencia*,

sexo y cultura en Samoa (1928), Mead nos muestra una juventud samoana que transita tranquilamente de la infancia a la edad adulta en un ambiente de libertad y sin conflictos, hecho que contrasta agudamente con las visiones de la adolescencia que se tenían en aquella misma época en Occidente, centradas sustancialmente en sus aspectos problemáticos.

Estas observaciones condujeron a establecer una premisa general hoy aceptada: las conductas adolescentes adquieren significados particulares en estrecha relación con las pautas culturales de la sociedad donde viven los adolescentes. Por su parte, R. Benedict, otra antropóloga de renombre, relacionó el grado de dificultad de la adolescencia con el grado de discontinuidad entre la sociedad infantil y la adulta. Esta continuidad o discontinuidad se produce en tres dimensiones: la responsabilidad o no responsabilidad, la dominación o sumisión y la actividad o inactividad sexual. Cuanto más fluida sea la transición de un polo a otro de estas dimensiones, menor será a su vez la dificultad de la transición entre la infancia y la edad adulta. En nuestra cultura, prevalece la discontinuidad y, por lo tanto, la adolescencia comporta dificultades importantes.

Finalmente, varios estudios de carácter antropológico, que se dedican a analizar los ritos de paso, se han ocupado de ilustrar la manera como otros grupos humanos reducen la incertidumbre que provoca en las personas la falta de definición de esta etapa adolescente, mediante la sumisión del adolescente a unos ritos de transición que lo separan de la infancia y lo incorporan a la sociedad adulta según unas ceremonias prefijadas.

La obra de estas insignes antropólogas se sitúa en la línea de las teorías psicológicas que subrayan el papel del ambiente en la explicación de la conducta humana. En el caso concreto de la adolescencia, el aprendizaje de nuevos papeles sociales puede resultar una fuente de problemas o producirse sin graves

inconvenientes según las instituciones socializadoras. Como ilustración, uno de los autores conductistas más nombrados, Skinner, proponía en su obra *Walden Dos* un medio para evitar algunas tensiones a los adolescentes: una organización social en la que, una vez llegada la pubertad, los chicos y las chicas pudiesen satisfacer sus necesidades sexuales (los adolescentes debían consultar también un consejero matrimonial para dilucidar si su elección de pareja era la adecuada).

Un autor contemporáneo muy influyente, y que ha evolucionado desde raíces conductistas, Bandura, tampoco considera la adolescencia como un período esencialmente problemático, sino una etapa —como todas las de la vida— en la que se produce una variabilidad importante según el grado en que las personas se adaptan a su medio.

El género y la etnia

Para acabar este apartado hay que aludir a otros determinantes que influyen, junto al tiempo y el lugar, en la historia de vida que construirá cada adolescente. Hasta ahora, los dos más estudiados han sido la pertenencia a diferentes géneros y a diferentes etnias.

En el primer caso, hay muchos aspectos del desarrollo que se viven de manera diferente si se es un chico o una chica: los cambios corporales, las representaciones y conductas sexuales, los problemas de alimentación, la incidencia de la depresión, el desarrollo de la identidad, los conceptos de amistad, las adicciones, el tipo de violencia, el rendimiento académico.

Por lo que respecta a las comunidades étnicas, la primacía de los autores anglosajones da como resultado un importante número de estudios sobre todas las comunidades presentes, sobre todo, en Estados Unidos: afroamericanos, latinos, chinos. En nuestro país, empezamos a interesarnos por el fenómeno de los inmigrantes jóvenes y adolescentes. De hecho,

el informe *Juventud en España* (IJE) de 2005 es el primero que trata esta cuestión.

Pero aún nos queda mucho por saber sobre este fenómeno: cómo se forjan una identidad estos jóvenes, cómo son sus relaciones familiares, cuáles son sus diferencias de género, etc. También sería necesario que los expertos nos interesásemos por otros grupos que han quedado al margen de los estudios más divulgados: aquellos que sufren pobreza, los prejuicios ancestrales —la minoría gitana—, o la enfermedad —jóvenes con graves problemas físicos y mentales.

Como conclusión, hay que tener en cuenta que, cuando nos referimos a cualquier período de la vida, no estamos hablando solo de categorías naturales —dictadas por la biología, definidas por tipos universales e inmutables— sino más bien de categorías sociales, dotadas de significado para una cultura y una sociedad particulares.

Por otro lado, hay que rechazar la visión determinista según la cual los adolescentes no aportan nada a su desarrollo. La historia, la cultura, el género, la clase social influyen en grado variable sobre su trayectoria pero no olvidemos que también ellos son agentes de su cambio, ya que crean concepciones y valores que influyen en ellos y en la sociedad adulta.

Algunas ideas ingenuas

En la mente de cualquier persona profana todos los períodos de la vida están asociados a representaciones elaboradas a partir de experiencias personales, informaciones transmitidas por el entorno más próximo y por aquellos medios de comunicación que cuentan con más facilidad para crear opinión.

La adolescencia no escapa a esta ley.

Este período de la vida resulta, además, un tema especialmente atractivo para la literatura o el cine. Su condición por el

momento de profundos cambios, su aureola de romanticismo y exaltación, su afán de libertad y su dosis de riesgo la convierten en un magnífico tema para la fabulación.

A lo largo de la historia encontramos diferentes estereotipos sobre la adolescencia y la juventud que aún perduran. Son visiones que presentan un adolescente, usualmente hombre y de clase burguesa, que encarna los ideales de la belleza, la fuerza, la renovación y, al mismo tiempo, los riesgos de la irreflexión, la falta de control y la intolerancia.

¿Cuáles son las representaciones que construye y difunde actualmente el mundo adulto sobre nuestros adolescentes? Pensemos, por un momento, qué visión corroboraríamos: ¿la adolescencia es la edad del pavo?, ¿la curiosidad?, ¿la rebelión?, ¿los problemas?, ¿la formación?, ¿el amor? Esta pregunta no tiene solo un interés teórico. Nuestras concepciones influyen en nuestra conducta como investigadores, educadores, médicos, padres, políticos, ciudadanos.

Parece que coexisten dos visiones sobre los adolescentes. La primera dibuja un retrato adolescente a partir de las carencias o los aspectos negativos que surgen de la comparación con una persona adulta idealizada. De esta manera, se tilda al joven de inmaduro, irresponsable, inseguro, confuso, negativo, dependiente frente a un adulto maduro, responsable, seguro, positivo e independiente. Esta representación es inexacta, en primer lugar porque no hace justicia a muchos adolescentes y, en segundo lugar, porque el adolescente —que aún tiene mucho camino por recorrer— ha progresado enormemente si lo comparamos con el niño que fue.

Además, esta valoración negativa puede tener como efecto un abandono de ciertos hitos que se podrían lograr en esta edad. Así que en el ámbito familiar y escolar no se da oportunidades a los adolescentes de elegir y hacerse cargo de sus decisiones basándose en la irresponsabilidad característica de

esta edad. Esta forma de actuar funciona como una profecía autocumplida: el adolescente no vive situaciones que fomenten el aprendizaje de la responsabilidad y, por lo tanto, no avanza en este terreno.

De acuerdo con lo anterior, algunos sociólogos apuntan al relieve de representaciones aduladoras de la juventud por representaciones inculpatorias. Las primeras surgieron en plena bonanza económica (años 60 y 70 del siglo XX) y mostraban al joven como un nuevo ser humano más feliz, más afortunado y mejor dotado física y culturalmente, al que los adultos debían imitar.

Las actuales visiones inculpatorias lo muestran como un ser desubicado, irresponsable, incapaz de forjarse un futuro. Cuántas veces hemos escuchado que los jóvenes no se van de casa porque son muy cómodos, que son incapaces de responsabilizarse de un trabajo estable, que rehúsan la maternidad porque son egoístas, que han convertido las aulas en un lugar peligroso, que no se interesan por nada...

Todas estas frases son generalizaciones abusivas y, sobre todo, descontextualizadas. Olvidan que uno de los orígenes de la desubicación de los jóvenes no se encuentra —como juzgaría gran parte de la sociedad adulta— en su deseo de no crecer, sino en las condiciones socioeconómicas actuales que dificultan el acceso a la independencia.

Ante estas visiones de la adolescencia y la juventud, que señalan fundamentalmente las limitaciones, algunos autores apuntan a la emergencia de una concepción contrapuesta, postmoderna, que nos presenta un adolescente refinado, maduro, con conductas elaboradas. Interpretada esta visión en relación con sus consecuencias, el resultado principal es el abandono de los jóvenes por parte de los adultos, ya que aquellos no los necesitan.

En este sentido, todos somos espectadores, cada vez más, de hasta qué punto se considera que los adolescentes —incluso los niños— están dotados de posibilidades intelectuales o emocionales que, de hecho, no poseen. Esta suposición comporta el riesgo de privar a los adolescentes de la guía y la supervisión adulta, que resultan cruciales para el desarrollo.

Estas concepciones influyen en el comportamiento de los adultos de una manera que no contribuye a facilitar el paso hacia la madurez que significa la adolescencia, bien porque subestiman las capacidades de los chicos y las chicas, bien porque las supervaloran. En los apartados siguientes, expondremos un retrato más ajustado de las capacidades del adolescente para adaptar los esfuerzos sociales, educativos y médicos a sus necesidades.

Las concepciones científicas

El estudio científico contiene salvaguardias inestimables para tratar los problemas que nos ocupan. Pensamos en las imágenes negativas de los adolescentes y jóvenes que los retratan como si casi fuesen un peligro social. ¿De dónde proceden? ¿De estudios científicos o de observaciones anecdóticas? Usualmente provienen de datos sensacionalistas que ofrecen los medios de comunicación, de imágenes y hechos impactantes que perduran en la mente de los adultos frente el acceso difícil a otras fuentes de conocimiento.

Ante eso, cualquier persona interesada en los adolescentes debe poner en marcha sus dotes de reflexión: buscar ejemplos diferentes, tomar como muestra los adolescentes próximos, leer las noticias en su totalidad, no hacer comparaciones con pasados reconstruidos ilusoriamente o con conductas adultas idealizadas.

La psicología de la adolescencia cuenta con un conjunto de teorías y métodos que, a pesar de sus bieses, nos permite acercarnos de forma más fiable a los adolescentes. En relación con los métodos, en primer lugar, hay un conjunto de técnicas que recogen información suministrada por el mismo adolescente, es decir, instrumentos que piden al adolescente que exprese sus razonamientos, opiniones, actitudes o experiencias sobre un aspecto particular.

Entre estas técnicas se encuentran los cuestionarios, las entrevistas y los estudios de casos. En los cuestionarios, se presenta a los sujetos un conjunto acotado de preguntas sobre uno o varios aspectos de su comportamiento. El adolescente puede ofrecer una respuesta abierta o escoger de entre diversas opciones la que mejor refleja su forma de pensar o actuar, que es lo más usual. La entrevista clínica se estructura alrededor de unas preguntas básicas, comunes a todos los sujetos, pero a diferencia de la homogeneidad que se pretende en la aplicación de los cuestionarios, la persona que realiza la entrevista modifica las preguntas e incorpora otras nuevas según las respuestas que da la persona. En el estudio de casos o en la investigación clínica se recogen informaciones procedentes de fuentes diversas, como pruebas estandarizadas, entrevistas clínicas y observaciones, en relación con un único sujeto.

Un método fundamental, con una presencia mucho más reducida en los estudios sobre la adolescencia, es la observación. Sin duda, la observación estructurada, realizada en el laboratorio, o la observación naturalista facilitan una aproximación de primera mano a las conductas de los adolescentes. La falta de rigor que se ha podido atribuir a este método se ha resuelto hace tiempo mediante los procedimientos sistemáticos de recogida de información.

La introducción del vídeo permite, además, una análisis pormenorizado de las situaciones registradas. Debemos seña-

lar también que los métodos observacionales han sido esenciales en los estudios antropológicos sobre la juventud y han dado ocasión a un enfoque teoricometodológico –la etnografía–, que cada vez se aplica con más frecuencia a la psicología evolutiva y educativa. En el enfoque etnográfico, el concepto clave es la cultura y el acercamiento –por medio de la observación participante– a los escenarios donde se desarrolla la vida de las personas. Como en las otras técnicas, la observación presenta ciertos riesgos de los cuales hay que ser consciente: en este caso, la influencia de la presencia del observador en la conducta de las personas y la subjetividad del mismo observador.

Estas técnicas de recogida de datos son las más frecuentes. Además, los investigadores de la adolescencia disponen de otros recursos para aproximarse a los adolescentes, como pueden ser sus diarios o las observaciones de sus progenitores o maestros.

Para acabar, hay que señalar que debemos tener la misma cautela al leer, por ejemplo, una noticia de prensa sobre los adolescentes que al considerar los trabajos científicos. Es conveniente fijarse en la hipótesis de partida, en la manera de recoger los datos, en los grupos de adolescentes que participan, en los adolescentes que no participan, en el lugar y el momento en que se ha realizado el estudio, y en las posibilidades de generalización que tienen las conclusiones.

HACIA LA MADUREZ FÍSICA

Uno de los índices más claros del “adiós a la infancia” se relaciona con el conjunto de cambios físicos que empiezan a experimentar niños y niñas al inicio de la adolescencia. La amplitud y la profundidad de estas transformaciones no tienen parangón con otras etapas de la vida salvo la primera infancia.

Estos cambios se suceden a lo largo de varios años en una secuencia prefijada que conducirá a la madurez física y sexual, aunque no todos los adolescentes los vivirán en el mismo momento ni representarán lo mismo para todos.

El hecho de saber cómo viven los adolescentes estas novedades biológicas no se podrá entender al margen del resto de reajustes intelectuales, afectivos y sociales. Desde el punto de vista propiamente biológico, si bien el rango de edades en que aparecen las primeras manifestaciones de la pubertad está asociado a componentes hereditarios, este proceso está influido por factores ambientales como la alimentación o el ejercicio físico.

La experiencia personal del adolescente, su adscripción de género, la representación que construye sobre este proceso es igualmente decisiva, sin olvidar que los cambios tienen lugar en el seno de una cultura, una comunidad, un entorno familiar y educativo y un grupo de compañeros. Al mismo tiempo, los

cambios físicos también influyen en su mentalidad y acciones.

La pubertad

El término pubertad hace referencia a la aparición del vello pubiano. En las lenguas derivadas del latín, el adjetivo *pubescente* remite a “púber”, y a “peludo” en el campo de la botánica. A su turno, la palabra púber se aplica a los niños en los que se empiezan a manifestar los caracteres de la madurez sexual.

La definición pediátrica del término pubertad es la siguiente: cambios morfológicos y fisiológicos que se dan en el desarrollo del chico o la chica a medida que las gónadas cambian del estado infantil al estado adulto. Este proceso se completa con la madurez física y sexual del adolescente y la adquisición de las características adultas de cada sexo. Las manifestaciones principales de la pubertad son las del siguiente cuadro.

Las pruebas de la pubertad

1. El “estiramiento” adolescente: una aceleración seguida de una desaceleración del crecimiento en la mayor parte de las dimensiones del esqueleto y en muchos órganos internos.
2. El desarrollo de las características sexuales primarias: aquellas implicadas directamente en la reproducción; por ejemplo, el desarrollo de los órganos sexuales o la primera menstruación en las chicas y la primera eyaculación en los chicos.
3. El desarrollo de las características sexuales secundarias: aquellas características importantes para distinguir hombres y mujeres, pero que no son clave para la reproducción. En el hombre la aparición de vello en la cara o en el pubis o los cambios en la voz; en la mujer, la aparición del vello pubiano o el aumento del pecho.
4. Los cambios en la composición corporal: en la cantidad y la distribución de la grasa en asociación con el crecimiento del esqueleto y la musculatura. Las variaciones en la forma del cuerpo hacen que las proporciones relativas de sus partes expe-

rimenten un cambio importante en comparación con la infancia. Así, nos parece que los adolescentes varones tienen unas piernas muy largas con respecto al tronco o que las chicas han aumentado el diámetro de las caderas.

5. El desarrollo de los sistemas circulatorios y respiratorios, que conduce a un aumento de la fuerza y la resistencia.

El comienzo de estas manifestaciones está regulado por el cerebro y el sistema endocrino, aunque el establecimiento de los mecanismos por los que se inicia la pubertad continúa siendo objeto de controversia.

Las diferencias entre los dos sexos no se deben a la presencia de diferentes hormonas en la sangre (testosterona en chicos y estrógenos en chicas), sino a su diferente concentración. Así, los chicos superan a las chicas en niveles de andrógenos, y las chicas a los chicos en niveles de estrógenos. El aumento en la concentración de andrógenos produce cambios internos y externos en el aparato reproductor masculino.

La acción de la testosterona se refleja en el aumento de tamaño de los testículos y el pene, la producción de esperma, el vello en la cara y el cuerpo, y el cambio del tono de voz. En las adolescentes, la producción de estrógenos y progesterona influye en el desarrollo del útero y la vagina, el aumento del pecho, la distribución corporal de la grasa y la regulación del ciclo ovulatorio.

Estos cambios, que llevan a la madurez física y sexual, constituyen un proceso con fases diferentes que, normalmente, puede durar cuatro o cinco años. La tabla siguiente muestra esta secuencia en chicas y chicos.

La tabla permite constatar que aquello que para muchas personas profanas marca la transformación clave —la primera menstruación y la primera eyaculación— tiene lugar en un estadio muy avanzado del proceso (estadios IV y V).

Estadios puberales		En niñas	En niños
Estadio I	Prepuberal. No hay desarrollo mamario.	Prepuberal. Tamaño testicular (2,5 cm).	
Estadio II	Se inicia el desarrollo del tejido mamario subareolar (botón mamario), se ensancha la areola y puede aparecer el vello axilar y/o pubiano.	Aumento del tamaño testicular (2,5-3,2 cm). Se inicia la pigmentación escrotal. Se inicia el crecimiento del vello pubiano.	
Estadio III	Aumenta el desarrollo del tejido mamario y el de la areola. Aumenta el vello axilar y/o pubiano Hay desarrollo de labios mayores y menores y cambios en la mucosa vaginal. Empieza el olor corporal característico.	Continúa el aumento del tamaño testicular (3,3-4 cm). Se inicia el crecimiento longitudinal del pene. Aumenta el vello pubiano y se inicia el vello axilar.	
Estadio IV	Aumenta el desarrollo del tejido mamario y la areola sobresale. Aparece el vello pubiano de adulta y distribución horizontal. Acné. Aumenta el tamaño del cuello uterino. Puede ocurrir la menarquia.	Tamaño testicular (4,1-4,5 cm). Continúa el crecimiento en longitud y diámetro del pene. Vello pubiano en cantidad normal. Aumenta el vello axilar y del resto del cuerpo. Aparece la barba y el olor característico corporal. Voz grave, acné y eyaculaciones.	
Estadio V	Mamas y areolas de adulta. Menarquia.	Tamaño testicular (4,5 cm). Genitales externos de adulto. Vello pubiano y axilar de adulto. Espermatogénesis completa.	

Los ritmos de maduración

La edad en la que se empiezan a manifestar los cambios asociados a la pubertad no es la misma en las chicas que en los chicos. Esta es una primera diferencia atribuible al sexo. En general, las chicas llegan a la pubertad uno o dos años antes que los chicos (como norma, el proceso puede empezar en las chicas a los diez y once años y en los chicos a los once y doce años). Parece que la pubertad en las chicas es más temprana porque su estiramiento y el desarrollo del pecho resultan muy visibles mientras que los cambios correspondientes a los chicos –desarrollo de los genitales– no lo son.

Hay, además, importantes diferencias individuales relativas a comienzos de la pubertad y su ritmo de progresión. Eso hace que, en un grupo de chicas entre once y trece años, o un grupo de chicos entre trece y quince años, podamos encontrar desde impúberes hasta individuos con una apariencia física de adultos. Por este motivo, hablamos de adolescentes precoces, en los que la pubertad se avanza a la norma, y adolescentes tardíos, que llegan a la maduración con retraso con respecto a la media. La clasificación anterior tiene sentido solo por lo que respecta a la norma y esta norma cambia de acuerdo con la historia o las poblaciones concretas. El 1871, en Estados Unidos, se consideraba precoz una chica que empezaba a menstruar entre los 11,5 y los 12,5 años.

Hoy la edad media de la menarquía en España es de 12,5 años.

Las diferencias en la manifestación de la pubertad están unidas a componentes genéticos y poco asociados a factores étnicos. Sin embargo, influyen los factores ambientales. Entre estos, la alimentación ejerce un papel fundamental. En concreto, una mala alimentación retrasa el crecimiento y la pubertad, aunque no la impide.

El nivel desigual de riqueza explicaría el adelantamiento o el retraso de la pubertad cuando establecemos comparaciones entre países o entre clases sociales. A pesar de las creencias populares, el clima no parece que influya decisivamente en el comienzo de la pubertad. En relación con estos aspectos ambientales, desde el final del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, la edad media en la que empieza la pubertad y se produce el estiramiento se ha avanzado considerablemente.

Este adelantamiento progresivo en la maduración física ha recibido el nombre de tendencia secular. En nuestro país, de 1956 a 2000, se ha observado una tendencia secular que supone un aumento de 9,6 centímetros en la altura.

Entre los factores ambientales, hay que incluir también los factores psicológicos. Así, no resulta nueva la idea de que la privación de afecto produce retrasos en el crecimiento físico en la infancia y podría tener semejantes consecuencias en la adolescencia.

Por lo que respecta a las consecuencias de las situaciones psicosociales en el desarrollo, una dato sorprendente es la posible influencia de conflictos familiares en el adelantamiento de la pubertad, en concreto, la menarquía en las chicas. Aún no hay una confirmación clara de este hecho y, por lo tanto, su posibilidad de generalización y explicación se mantiene en duda.

Los cambios en el cerebro

Gran parte de los manuales sobre adolescencia se limitan a describir los cambios relativos a la pubertad y no hacen mención de los cambios en el cerebro, quizá debido al escaso número de investigaciones en este campo. Sin embargo, gracias a los nuevos conocimientos teóricos y nuevas técnicas de estudio –por ejemplo, la resonancia magnética– se ha llegado

a la conclusión de que el cerebro adolescente es diferente al del niño.

Dos diferencias fundamentales surgen de la comparación del cerebro antes y después de la pubertad. Por lo que respecta a las neuronas, los cuerpos celulares y las dendritas no cambian mucho en la adolescencia pero sí que lo hacen los axones, en concreto, su mielinización. Este proceso aumenta la velocidad de transmisión de la información nerviosa en la corteza frontal.

En cuanto a las conexiones entre neuronas, hay dos procesos complementarios: la proliferación y la eliminación de sinapsis. Durante la infancia y la pubertad, se produce un aumento de la sinapsis en la corteza pre-frontal. Después de la pubertad, se produce una eliminación y reorganización de ésta sinapsis.

Por lo que respecta a la estructura del cerebro, entre los 3 y 15 años se producen avances significativos. Así, entre los 6 años y la pubertad, el crecimiento se produce fundamentalmente en los lóbulos temporales y parietales, relacionados con las funciones lingüísticas y espaciales. El lóbulo frontal continúa desarrollándose durante la adolescencia hasta la edad adulta.

Estos cambios cerebrales se han vinculado a transformaciones en diversas áreas de la conducta.

Así, las autoras Blakemore y Choudhury apuntan a la influencia de estos cambios en el desarrollo de funciones intelectuales ejecutivas, como la atención selectiva, la toma de decisiones o la inhibición de respuestas. El procesamiento de la información no es el único campo afectado por el desarrollo cerebral.

Burunat ha señalado la coincidencia entre la falta de madurez de la corteza pre-frontal —y el correspondiente déficit de control inhibitorio— y algunas características psicológicas

de este período, como la impulsividad, el incremento de la búsqueda de estímulos o las conductas de riesgo.

En la misma línea, otros estudios han encontrado una diferencia importante entre el procesamiento de información emocional del adolescente y del adulto.

En los adolescentes, la actividad de la amígdala era superior a la detectada en el lóbulo frontal, y en cambio los adultos presentaban el patrón inverso. Dado que la amígdala está más relacionada con la emoción y el lóbulo frontal con el razonamiento, los autores suponen un comportamiento más visceral en los adolescentes que en los adultos. Sin negar estas explicaciones, hay que avanzar hacia propuestas multicausales a la hora de explicar conductas complejas, cosa que nos permite introducir el apartado siguiente.

La relación entre cambios biológicos y psicológicos

Los cambios en la apariencia no dejan frío a ningún adolescente. Son una reelaboración de su imagen corporal y una interrogación sobre su atractivo.

Estos hechos presentan implicaciones en procesos psicológicos fundamentales, unidos especialmente a la definición que hacemos de nosotros mismos, el grado de satisfacción con esta definición y la asunción de una identidad y un papel masculino o femenino.

Hay que alejar la concepción según la cual la biología es un factor causal de los cambios psicológicos o a la inversa. En consecuencia, cuando nos referimos al cuerpo y a sus transformaciones, estamos hablando de alguna cosa más que de su dimensión biológica.

El acceso a nuestro cuerpo no es nunca inmediato, sino que nuestra experiencia está intervenida por un universo de representaciones, imágenes y símbolos que articulan la his-

toria personal de cada sujeto con el patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenece.

La manera de vivir las novedades por lo que respecta al cuerpo está influida no sólo por su aparición, sino por otras características psicológicas del adolescente, por las reacciones de la familia y compañeros y por los patrones culturales.

Dentro del conjunto de cambios que constituyen la pubertad, la menarquía ha estado uno de los aspectos más estudiados en relación con las reacciones que suscita en las adolescentes. La espermaquía, o primera eyaculación, parece pasar más desapercibida por las características concretas del hecho y porque a menudo tiene lugar mientras se duerme. La mayor parte de los trabajos están de acuerdo en afirmar que la primera menstruación supone un cierto impacto emocional para las chicas y que el signo de estas emociones es la ambivalencia.

Petersen reveló que las chicas se representan la menstruación como un acontecimiento que puede producir miedo, pero también alegría. Además de sus condiciones como hecho físico, la menstruación significa el acceso a la categoría de mujer ante la categoría de niña y, por lo tanto, puede ser deseada, ya que significa un nivel diferente y superior, o temida porque implica al abandono del estado infantil.

El impacto de la primera menstruación está moderado, a su vez, por el momento en el que aparece, por las reacciones de la familia y de las personas que rodean el adolescente, y por el medio cultural. Por lo que respecta al momento en que aparece la menarquía, las chicas precoces parecen experimentar más dificultades. Otro aspecto igualmente importante es la información previa que se ha recibido sobre el hecho.

Algunos estudios encuentran que las mujeres, cuando recuerdan retrospectivamente, admiten haber estado muy informadas sobre los aspectos biológicos, pero no de su significado personal. Varios estudios encuentran también relación entre

el desconocimiento del mecanismo biológico de la menstruación y una actitud negativa.

Cuanto más grande sea el producto de la suma del desconocimiento –y, por lo tanto, la sensación de falta de control– con respecto a la menstruación, el ambiente de secreto que impide su manifestación en público, los tabús culturales sobre la sangre y la impureza asociada a la menstruación, y la utilización del cuerpo de las mujeres como objeto, mayor será la probabilidad de reacciones negativas.

Una mejor educación sexual, la posibilidad de manifestar la presencia de este hecho en los ambientes cotidianos, la superación de los tabús y prejuicios sobre el cuerpo y la sexualidad femenina abrirán paso a considerar la menstruación tal como es: una manifestación de que el desarrollo sigue un curso normal y saludable.

Sin duda, no sólo la menarquía o la espermaquia llaman la atención de los adolescentes. Hay otros cambios corporales igualmente decisivos. Por ejemplo, la aparición del acné en ambos sexos, el aumento de peso y el desarrollo mamario en las chicas o la aparición de vello facial, el cambio de voz y el aumento del pene en los chicos. Todos estos cambios transforman la imagen que tenemos y ofrecemos de nosotros mismos.

La percepción de nuestro cuerpo forma parte importando del concepto que tenemos de nosotros mismos y, al mismo tiempo, influye en nuestra autoestima.

En la adolescencia, el sentimiento de ser atractivos se relaciona no sólo con una autoestima alta, sino también con mejores relaciones con los compañeros, los profesores y los padres.

En relación con la variable sexo, diferentes investigaciones han encontrado que, al final de la infancia y en la adolescencia, el grado de satisfacción con la apariencia física se empieza a

diferenciar entre chicos y chicas: las chicas muestran claramente menos satisfacción, cosa que a su turno incide en su autoestima. A las chicas, les preocupa lo que entienden como exceso de peso. En los chicos también puede preocupar el exceso de peso pero principalmente les inquieta estar demasiado delgados y, así, sus dietas tienen como finalidad engordarse.

Este es uno de los índices de la huella de la cultura en la confección de una imagen ideal.

Fundamentalmente pero no exclusivamente en las adolescentes, la comparación con cánones de belleza absurdos e inalcanzables puede comportar una imagen distorsionada de ellas mismas, que en su vertiente más grave puede ser uno de los síntomas de los trastornos de alimentación denominados anorexia y bulimia nerviosa.

La sexualidad

En relación con la sexualidad, debemos empezar haciendo tres reflexiones básicas generales. Primero, la sexualidad incluye todo nuestro ser corporal, psicológico y social; segundo, las personas somos seres sexuados desde el nacimiento hasta la vejez, y tercero, la sexualidad no se relaciona sólo con la reproducción, sino que significa una forma de vivir la ternura, la comunicación, los afectos o el placer.

Como período general de cambios, la adolescencia también implica transformaciones en este terreno. Hemos visto ya como las novedades biológicas comportan una nueva representación de nuestro cuerpo y una nueva definición de quién somos. La sexualidad formará parte de esta nueva identidad de los adolescentes y, de hecho, pueden sentirse más preocupados por aspectos relacionados con su personalidad que por los mismos actos sexuales: hacer el ridículo, ponerse en evidencia, descubrir la propia incapacidad ante los otros,

tener miedo a que los otros se rían de nosotros, que suelen tener más importancia que las decisiones racionales que tienen que ver con la sexualidad. Este hecho muestra aspectos psicológicos de la sexualidad en los que progresarán los adolescentes: seguridad en ellos mismos, habilidades de relación con los otros, desinhibición.

Tanto si los adultos lo admiten como si no, los adolescentes manifiestan comportamientos sexuales. Ya antes de la pubertad, aparecen las fantasías y los sueños eróticos. En la adolescencia, estas fantasías implican un medio de experimentación mental sin riesgos y pueden utilizarse para potenciar la excitación sexual. La masturbación, presente ya en la infancia como auto estimulación de los genitales y otras zonas erógenas, es la principal manifestación sexual en la adolescencia.

A pesar de los tabús que han rodeado su práctica, el autoerotismo ejerce funciones positivas: ayuda a conocer al funcionamiento sexual y es un medio para aliviar la tensión sexual. La frecuencia de la masturbación parece estar sujeta a diferencias culturales y de género: los varones más que las mujeres y, por ejemplo, los latinoamericanos menos que los suecos. Las caricias constituyen una forma de iniciar las relaciones sexuales y permiten conocerse y conocer al otro.

Por lo que respecta a las relaciones sexuales completas, la edad media en España se sitúa entorno a los 18 años, según el Informe *Juventud a España* 2004. El informe de 1996 ofrecía también algunos datos interesantes sobre las variables que se correlacionan con una iniciación sexual más temprana o tardía. En el cuadro siguiente, podemos ver los factores que favorecen una iniciación sexual más tardía:

El modelo de innovación más tardía

Ser mujer + pertenecer a una familia con status alto o medio + prolongar los estudios en la universidad + haber estudiado en un

centro religioso + percibir un mayor control paterno en los horarios, los amigos y la intimidad erótica en el hogar familiar + ser católico practicante.

Este retrato, y su complementario, ponen de manifiesto el entramado de dimensiones de género, familiares, sociales, educativas y religiosas que influyen en los comportamientos sexuales de los adolescentes. En general, los chicos y las chicas muestran patrones tradicionales estereotipados por lo que respecta a la sexualidad, que se ven templados conforme aumenta el nivel de estudios y la edad de la muestra.

Así, por ejemplo, los chicos aceptan más su sexualidad, dicen llevar la iniciativa, masturbarse más y sentirse mejor después de hacerlo, no necesitan amar para tener relaciones sexuales, en general tienen su primera relación sexual más a menudo con una persona desconocida y presentan actitudes más desfavorables ante los anticonceptivos.

Por su parte, las chicas valoran menos el coito, aceptan menos su sexualidad, dicen que la iniciativa la lleva su pareja, no ofrecen datos sobre masturbación, necesitan amar para mantener relaciones sexuales, tuvieron su primera relación con la pareja y manifiestan actitudes favorables ante los anticonceptivos.

Las prácticas sexuales con otras personas pueden tener diferentes orientaciones. La heterosexualidad sería la orientación sexual más frecuente. Sin embargo, olvidamos que hay jóvenes homosexuales y jóvenes bisexuales. Las cifras que ofrece el IJE 2004 sobre relaciones homosexuales son del 3,4 por ciento para chicos y el 2 para chicas. Sabemos así que no es un hecho tan excepcional como puede pensarse, teniendo en cuenta que muchas veces permanece oculto. Este encubrimiento tiene graves repercusiones: los adolescentes homosexuales pueden presentar problemas de salud mental, cuya

causa no es la orientación sexual sino el aislamiento y el estigma social que aún implica pertenecer a esta categoría.

El enamoramiento

En la adolescencia también toma un nuevo impulso la sensación de enamoramiento, la imaginación romántica y las fantasías sentimentales. El enamoramiento y el amor cumplen en la adolescencia funciones positivas, de manera comparable a las que cumplen la amistad.

Ayudan a los adolescentes a llevar a cabo las siguientes funciones: desarrollar su personalidad, definirse mejor y aceptar su cuerpo y su identidad sexual, llegar a ser autónomos por lo que respecta a las aficiones infantiles y conjugar la ternura y la sensualidad.

Estas experiencias también dan ocasión a situaciones en las que predomina la ansiedad, la insatisfacción, la desilusión o el sufrimiento. Todas estas sensaciones —las más agradables y las que no lo son tanto— aumentan el conocimiento del adolescente sobre un aspecto importante de la vida y se experimentan todas a partir del cedazo de la cultura expresada en novelas, películas de cine y televisión, parejas populares.

En la misma dirección, la experiencia de la sexualidad está influida por el contexto social de los jóvenes. La sociedad adulta desarrolla un doble juego de ocultación y sobreexposición, prohibición y supervaloración que, lejos de aportar una guía a los adolescentes, los confunde aún más. La familia, en concreto, proporciona a las personas información sobre su condición de hombre y mujer, los papeles de género, el atractivo físico y la sexualidad desde el momento del nacimiento. Por lo que respecta a los papeles de género y la sexualidad los padres parecen seguir reforzando en la adolescencia los

patrones más tradicionales: permiten más transgresiones a los chicos o tienen menos expectativas sobre el éxito académico de las chicas.

Por otro lado, la familia y la institución educativa prepararían el terreno para un mejor desarrollo psicológico si actuaran contra el desconocimiento de los hechos en su faceta biológica y, fundamentalmente, en su faceta de experiencia personal. Por lo que respecta en el terreno educativo formal, contamos en este momento con la inclusión de estos conocimientos por medio de la educación afectiva y sexual. Con esta finalidad, se han publicado en España trabajos excelentes, que resultan de gran ayuda para los maestros y los profesionales de la psicología y la psicopedagogía. Entre otros, hay que citar las obras de Centerwall, Fuente, López, López García, Marín y Satisface, Moreno y otros.

La escuela debería continuar avanzando en este camino y preocuparse por el currículo implícito en sus enseñanzas, en sus espacios, en las actividades que lleva a cabo en los descansos, ya que forman parte muy importante del que las chicas y los chicos aprenden sobre su definición como mujeres y hombres.

Los amigos también influyen a través de la información que intercambian y las actitudes que adoptan. Esta influencia puede resultar positiva o negativa. Los adultos próximos pueden igualmente influir en los adolescentes de manera positiva o negativa. Los adultos deberían conceder a la pubertad la importancia que realmente tiene y no infravalorar los esfuerzos de adaptación que requiere por parte de los adolescentes. Ridiculizarlos o menospreciar su preocupación por el físico son comportamientos sin sentido.

OTRA MANERA DE PENSAR

El paso de niña a adolescente no sólo se refleja en los evidentes cambios físicos. Los adolescentes nos sorprenden con su interés, argumentaciones y preguntas sobre el mundo personal y social. Dialogar con ellos no es conversar con un niño. Los adolescentes incluyen aspectos de la política, de las relaciones personales, de la religión, de la música que antes aparecían en menor grado y, sobre todo, de forma diferente. Esta singularidad proviene de una forma de razonar específica de la adolescencia que abordamos a continuación.

Las capacidades de razonamiento

La obra clásica fundamental sobre el pensamiento en estas edades, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, la publicaron Inhelder y Piaget el 1955.

Afirmaban que el carácter fundamental de la adolescencia es la inserción del individuo en la sociedad de los adultos. Esta inserción supone: primero, considerarse igual que los adultos y juzgarlos en un plan de igualdad y reciprocidad; segundo, trazar un programa de futura vida, y finalmente, reformar la sociedad donde se debe inserir.

Esta entrada en el mundo adulto requiere instrumentos intelectuales y afectivos diferentes a los que utilizan los niños. La novedad central en el pensamiento del adolescente será la

capacidad de recapacitar más allá del presente, es decir, tomar como objeto de razonamiento situaciones que pueden no haberse encarnado aún en la realidad. Los niños razonan sobre “el aquí y el ahora”; los adolescentes razonan más sobre “allí y entonces”, “en ninguna parte”, “nunca”, “aún no”.

El adolescente construye así teorías –representaciones abstractas de lo que es real y lo que es posible– y sistemas –conjuntos de conocimientos organizados. Como ilustran Inhelder y Piaget, hay niños enamorados; sin embargo, lo que distingue un adolescente enamorado de un niño es que el primero complica sus sentimientos mediante la construcción de una novela o la referencia a ideales sociales o literarios. El adulto puede encontrar ingenuas, poco originales o profundas las teorías adolescentes. Sin embargo, significan la emergencia de una nueva capacidad intelectual que le servirá al adolescente para razonar sobre él mismo y sobre la sociedad y, finalmente, como que la lógica no es ajena a la vida, le servirá también para actuar.

Ponemos ahora un ejemplo de como razonan ante un problema niños de diferentes edades y un adolescente típico. Imaginamos que les proporcionamos una balanza de dos brazos, un conjunto de pesos que pueden colgarse a diferentes distancias y los pedimos que pongan el aparato en equilibrio. De acuerdo con Inhelder y Piaget, los más pequeños (3-5 años), empiezan para equilibrar la balanza sin utilizar los pesos, manteniéndola recta ellos mismos. Después, a fuerza de tanteo, descubren que hay que colocar pesos en los dos lados y que el número de pesas debe ser semejante.

Los niños de 8 años, aproximadamente, se percatan que en el equilibrio de la balanza no solo interviene la cantidad de peso sino la distancia con respecto al fulcro del cual se cuelgan las pesas.

A partir de la adolescencia logran coordinar peso y distancia y toman conciencia de que cuanto más distancia, más peso. Vemos así que la ley general que permite explicar el funcionamiento de la balanza sólo se descubre en la adolescencia.

Anteriormente, el niño sólo explica y resuelve cada caso que se le presenta.

Además, si tenemos en cuenta su actuación, observaremos otra diferencia crucial: los más grandes piensan primero en las diversas maneras posibles de equilibrar el aparato y después van poniéndolas a prueba. Los pequeños piensan en una manera de equilibrarlo y lo prueban. Si falla imaginan otra y así sucesivamente.

Con este ejemplo hemos querido mostrar las diferencias entre un tipo de pensamiento concreto y un tipo de pensamiento formal. De forma más exhaustiva, exponemos ahora las cuatro características del pensamiento formal.

Primero, razonar sobre posibilidades. El niño se aproxima a buena parte de los problemas conceptuales utilizando directamente los datos concretos y tan rápido como sea posible. En cambio, el adolescente examina el problema con cuidado para intentar determinar todas las soluciones posibles y sólo en un segundo momento trata de descubrir cuál de estas se ha convertido en real en tal caso particular.

Segundo, razonar sobre el futuro. El futuro se incluye en el mundo de las posibilidades y, por lo tanto, eso faculta al adolescente a pensar más y de forma más metódica. Eso implica a una mayor capacidad de planificar antes de actuar y de controlar su comportamiento a partir de reflexiones previas.

Tercero, razonar sobre hipótesis. Los niños establecen las pruebas a partir de los datos concretos que se proporcionan, y elaboran las conclusiones como una generalización parcial de los resultados que han encontrado. Los adolescentes parten, sin duda, de una inspección de los datos del problema, pero

a continuación su razonamiento gira en torno a una teoría o explicación hipotética que puede ser la correcta. De esta manera, lo que se somete a prueba no es ya una representación concreta de la realidad, sino una elaboración conceptual. A partir de esta se deduce previamente qué fenómenos empíricos deben producirse o no en la realidad, y después se pasa lógicamente a comprobar si los hechos predichos tienen lugar efectivamente.

Y cuarto, razonamiento sobre el razonamiento. Las operaciones formales se basan fundamentalmente en el lenguaje. Las hipótesis, las elaboraciones conceptuales, sólo pueden expresarse en frases. Así, el adolescente no razona sobre la realidad, sino sobre su razonamiento traducido en proposiciones lingüísticas.

Gran parte de las investigaciones posteriores a las realizadas por Inhelder y Piaget han verificado el cambio cualitativo predicho por estos autores en la forma de razonamiento. Se ha corroborado que la diferencia entre el razonamiento infantil y el adolescente reside en la capacidad de pensar sobre el mundo de lo posible. Eso supone, por ejemplo, la habilidad de razonar sobre afirmaciones condicionales. El razonamiento formal también implica razonar sobre premisas que sabemos falsas —“si se pone un objeto en agua hirviendo, se enfriará”— o que van contra las nuestras creencias.

Sin embargo, han aparecido dudas sobre varios tipos de pensamiento formal: ¿aparece de repente o gradualmente?, ¿se debe a cambios biológicos o sociales?, ¿lo presentan todas las personas entre 11 y 18 años, independientemente de varios factores como las características individuales, la escolarización, la cultura? Por lo que respecta a la cultura, las características del tipo de razonamiento de una persona que pertenece a una cultura tradicional se alejan de los que definen el pensamiento formal. Este y otros datos nos llevan a tomar conciencia del

hecho que el pensamiento formal es producto de un tipo de cultura y, fundamentalmente, de la escolarización. Estas diferencias no comportan superioridad o inferioridad intelectual entre grupos humanos culturalmente diversos, sino la utilización de aproximaciones diferentes a la hora de solucionar problemas diferentes.

A la luz de las diversas críticas que reducían la generalidad del pensamiento formal, el mismo Piaget matizó que “todos los sujetos normales llegan, entre los 15-20 años, a las operaciones y a las estructuras formales, pero llegan en terrenos diferentes, y estos dependen de sus aptitudes y de sus especializaciones profesionales”. En realidad, ya en 1955 Inhelder y Piaget se encargaron de dejar claro lo que tantas veces les han reclamado sus críticos posteriormente: “Es indispensable un cierto medio social para la actualización de estas posibilidades. Esta actualización puede entonces acelerarse o ralentizarse en función de las condiciones culturales y educativas”.

En resumen, en la adolescencia se producen cambios en el pensamiento en la dirección apuntada por Inhelder y Piaget. Sin embargo, esta transformación es más progresiva, menos generalizada en la población y más dependiendo de los problemas concretos y de la intervención socioeducativa de lo que creíamos hace cincuenta años.

El procesamiento de la información

Hasta ahora hemos descrito el progreso de los adolescentes cuando se enfrentan a problemas de razonamiento. Ahora nos interesaremos por cómo recibe, percibe, recuerda y utiliza la información. Desde esta perspectiva, en la adolescencia encontramos avances en tres elementos fundamentales del procesamiento de la información: la capacidad de procesamiento,

el aumento del conocimiento en varios dominios y la autorregulación cognitiva.

Por lo que respecta al aumento de la capacidad de procesamiento, algunos autores han interpretado los avances definidos por los estadios piagetianos como un aumento gradual de la capacidad de procesamiento total, llamado espacio mental o espacio M, o del espacio de almacenamiento a corto plazo. Esta capacidad aumenta sobre todo debido a factores madurativos e implica a la posibilidad de atender y mantener en la memoria un mayor número de elementos del problema.

En cuanto a la atención, los adolescentes tienen más capacidad de atención selectiva —centrarse en la información relevante e ignorar la irrelevante— y de atención dividida —atender a dos informaciones al mismo tiempo. Por lo que respecta a la memoria, se han encontrado cambios en la memoria de trabajo, que es la que mantiene la información mientras se opera.

Por otro lado, los cambios en las habilidades cognitivas adolescentes no sólo se deben atribuir a un aumento de la capacidad de los sistemas de memoria, sino a una mayor velocidad y automatización en el procesamiento de la información. Eso significa que los adolescentes procesan la información más rápidamente y así pueden llevar a cabo más procesos cognitivos cuando se enfrentan a una tarea.

En la adolescencia los procesos cognitivos básicos llegan a su nivel de madurez funcional.

Esta mayor eficacia en el procesamiento implicará también cambios en el uso de estrategias. En general, el funcionamiento estratégico sigue un patrón evolutivo común: al principio, la estrategia está ausente, más tarde se produce bajo una estimulación externa, y después aparece espontáneamente en la conducta del sujeto. Aunque en la adolescencia y en la edad adulta se continúa ampliando el repertorio de estrategias relacionadas con el aprendizaje de material significativo complejo,

las mejoras en las estrategias de atención y de memoria se deben en muchos casos a un uso más estable, generalizado y eficaz de las que ya se han aprendido.

Todos estos avances en la atención, la memoria y las estrategias, junto con los progresos en el dominio de la lógica, comportan una modificación de las estrategias de solución de problemas específicos.

Estos progresos —cantidad de información procesada, recursos de atención, velocidad de procesamiento, funcionamiento estratégico— se relacionan estrechamente con el segundo factor al que aludíamos: los cambios en el conocimiento. En este sentido, son ya clásicos los estudios de Chase y Simon del 1973 que demostraban las relaciones entre ser experto o no en un dominio —en tal caso, el ajedrez— y la actuación de la memoria.

Hasta ahora, hemos dicho que los adolescentes aumentan sus posibilidades de utilizar el pensamiento lógico y reflexivo. Pero eso no significa que siempre lo pongan en práctica. Podríamos hablar de un pensamiento del adolescente más atado a situaciones prácticas que incluye un razonamiento intuitivo y un proceso de toma de decisiones.

El pensamiento intuitivo y la toma de decisiones

El razonamiento intuitivo, también llamado heurístico, no sigue el largo proceso deductivo que caracteriza el pensamiento formal. El pensamiento intuitivo se basa en la confección de una idea rápida a partir de experiencias anteriores, sentimientos y motivaciones inconscientes. Klaczynsky ha desarrollado diversas investigaciones sobre el pensamiento intuitivo en adolescentes de diferentes edades (13-16 años) y ha llegado a la conclusión de que, aunque con la edad se utiliza más la lógica, gran parte de los adolescentes no tienen pro-

blemas en aceptar argumentos cuestionables si tienen razones intuitivas para hacerlo.

Lo que resulta aún más interesante es que su uso de la lógica depende de sus creencias. Por ejemplo, por lo que respecta a los sentimientos religiosos, el autor ha encontrado que los adolescentes son más capaces de encontrar los errores lógicos de la argumentación cuando juzgan una conclusión desfavorable con respecto a su religión que cuando la conclusión es favorable a sus creencias. Además descalifican las conclusiones desfavorables como no fiables, imposibles o totalmente erróneas. Esta tendencia no desaparece en la edad adulta.

Estos datos no deben alentar el pesimismo frente al desarrollo intelectual. En primer lugar, las capacidades lógicas existen y se desarrollan conforme transcurre la adolescencia. En segundo lugar, el razonamiento intuitivo es eficaz en muchas situaciones.

En tercer lugar, también sabemos que, cuando los adultos o los compañeros ayudan al adolescente, éste es capaz de hacer un análisis lógico.

¿Qué sucede cuando el adolescente toma decisiones? Cualquier toma de decisión incluye diferentes pasos: identificar el abanico de posibilidades; analizar las consecuencias de cada elección; evaluar en qué medida es probable y deseable cada consecuencia, e integrar las informaciones anteriores.

Las habilidades necesarias relacionadas con cada paso de este proceso de decisiones varían con la edad. De acuerdo con Keating, los adolescentes imaginan más posibilidades, anticipan mejor las consecuencias y evalúan de forma más integrada toda esta información. De hecho, los adolescentes mayores se asemejan mucho a los adultos a la hora de tomar decisiones.

¿Por qué entonces los jóvenes asumen más riesgos? Parece que eso se debe más a sus valoraciones sobre lo que resulta

deseable. En el ejemplo del consumo de drogas, Arnett opina que un adolescente asumirá el riesgo porque le atrae más la búsqueda de sensaciones y le preocupa más mostrarse tímido frente de sus amigos, y no porque lleve a cabo un proceso de decisión diferente al del adulto.

La orientación escolar y vocacional en secundaria puede ayudar al adolescente a desarrollar estrategias para tomar decisiones. De acuerdo con Luque, la persona que orienta debe informar sobre cómo obtener la información necesaria para optar y, a continuación, guiar la toma de decisiones a través de procedimientos que permitan manejar esta información, para que el adolescente busque imaginativamente las diversas posibilidades de opción que se presentan y elija estratégicamente la opción más ventajosa.

En el caso de la orientación vocacional, hay que tener en cuenta los diversos factores que afectan a la forma con la cual el adolescente hace planes de futuro y los intenta llevar a cabo, partiendo de situaciones de incertidumbre con respecto a él mismo y al mundo laboral al que pretende llegar.

El conocimiento social

A lo largo de la vida, nuestro funcionamiento intelectual no progresa sólo en el desarrollo de habilidades lógicas o teorías sobre el mundo físico, sino sobre todo en la comprensión de situaciones relacionadas con las personas, con sus ideas, sus sentimientos y sus conductas. Esta comprensión resulta vital, además, para tomar decisiones sobre nuestra actuación.

El campo de estudio de la cognición social trata de conocer cómo avanzamos en la comprensión de nosotros mismos, las relaciones interpersonales, las instituciones y las costumbres sociales y otros objetos de conocimiento interesantes desde el punto de vista social. Abordaremos ahora tres aspectos fun-

damentales en la evolución del conocimiento social: el yo y los otros, el procesamiento de la información social y el funcionamiento social.

En relación con el conocimiento del yo y los otros nos limitaremos a describir cómo se modifica el conocimiento sobre las otras personas, es decir, las “teorías implícitas de la personalidad”. Así Shantz ha resumido espléndidamente estos avances: antes de los 7 u 8 años, los niños conciben las personas como podría hacerlo un demógrafo o un conductista, es decir, definiéndolas por sus conductas observables y por las condiciones ambientales. Durante la infancia, se tratan las personas como un teórico de las características de la personalidad, adscribiendo las constancias sin calificar.

A comienzos de la adolescencia, emerge una concepción más interactiva, en la que las personas y sus conductas se consideran teniendo en cuenta tanto las características personales, como los factores de situación. Además, los adolescentes no sólo son capaces de integrar aspectos externos e internos en la descripción de otras personas, sino que son conscientes de que la mezcla de características es singular en cada individuo, y también que cualquier personalidad puede presentar aspectos contradictorios o dar ocasión a impresiones falsas.

El conocimiento de las otras personas implica no sólo describir como son y como actúan, sino también desarrollar habilidades para ver el mundo como estas lo ven. Selman desarrolló una teoría ya clásica sobre la adopción de una perspectiva social. En su modelo se prevén cinco niveles (0, 1, 2, 3, 4) definidos por el concepto de persona y el concepto de relaciones entre personas que predominan. Sólo a partir del tercer nivel —7 a 12 años— se puede superar una perspectiva egocéntrica y comprender que la gente piensa o siente de forma diferente a uno mismo.

Los dos últimos niveles señalan la capacidad de considerar las situaciones desde la perspectiva de un tercero imparcial y de concebir el sistema social como una construcción de perspectivas convencionales en la que todos los miembros participan en un sistema de relaciones mutuas. Los dos niveles que acabamos de describir pueden empezar a desarrollarse en la infancia media (10 años) y concluir su adquisición en la edad adulta.

El conocimiento de cuáles son y como progresan estas habilidades socio cognitivas puede ayudar al equipo de maestros y profesionales médicos, ya que tienen relación con la capacidad para ponerse en el punto de vista de los otros, facilitan la empatía, el control de la agresividad y la búsqueda de soluciones a los conflictos sociales, con la salvaguardia que la relación entre estas habilidades y la conducta no es directo.

Una actuación social competente o la inadaptación social se relacionan con la forma como se procesa la información social. Aunque el estudio de estos procesos de análisis y solución de problemas sociales se ha llevado a cabo fundamentalmente con niños, se han observado cambios cuando se acerca la adolescencia. El repertorio de posibles respuestas se amplía en las personas mayores según su mayor experiencia en la interacción social, al mismo tiempo que se conocen mejor las consecuencias de cada acción. En primer lugar, se comprueba una mejora en el análisis de las situaciones al aumentar las capacidades de atención. En segundo lugar, una comprensión más profunda de los otros facilita una interpretación más adecuada de las situaciones.

Los estudios sobre adopción de perspectivas o estrategias de actuación en situaciones sociales pueden servir de guía a la hora de diseñar programas o actividades de aprendizaje psicosocial que resultan esenciales para el desarrollo personal y del grupo adolescente. Además funcionan como herramienta de

prevención frente a comportamientos lesivos para el mismo adolescente (aislamiento, drogodependencia) o para otras personas o grupos (prejuicios, delincuencia).

Otro aspecto fundamental en el conocimiento social es el conocimiento de las instituciones y las costumbres sociales. Durante la infancia y la adolescencia asistimos a un progreso gradual en la comprensión de la política, la economía, la nacionalidad o las creencias religiosas. Delval ha resumido muy certeramente los progresos en la comprensión del mundo social y ha señalado tres aspectos fundamentales.

En primer lugar, la sociedad no se concibe ya como una agrupación de elementos que funcionan aisladamente, sino de sistemas múltiples en interacción y con repercusiones recíprocas. Por ejemplo, el funcionamiento del sistema económico se ve influido y a su vez repercute en la política.

Segundo, los sistemas sociales no constituyen realidades estáticas, por el contrario, la evolución y el cambio histórico son elementos básicos de la realidad social.

Esta característica se relaciona con las nuevas capacidades de pensamiento hipotético de los adolescentes que, en este terreno, los hace concebir y desear transformaciones del orden social que no se plantean en edades anteriores.

Y tercero, el mundo social no se explica fundamentalmente por medio de las acciones de personas concretas, sino como resultado de relaciones abstractas, neutras y despersonalizadas. Por ejemplo, un conflicto entre naciones no debe relacionarse necesariamente con las características o intenciones personales de sus mandatarios, sino más bien con un vasto entramado de intereses de diferentes tipos, cuya comprensión pretende integrar marcos de referencia mutuamente influyentes.

Hay que subrayar que los avances en el conocimiento de la realidad social no están, ni mucho menos, garantizados en la

adolescencia y que la tarea educativa ocupa un papel fundamental en su consecución.

UNA NUEVA DEFINICIÓN DE UNO MISMO

Las transformaciones físicas e intelectuales provocan y al mismo tiempo posibilitan la necesidad de llevar a cabo reajustes en la anterior identidad infantil y así avanzar hacia una nueva definición personal. Los adolescentes se preguntan quienes son ahora y van confeccionando poco a poco una respuesta.

El desarrollo de la identidad

A partir de los 11 o 12 años, los niños y las niñas asisten a cambios en su aspecto físico, tienen nuevas inquietudes intelectuales, se convierten en objeto de miradas y comportamientos diferentes por parte de los otros y afrontan nuevas situaciones. Todas estas transformaciones provocan la necesidad de cambiar la definición personal frente a un mismo y los otros. En relación con esta tarea hay que señalar cinco cuestiones generales previas.

Primero, la construcción de la identidad se asocia a procesos que empiezan en la primera infancia y prosiguen a lo largo de toda la vida. Los bebés empiezan muy pronto a percibir sus sensaciones y deseos como un elemento propio y diferenciado del mundo externo. Igualmente se percatan de su capacidad para producir cambios en este mundo físico e influir en las personas y, aproximadamente, al cabo de un año

son capaces de reconocer que la imagen que les presenta el espejo es la suya.

Segundo, la formación de la identidad en la adolescencia será un hito que se tardará un tiempo en alcanzar, ya que implica hacer elecciones sobre cuestiones fundamentales. Deberíamos recapacitar sobre el ritmo de nuestra sociedad y la necesidad de mantener un ritmo pausado en el desarrollo de los procesos psicológicos, con la finalidad de no concebir expectativas irreales sobre la velocidad de algunos cambios en los adolescentes.

Tercero, el desarrollo de la identidad comporta así la elección de: un conjunto de valores y creencias (aspecto ideológico); un conjunto de hitos educativos y profesionales (aspecto ocupacional), y una orientación de género que influye en los modelos de relación entre mujeres y hombres (aspecto interpersonal).

Cuarto, la construcción de una identidad no se apoya sólo sobre el individuo, sino que se verá afectada por su red de relaciones familiares, de amistad, por su entorno educativo y cultural.

Y quinto, la crisis de identidad adolescente no es sinónimo de patología. Sin embargo, comporta un período de desequilibrio momentáneo en el que tiene cabida la inseguridad, el miedo y la ansiedad.

¿Quien soy yo?

Cuando hablamos de autoconcepto y autoestima nos referimos al conjunto de percepciones que tenemos y a las evaluaciones que hacemos sobre nosotros mismos.

Estas descripciones de uno mismo pueden ser de tipo general –autoconcepto general– o estar relacionadas con nuestra actuación en áreas o contextos específicos –autoconceptos

académico, social, físico, afectivo. En el apartado dedicado al desarrollo intelectual, hemos hablado de la capacidad adolescente de crear teorías. El autoconcepto se podría entender como una teoría sobre un mismo. En la adolescencia el autoconcepto varía en cuatro aspectos fundamentales.

Primero, se produce un aumento de la introspección, la reflexión consciente sobre uno mismo, relacionada con las nuevas capacidades intelectuales.

Segundo, en comparación con edades anteriores, la definición de uno mismo se concentra en mayor medida en los aspectos interiores de la persona. Eso significa que en la infancia se incluyen en la definición fundamentalmente aspectos físicos o de comportamiento y, en la adolescencia, características de personalidad, sentimientos, creencias políticas, valores personales, ubicación en los grupos sociales.

Tercero, se produce una toma de conciencia de la multiplicidad de aspectos que integran nuestro yo, y de la posible existencia de conflictos. Así, el adolescente percibe que puede actuar de manera diferente según el medio en que se encuentre y como la adopción de estos papeles diferentes puede resultar incoherente o contradictoria.

Y cuarto, el adolescente, de la misma forma que genera diversas posibilidades sobre las causas de un fenómeno físico, también recapacita sobre diferentes maneras posibles de ser o comportarse y dibuja un yo ideal. Este aspecto implica una proyección personal hacia el futuro, que no se produce en períodos anteriores.

Estos avances no se producen simultáneamente al empezar la adolescencia sino que aparecen conforme transcurre el período. Así, la conciencia de la contradicción entre los diferentes papeles será más común en la adolescencia media, mientras que, en la adolescencia tardía, asistiríamos a la integración de estas diversas maneras de pensar y actuar en una

personalidad coherente con sus adaptaciones a situaciones específicas.

Las percepciones y evaluaciones de nosotros mismos reciben el nombre de autoestima. La evaluación de quién somos o cómo actuamos puede ser más o menos positiva o negativa y así hablamos de autoestima negativa o baja, o bien de autoestima positiva o alta.

Por lo que respecta a las fluctuaciones en la autoestima, diferentes estudios indican que la autoestima se mantiene estable durante el transcurso de la adolescencia, aunque esta estabilidad no se produce en todo el mundo. Hay un aspecto que parece influir en este probable cambio en el nivel de autoestima: el género. Así, se ha encontrado que, una vez iniciados los cambios puberales, la autoestima de los chicos es más elevada y aumenta conforme progresan hacia la edad adulta, mientras que la autoestima de las chicas es menor y disminuye a lo largo de la adolescencia.

Los diferentes estatus de identidad

La identidad se basa en la vivencia de llegar a ser personas dotadas de coherencia, diferenciadas del resto y con continuidad a lo largo del tiempo. En la adolescencia, la consecución de una identidad definida y propia depende de sentir una continuidad progresiva entre aquello que el adolescente ha sido durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro, entre lo que piensa que es y lo que percibe que los otros ven en él y esperan de él.

De acuerdo con Erikson, los jóvenes deben enfrentarse a cambios internos de tipo biológico y cognitivo y compaginarlos con nuevas relaciones sociales y las demandas poco claras que reciben de la sociedad adulta. Algunos adolescentes no logran formar un concepto de ellos mismos que encaje

de manera realista con sus características personales y con el medio donde viven.

En tal caso, podemos afirmar que el adolescente se encuentra en un momento de difusión de la identidad.

Las consecuencias de un estatus difuso

Un sentimiento de aislamiento. No logra establecer relaciones íntimas y desea distanciarse de los otros como una forma de combatir el miedo a perder su identidad.

La pérdida de la perspectiva temporal. Teme el cambio y se resiste a planificar el futuro, hecho que desemboca o bien en una parálisis absoluta o en la búsqueda de acciones inmediatas.

La incapacidad de aprender. Muestra una escasa concentración en el estudio o en el trabajo o bien se centra exclusivamente en una actividad.

Una identidad negativa. Rechaza los valores transmitidos hasta este momento por su familia o por su entorno social.

Después de la obra de Erikson, J. Marcia, en su intento de huir de la dicotomía propuesta por Erikson y aportar datos normativos basados en investigaciones empíricas ante el uso exclusivo por parte de Erikson de la experiencia clínica, definió cuatro tipos de categorías que integran las ya descritas por Erikson en relación con la consecución o difusión de la identidad. Las categorías descritas para Marcia surgen de la consideración de dos aspectos: si los adolescentes han experimentado un período de crisis o exploración, dedicado a recapacitar sobre opciones vitales pasadas y futuras, y si han establecido algún compromiso con una opción determinada.

Las categorías de difusión y de consecución de la identidad se definen por la ausencia o presencia conjunta de los dos aspectos. Así, en la difusión, ni se ha experimentado la crisis ni se ha establecido ningún compromiso; una identidad

alcanzada implica, por el contrario, haber deliberado sobre las opciones y haber hecho una elección. Marcia añade una categoría de identidad hipotecada –los adolescentes no se han planteado opciones, pero han tomado decisiones basadas en las elecciones de otras personas significativas para ellos– y una categoría de moratoria o aplazamiento –los adolescentes están experimentando una crisis y aún no han establecido un compromiso firme con ningún opción.

Aunque estas cuatro categorías tratan de reflejar el proceso de construcción de la identidad en la adolescencia, sabemos que en este período son más comunes la difusión de la identidad y la identidad hipotecada, mientras que en la juventud se avanzaría hacia la moratoria y la consecución de identidad, aunque continúe habiendo un porcentaje importante de personas en el estadio de identidad hipotecada.

Estas diferentes categorías de identidad se asocian con aspectos de la personalidad. Así, tanto las personas con difusión de identidad, como con una identidad hipotecada logran niveles de razonamiento moral inferiores a los que se encuentran en fase de moratoria o consecución de identidad. En el mismo sentido, la dependencia está más relacionada con las dos primeras categorías y la autonomía con las dos últimas.

Estos varios estilos o momentos en la construcción de la identidad tienen un significado diferente según las diferencias culturales o de género.

En las mujeres, una identidad alcanzada implica competencia, aserción y anticonvencionalidad; una mujer con identidad hipotecada puede sentirse bien en el ámbito doméstico y no fuera del hogar. La correspondencia entre el estereotipo tradicional femenino y la identidad hipotecada explica que, para las mujeres, sea tan positivo tener una identidad hipotecada como alcanzada, y que tener una identidad en moratoria o

alcanzada signifique una gran carga de ansiedad relacionada con el miedo al éxito.

Por lo que respecta a las diferencias culturales, podríamos preguntarnos qué sentido tiene hablar de opciones o elecciones vitales en sociedades muy tradicionales.

Podríamos así considerar la posibilidad de que la ligereza del tránsito adolescente, encontrada por Mead en Samoa y por otros autores en culturas con ritos de paso, se debe en parte a la ausencia de opciones y a la existencia de caminos vitales ya trazados por el grupo y que los adolescentes deben seguir.

Un problema diferente por lo que respecta a la construcción de la identidad se plantea en los grupos étnicos minoritarios. Los jóvenes de ambos sexos que pertenecen a estos grupos deben elaborar una identidad étnica que también forma parte de su identidad individual. Phinney ha elaborado un modelo de estadios: siguiendo la clasificación de Marcia, en el primer estadio, adolescencia temprana, los adolescentes o bien no se interesan por la cuestión étnica o manifiestan preferencias hacia el grupo dominante; en un segundo estadio, similar a la moratoria, exploran sus referentes étnicos, cosa que puede llevarles a un rechazo de la cultura dominante; finalmente, como resultado del proceso anterior, comprenden y aprecian mejor los aspectos de su cultura y llegan al nivel de identidad alcanzada.

Los papeles sexuales

Una de las dimensiones fundamentales de la definición de las personas es el género: ser hombre o mujer. Por identidad de género, entendemos el resultado de un proceso evolutivo por el que se interiorizan las expectativas y normas sociales relativas al dimorfismo sexual y que hace referencia al sentido psicológico del individuo de ser hombre o mujer con los com-

portamientos sociales y psicológicos que la sociedad designa como masculinos o femeninos.

El desarrollo de la identidad de género, como proceso personal y grupal, se inicia en el nacimiento y podríamos decir que continúa durante toda la vida.

La adolescencia surge en un momento crucial ya que, en su seno, se produce una reelaboración de la definición por lo que respecta al género, unido al proceso de desarrollo de la identidad personal. ¿Cuáles serían en una población joven español los atributos que identifican hombres y mujeres? El trabajo de Ortega y otros con adolescentes y jóvenes entre 15 y 25 años muestra que esta población señala, a la hora de definirse, características poco unidas al sexo. Las diferencias entre géneros se encuentran en la correspondencia entre estas características y los estereotipos masculinos y femeninos. Así, la fuerza física está más ligada al hombre, mientras que la buena presencia afecta a los hombres y las mujeres. Curiosamente, por lo que respecta a la inteligencia, ellas los superan. A partir de estos datos, se establecieron tres tipologías que implican tipos de estereotipos sobre el género. En cada una de estas se incluyen chicos y chicas de diferentes edades. Las tres tipologías son estas.

Tradicional masculino

- 18% de la juventud: 73% de hombres, 27% de mujeres.
- 44% hasta 18 años; 26% de 19^a a 21 años; 29,4% de 22^a a 25 años.
- La mujer tiene diferente naturaleza que el hombre.
- La inteligencia, característica poco importante, se desarrolla más en los hombres.
- Los hombres son más seguros, más maduros y comprensivos.
- Las mujeres son egoístas y ambiciosas.
- A los hombres les gustan más las relaciones sociales.
- La seducción y coquetear son actitudes típicas de las mujeres.

Igualitario

- 36,5% de la juventud: 61% de las mujeres, 39% de hombres.
- 34,1% hasta 18 años; 25,3% de 19^a a 21 años; 40,6% de 22^a a 25 años.
- La buena presencia es un atributo de hombres y mujeres.
- La inteligencia, característica valiosa, se da igual en hombres y mujeres.
- Los hombres son comprensivos, sensibles y maduros.
- A los hombres y las mujeres les gustan las relaciones sociales.
- La seducción y coquetear no son actitudes típicas de las mujeres.

Pragmático acomodativo

- 44,7% de la juventud: 51,2% de las mujeres, 48,8% de hombres.
- 38,2% hasta 18 años; 27,7% de 19^a a 21 años; 34,1% de 22^a a 25 años.
- La buena presencia, aunque se da más en las mujeres, también es propia de los hombres.
- La inteligencia, característica valiosa, se da tanto en hombres como mujeres.
- Las mujeres son seguras, comprensivas y maduras; estos atributos deben ser asumidos por los hombres.
- El gusto por las relaciones sociales es más propio de las mujeres.
- La seducción y el coqueteo son características específicas de las mujeres.
- Los hombres son arrogantes, ambiciosos, egoístas.

Este estudio da lugar a diversas reflexiones.

En primer lugar, se observa un retroceso de los estereotipos más tradicionales y la emergencia de estereotipos con prejuicios, pero que introducen cambios adaptados a los tiempos actuales, como el llamado pragmático. En segundo lugar, los chicos representan el porcentaje más alto en el estereotipo tradicional masculino y las chicas en el estereotipo igualitario. Por lo que respecta a la edad, hay más adolescentes en el estereotipo tradicional y jóvenes más mayores en el estereotipo igualitario.

Este hecho puede interpretarse en relación con la influencia de momentos históricos y las diferentes socializaciones o como un aspecto evolutivo en el sentido de menos conocimiento y más rigidez.

La investigación mencionada se llevó a cabo hace ya unos años. Sin embargo, datos recientes indican que los estereotipos sexuales continúan siendo vigentes aunque cambie su naturaleza.

Las definiciones de la naturaleza de hombres y mujeres se transmiten desde la socialización más temprana y se manifiestan en los ámbitos familiares, en las relaciones entre compañeros y en los entornos educativos.

El trabajo de M. Rovira de 2001, llevado a cabo con estudiantes de secundaria en Cataluña, se propuso averiguar la influencia que ejercen las diferencias de género y clase social en la escuela a partir de tres aspectos: agresividad en las relaciones, existencia de espacios segregados y percepción del sexismo.

Por lo que respecta a la agresividad, esta parece manifestarse de manera diferente en los chicos que en las chicas: la agresividad directa o física es más frecuente en los chicos, fundamentalmente de clase obrera, y la agresividad indirecta (verbal, exclusión) se produce más a menudo en las chicas. Además, los chicos agreden a chicos y chicas, mientras que las chicas raramente agreden a los chicos.

El espacio también está marcado por el género: chicos y chicas se sientan por separado y, sobre todo, utilizan diferencialmente el patio, ya que ellos juegan al fútbol mientras que ellas los observan. El sexismo es más percibido por las adolescentes que por sus compañeros, y más entre los chicos de clase media que entre los de clase obrera, aunque todos han integrado prejuicios sexistas en su discurso sobre los hombres y las mujeres.

El desarrollo moral

La adopción de un conjunto de valores y una ética que guíe la conducta constituye una de las tareas que deben hacer los adolescentes. Estos valores y creencias se relacionan con las otras personas, la política, la sociedad y con los hitos que nos proponemos lograr a lo largo de nuestra vida.

Por lo que respecta al desarrollo moral, hay que recordar para empezar que en esta etapa el adolescente pasa a considerarse igual al adulto y le juzga en un nivel de igualdad y reciprocidad. Este comportamiento se corresponde con el que Piaget en 1932 había denominado anteriormente moral autónoma frente a la moral heterónoma de la infancia, guiada por el respeto y la obediencia a los adultos.

Kohlberg, claramente influido por la obra piagetiana, ha descrito un conjunto de estadios que intentan captar la evolución lógica y al mismo tiempo la evolución de la percepción social, es decir, la capacidad de ponerse en el punto de vista de los otros y comprender sus pensamientos y sentimientos.

Los seis estadios del desarrollo moral de Kohlberg se agrupan en tres niveles, denominados: pre convencional (estadios 1-2), convencional (estadios 3-4) y pos convencional (5-6). En general, en el estadio preconvencional, las reglas y las expectativas sociales son externas al yo, los individuos actúan movidos por la intención de evitar los castigos y obedecer acriticamente la autoridad. En el estadio convencional, el yo se identifica con las reglas y las expectativas de los otros o las interioriza. Finalmente, en el estadio posconvencional, los valores se definen según los principios escogidos por la misma persona, sin presión de la autoridad o las reglas.

Los adolescentes se situarían mayoritariamente en el segundo nivel, aunque algunos pueden encontrarse en el primero o en el último. Este hecho resulta importante ya que impli-

ca que la mayoría de los jóvenes muestran principios morales que dependen del punto de vista de otras personas, es decir, actúan teniendo en cuenta su beneficio propio (estadio 3) o, en un gran porcentaje, la aprobación de los otros (estadio 4), especialmente del grupo de compañeros.

Sin embargo, no debemos olvidar que una misma persona puede elaborar razonamientos morales clasificables en diferentes estadios y niveles, y que en adolescentes de más de dieciséis años las investigaciones encuentran juicios que mezclan características de los estadios 4 y 5 (final del estadio convencional e inicio del estadio pos convencional).

La propuesta de Kohlberg ha recibido diversas críticas por lo que respecta a las posibilidades de aplicación a diferentes grupos y contextos. Así, se le ha reprochado una definición de sus estadios morales que favorecería a los hombres frente a las mujeres. En este sentido, Gilligan censura la teoría de Kohlberg por el hecho de proponer una ética hegemónica basada en una lógica abstracta que se compatibiliza muy bien con una manera de razonar “masculina”, mientras que no da cabida a una ética más próxima al discurso “femenino”, vinculado a cuidado de las relaciones personales.

Esta visión de Kohlberg, además de silenciar una manera de razonar, coloca a las jóvenes en grados de razonamiento inferiores. Estas críticas sobre los rendimientos inferiores de las chicas en las escalas de Kohlberg y las dos maneras de razonar éticamente no han contado con la ratificación de algunas investigaciones posteriores.

Sin embargo, han tenido el valor de señalar las posibles limitaciones de los modelos teóricos que tienden a generalizarse en toda la población con independencia de los contextos. Así, a Kohlberg también se le ha criticado el hecho de obviar la existencia de un reparto desigual del poder o elegir como valores universales los típicos de la sociedad norteamericana.

¿Cuáles serían los valores y la posición ideológica de nuestros adolescentes y jóvenes? Varios autores señalan una nota distintiva de los valores de nuestros jóvenes actuales: el individualismo, la necesidad de ser libres para hacer lo que desean sin perjuicio de los otros. Nuestros adolescentes, por otro lado, aceptan el pluralismo, mantienen una actitud pacifista y antimilitarista, y una concepción utilitarista del trabajo.

El estudio más reciente del INJ de 2004, nos habla de los ámbitos a los que concede valor la juventud de nuestro país. Como sus compañeros europeos, atribuyen importancia, en este orden, a las relaciones familiares, los amigos, al tiempo libre y al trabajo. La política y la religión ocupan los lugares inferiores en su baremo. Este último dato pone de relieve no tanto el rechazo de estas actividades sino su indiferencia por lo que respecta a las organizaciones políticas y religiosas. Eso les lleva a colaborar con otro tipo de asociaciones aunque su contribución sea esporádica.

En el espectro ideológico, los jóvenes se definen, mayoritariamente, de centro izquierda y la ubicación ideológica los correlaciona con la adscripción religiosa: de centro, más católicos no practicantes; más a la derecha, más católicos; más a la izquierda, más agnósticos.

Nos llama la atención la proporción de jóvenes que no saben donde situarse ideológicamente —un 30 por ciento— y su escasa cultura política en un momento en el que la información de la que disponen no es exactamente escasa.

Nuestros jóvenes están muy arraigados a su lugar de origen y son poco proclives a la movilidad. Se muestran tolerantes y solidarios, aunque se da la formación de bolsas de intolerancia frente de los extranjeros en los grupos más jóvenes e inmaduros y también más afectados por la inmigración.

La escuela y la consecución de la identidad

Las instituciones educativas cumplen un papel fundamental en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo intelectual general. La escuela influye de manera destacada en el desarrollo personal de los estudiantes. La escuela debería prestar atención a cuatro aspectos centrales relacionados con este desarrollo personal: atención a las necesidades evolutivas, adaptaciones a las metas de los adolescentes, desarrollo de la autoestima y la identidad individual y desarrollo de pautas de socialización.

En relación con el primer aspecto, en la enseñanza secundaria puede producirse un desequilibrio entre los objetivos más académicos y los objetivos de formación integral de los estudiantes. Los adolescentes, a pesar de su madurez física, continúan siendo personas en proceso de desarrollo y necesitadas de formación en varios aspectos personales.

En segundo lugar, la escuela es un contexto social y, en este marco de interacción, los adolescentes se marcan unos objetivos. El conocimiento de estas metas relevantes para los adolescentes puede considerarse un dato, entre otros, a la hora de evaluar en qué medida el desarrollo del adolescente y las prácticas educativas se desarrollan de manera coherente en beneficio del desarrollo personal de aquel.

Las consecuciones autoasertivas se refieren al yo y suponen, fundamentalmente, lograr una definición de la identidad propia mediante el desarrollo de patrones de funcionamiento que no dependan del criterio aislado de otros individuos y permitan mantener el control sobre los aspectos importantes de la vida. La satisfacción de esta necesidad básica de controlar la vida propia es la que permite a cualquier persona mantener un sentido de valor e identidad. Cuanto más autoeficaces se sientan los adolescentes, cuanto más confíen en que pueden

influir en el futuro, más altas serán las metas que se propondrán y mayor su compromiso con estas. De este sentimiento dependerá el esfuerzo dedicado a una tarea y la persistencia ante los obstáculos.

En tercer lugar, las consecuciones de tareas significan influir en el desarrollo de las actividades y evitar circunstancias de peligro. El cumplimiento de estas finalidades se encuentra estrechamente relacionado con este tercer aspecto, el desarrollo de la autoestima y la identidad. Por lo tanto, en el marco escolar, dentro de las tareas de orientación en secundaria y en las diferentes materias, podríamos utilizar vías semejantes para su promoción.

Estas vías son las siguientes: dar la posibilidad de establecer una vinculación afectiva; incluir en el plan de estudios actividades que permitan a los adolescentes conocerse mejor a ellos mismos y como grupo; proporcionar oportunidades de manifestarse como personas únicas y ser tratadas como tal; diseñar actividades que desarrollen su autonomía y responsabilidad y que permitan la posibilidad de elegir entre diferentes opciones, y trabajar una autoestima positiva individual y grupal al proponer tareas adaptadas a sus capacidades, sobre las cuales puedan ejercer un cierto control y eliminar críticas destructivas.

Por lo que respecta al cuarto aspecto, desarrollo de pautas de socialización, algunos autores han alertado sobre un aprendizaje insuficiente o ausente en las escuelas de modos de vida social colectivas.

Lograr que los jóvenes aprendan a conocerse, a hablarse, a escucharse, a intercambiar puntos de vista diferentes, obtendría réditos importantes.

La tarea educativa se desarrolla en un contexto muy complejo: con personas en proceso de cambio, en entornos familiares, sociales y culturales no siempre propicios para la es-

cuela. Los adolescentes necesitan ayuda y medios, como sus profesores.

EL MUNDO SOCIAL

La forja de una nueva identidad se encuentra muy ligada a la ampliación y modificación de los contextos en que se mueven los adolescentes. El estiramiento no sólo se produce en el terreno físico sino también en el social. Los deseos que los progenitores respeten su intimidad, el aumento de las llamadas telefónicas y los mensajes de móvil, las primeras citas y festejos, la importancia del equipo deportivo o el inicio del consumo de alcohol y tabaco marcan esta etapa.

Las relaciones familiares

Una de las condiciones para llegar a ser adulto consiste en ser autónomos ante los progenitores. La perspectiva psicoanalítica enfatizó que, por lo tanto, debía darse en esta etapa una ruptura, una desvinculación afectiva de los padres. A pesar de lo cual, la investigación actual no avala ésta tesis. Más bien la autonomía emocional y la desvinculación serían conceptos diferentes, ya que la autonomía implica individuación pero no el rechazo de las figuras familiares. El concepto de desvinculación ha sido sustituido por las nociones de interdependencia o conexión que subrayan cómo los jóvenes avanzan hacia su definición sin romper los lazos familiares.

De hecho, sabemos que los padres, en concreto la madre, continúa ocupando un papel privilegiado entre las figuras de

afecto de los adolescentes. En una investigación realizada por López el 1993, encontró que un 62 por cien de los adolescentes menores de 15 años tienen la madre como figura central de afecto, y un 5 por cien el padre o un amigo. Entre los 15 y 20 años, las cifras cambian. Sin embargo, el 40 por cien de estos adolescentes y jóvenes colocan la madre como figura central de inclinación.

La diferencia fundamental es que en un 32 por cien de los casos los amigos ocupan la figura central.

Los datos de la investigación mencionada confirman, por una parte, el papel preeminente de la madre como fuente de apoyo afectivo y, de la otra, las transformaciones que se producen a lo largo del período.

Las nuevas capacidades de reflexión hacen posible que aquello que los padres representan para los niños sea muy diferente de lo que significan cuando estos crecen y caminan hacia la madurez. Al principio, los niños ven a los progenitores como personajes sabios y omnipotentes, de cuya protección dependen, y que merecen su obediencia y respeto. En la adolescencia esta visión cambia: el padre y la madre son examinados tanto personalmente como por la función de autoridad que tienen.

Esta transformación de las relaciones entre los adolescentes y sus padres está marcada por la ambivalencia. De acuerdo con López, esta ambivalencia tiene múltiples manifestaciones: en algunos momentos los adolescentes parecen no necesitar a los progenitores, mientras que en otros los necesitan tanto como cuando eran niños; pueden confiar incondicionalmente en sus progenitores y, al mismo tiempo, distanciarse cada vez más de ellos; en unas situaciones las relaciones pueden ser armoniosas y positivas, y en otros, conflictivas, y finalmente, pueden sentir hacia los progenitores afectos contradictorios: aceptación y rechazo, orgullo y vergüenza, amor y odio.

Las conductas o sentimientos ambivalentes no constituyen patrimonio exclusivo de los hijos adolescentes. Así, puede haber progenitores que animen los hijos a asumir responsabilidades, al mismo tiempo que los acompañan en el largo camino hacia la autonomía.

Junto a eso, podemos encontrar formas de conducta en los progenitores que manifiestan intolerancia hacia la inmadurez de los adolescentes o, por contra, exhiben una actitud excesivamente protectora, motivada o bien por el miedo a los problemas que pueda encontrar el hijo, o bien por el temor a quedarse solos en un momento determinado de la vida.

Todo eso pone de manifiesto la inseguridad que crea la transición de ser padres de niños a ser padres de adolescentes y la necesidad de recapacitar sobre qué nuevas demandas suponen los cambios en los hijos. En esta tarea los padres y madres reciben una ayuda escasa. Este déficit lo palia la publicación de un buen número de obras divulgativas sobre como afrontar la gravosa tarea de la maternidad y la paternidad de adolescentes.

En relación con los estilos de educación paterna y la consecución de la independencia, se han realizado varios estudios, donde aparecen dos dimensiones que estructuran los tipos de comportamiento de los padres y las madres hacia los hijos: el apoyo afectivo y el control.

La combinación de estas dos dimensiones da ocasión a cuatro tipologías: los progenitores con autoridad que proporcionan apoyo y control; los progenitores autoritarios que se centran solo en el control; los indulgentes que ofrecen apoyo sin control, y los negligentes, que no dan ni apoyo ni control.

En un trabajo de Lamborn se preguntó a una amplísima muestra de adolescentes sobre la actuación de sus padres tomando como referencia estas dos dimensiones. Los resultados apuntan a un predominio de los dos estilos opuestos: progeni-

tores con autoridad y progenitores negligentes (32 por cien y 38 por cien, respectivamente).

Estos hallazgos están sujetos a variaciones que dependen de las características personales de cada adolescente o de otros factores, por ejemplo, la coherencia entre las prácticas del padre y de la madre o el entorno. Rechazamos además la posible noción de culpa que podría desprenderse de estas relaciones.

Sin embargo, resultan útiles en tanto en cuanto muestran una dirección: la consecución de la autonomía por parte de los adolescentes está unida a la existencia en la familia de normas claras, coherentes, negociadas en la medida del posible y susceptibles de modificarse de acuerdo con la edad de los hijos.

Las familias en que los hijos y los padres interactúan democráticamente y están unidas por fuertes lazos afectivos que posibilitan la comunicación son las que se encuentran en mejor posición para ayudar a los adolescentes a progresar en la tarea de formación de la identidad. En cambio, cuando los adolescentes carecen de posibilidades de expresarse o de poseer una mínima independencia (familias autoritarias), o bien no cuentan ni con el afecto ni con el control de sus padres, aumenta la posibilidad de tener problemas a la hora de llegar a su identidad.

En último lugar, en relación con las cuestiones familiares, hay que mencionar un aspecto relacionado con los conflictos entre padres e hijos. En contra de la opinión no experta, en general, no se encuentra un nivel alto de conflictividad en la mayoría de los casos. Por lo que respecta a la evolución de los problemas, los estudios señalan un patrón que consiste en una disminución en el número de conflictos si se compara la adolescencia temprano con la adolescencia media y tardía.

Por otro lado, aunque disminuya el número de conflictos, el tono afectivo negativo parece que aumenta conforme avan-

za este período. La naturaleza de los problemas tiene que ver con la convivencia diaria (horas de llegada, ayuda en el trabajo doméstico) y los estudios. Algunos trabajos han detectado diferencias entre conflictos con padres y con madres y también entre las visiones o los problemas que recaen en hijos o hijas.

Por lo que respecta a los valores, resultaría lógico pensar que los adolescentes, en la búsqueda de su definición, crean valores diferentes a los adultos y, a veces, rechazan totalmente los de estos. Sin embargo, este abismo generacional no se da actualmente.

Estudios recientes señalan la existencia de este abismo en los años sesenta; pero constatan que este se reduce en los setenta y casi llega a desaparecer en los ochenta. En nuestro país, el informe *Juventud a España* 2004 señala la presencia de nuevos modelos de relación entre generaciones en los que se aceptan los espacios propios y la vida de cada generación. Los padres, con las inseguridades antes mencionadas, han optado por la negación de las formas autoritarias.

Los amigos

Los niños tienen como horizonte social privilegiado la familia; en el adolescente, la situación se modifica y su vida social pasa a centrarse en los amigos o el grupo. De esta manera, los jóvenes empiezan a salir solos con sus amigos al cine, bares, discotecas o espectáculos deportivos. En el mundo socio afectivo del adolescente predomina el interés por hacer nuevas amistades, sentirse bien en el grupo de compañeros y, por supuesto, aprender a relacionarse íntimamente con individuos del sexo opuesto o del mismo sexo.

En la adolescencia no solo cambia la importancia asignada a las diversas relaciones sociales, sino también el sentido de la amistad y la conformación de los grupos. En general, lo que

los niños esperan de los otros, en concreto de sus padres, es seguridad. En contraste, los adolescentes se mostrarán más preocupados por lograr relaciones basadas en la intimidad y la búsqueda de soluciones comunes a los problemas que encuentran en este período.

La noción de amistad también se transforma durante la adolescencia. Así, Douvan y Adelson han descrito los diferentes significados que tiene esta relación durante sus tres fases. En la fase temprana (de 11-12 a 13 años), la amistad aparece centrada en la actividad más que en la interacción en ella misma. Los amigos son personas con las cuales se pueden hacer cosas, pero no aparecen las nociones de intensidad, reciprocidad, ni un sentimiento propio de la relación de amistad.

En la fase intermedia (14-16 años), nos encontramos con la “explosión” del sentimiento de amistad. Un amigo se caracteriza por la lealtad y la confianza, alguien con quien poder hablar con sinceridad de los problemas y de quien se puede recibir apoyo y consejo. En el último período de la adolescencia (a partir de los 17 años), continúa siendo importante compartir las confidencias, pero la forma de vivir la amistad es más relajada, sin la obsesión de ser abandonados o traicionados. Eso se relaciona con el mayor grado de independencia de los jóvenes junto al establecimiento de relaciones de pareja.

Las transformaciones anteriores en el concepto de relación amistosa generan una organización diferente de los grupos de las edades. Dunphy, en un estudio clásico con adolescentes australianos entre 13 y 21 años, encontró una pauta evolutiva de cinco estadios: en el primer estadio, hay grupos aislados de un solo sexo.

En un segundo estadio, los grupos de chicos o chicas interactúan. A continuación, en el tercer estadio, los miembros

con un nivel superior forman grupos heterosexuales. El cuarto estadio comporta la asociación entre grupos heterosexuales. Y, en las edades superiores, empiezan a disgregarse los grupos para pasar a las relaciones de pareja y a los grupos de parejas asociados libremente.

La relación con los amigos, independientemente de la forma que adopte, cumple una función importante de apoyo psicológico. Proporciona la seguridad que antes provenía del entorno familiar, afecto, empatía, una definición social y modelos de actuación. La falta de amigos puede generar sentimientos de soledad, tensión y baja autoestima.

La interacción con los iguales beneficia el desarrollo personal y social en los dos aspectos siguientes. Primero, por lo que respecta al desarrollo intelectual, la adopción de la perspectiva del otro y la necesidad de solucionar los conflictos hace avanzar el desarrollo intelectual, contribuye al conocimiento de uno mismo y de los otros, al aprendizaje de estrategias de interacción social y a la autonomía moral. Y segundo, por lo que respecta al desarrollo social, promueve el desarrollo de competencias sociales, estimula la autorregulación de la conducta, socializa la agresividad y coopera en la transmisión de las normas culturales.

La vida en grupo no sólo implica a aportaciones positivas. Los adolescentes también sufren presiones por parte de sus coetáneos. Estas presiones se ejercen sobre varios aspectos de su vida: actividades sociales, comportamientos desadaptados, conformidad, actividades escolares, asuntos familiares.

Las posibilidades de resistir las presiones grupales, en referencia a conductos negativos como la drogadicción o la pequeña delincuencia, parecen depender de las relaciones establecidas anteriormente en la familia y de las características individuales del adolescente.

El peligro reside en la aceptación acrítica de las normas grupales, y este riesgo es más real en la adolescencia temprana (hasta los 14 años), en adolescentes con escasa supervisión paterna y dificultad en las relaciones familiares y en adolescentes confusos con respecto a su identidad. Hay ejemplos históricos de grupos de jóvenes que sirven los intereses del poder adulto marcados por el totalitarismo de su época –grupos nazis o fascistas– y, en la actualidad, nos encontramos con fanáticos de una ideología, de un equipo deportivo o grupos xenófobos.

La imagen de la familia y los compañeros como mundos sociales separados para los adolescentes está siendo rápidamente reemplazada por la toma de conciencia de importantes nexos entre ellos. Un primer hecho congruente con las afirmaciones anteriores es que los adolescentes parecen seguir los consejos de padres o amigos en función de la cuestión de que se trate. Así, hay datos sobre la mayor probabilidad de que los adolescentes escuchen a sus padres en relación con cuestiones de moral, planes educativos y profesionales, mientras que atienden preferentemente a sus amigos cuando se trata de elegir otros compañeros, asumir las relaciones de grupo o dedicarse a diferentes actividades en el tiempo de ocio.

Los problemas de los adolescentes

Muchos adolescentes van adaptándose poco a poco a los cambios internos y externos sin que surjan problemas graves. En otros casos, se encuentra un panorama diferente. Los problemas adolescentes más estudiados, que coinciden con los que más preocupan los adultos, han sido las denominadas conductas de riesgo, como el consumo de drogas y el comportamiento antisocial. Sin embargo, los problemas que preocupan fundamentalmente a los adolescentes –sexualidad,

imagen corporal, dificultades emocionales— han recibido algo menos de atención.

Aquí empezaremos por hablar de la adolescencia como etapa de vulnerabilidad para pasar después a tratar la salud mental y las conductas de riesgo.

Una etapa problemática

El padre de la psicología de la adolescencia, Stanley Hall, nombró a este período “Tempestad y tensión”. Esta caracterización tiene profundas raíces históricas. El filósofo Jean Jacques Rousseau, en su clásica obra de 1762 *Emilio, o de la educación*, nos brindaba esta poética imagen de la adolescencia: “De la misma forma que el bramido del mar precede desde lejos la tempestad, esta atormentante revolución se anuncia mediante el murmullo de las pasiones que nacen: una sorda fermentación advierte de la proximidad del peligro. Un cambio en el humor, arrebatos frecuentes, una continua agitación de espíritu, hacen al niño casi indisciplinable. Se vuelve sordo a la voz que lo hacía dócil: es un león enfurecido, desconoce su guía, ya no quiere ser gobernado.” El psicoanálisis clásico ha contribuido a la pervivencia de esta visión de la adolescencia como etapa de problemas psicológicos. Así A. Freud, autora del primera análisis sistemático de la adolescencia en la teoría psicoanalítica, hacía la siguiente afirmación: “La adolescencia constituye por definición una interrupción del plácido crecimiento que recuerda aparentemente varios problemas emocionales y trastornos estructurales. Ser normal durante la adolescencia es por sí mismo anormal”. En la base de estas alteraciones estaría la fuerza de las pulsiones, entendimientos como energía psicológica.

Las investigaciones posteriores han puesto en cuestión este carácter psicopatológico intrínseco de la adolescencia.

Según Coleman, la mayoría de los estudios realizados llegan a la conclusión de que sólo del 24 al 35 por cien de la población adolescente experimenta una crisis de identidad grave. Por el contrario, el desarrollo de la personalidad parece que consiste en un proceso lento y gradual de maduración sin grandes sustos. Igualmente, la proporción de trastornos psiquiátricos no parece superior en estas edades que durante la infancia y la edad adulta.

Alejar la vinculación entre adolescencia y psicopatología no significa olvidar que, en comparación con la infancia, en la adolescencia aumenta la probabilidad de sufrir algunas enfermedades mentales y que los adolescentes participan en un conjunto de conductas de riesgo –drogodependencia, sexo no seguro, abandono escolar, delincuencia– que pueden significar consecuencias para su vida futura. Y, además, esta probabilidad no disminuirá si la sociedad no pone los medios –erradicar la pobreza, mejorar la enseñanza, elaborar programas de prevención, ofrecer asesoramiento psicológico– para que sea así.

Antes de exponer los problemas más frecuentes, parece oportuno presentar algunas consideraciones generales sobre esta cuestión. En primer lugar, hay que distinguir entre dificultades transitorias y normativas, por una parte, y problemas psicológicos serios, de la otra. Así, una gran parte de adolescentes atraviesa momentos de ánimo deprimido, puede beber alcohol o fumar cigarrillos, pero una mínima proporción sufrirá una enfermedad depresiva o una adicción.

En segundo lugar, debe distinguirse entre los problemas con un origen y comienzo en la adolescencia y aquellos que hunden sus raíces en la infancia. Los primeros tienen un mejor pronóstico, ya que suelen desaparecer a medida que el adolescente madura; los segundos suelen desembocar en problemas

graves, teniendo en cuenta la persistencia de las condiciones desfavorables en que se ha criado la persona.

En tercer lugar, la conducta desadaptada nunca es una consecuencia directa de los cambios normativos de la adolescencia, sino del hecho que alguna cosa no funciona bien. Eso significa que no debe considerarse como una parte normal e ineludible del crecimiento, sino que hay que tomárselo seriamente e intentar detectar las causas.

Para acabar, parece que hay una correlación significativa, aunque no necesaria, entre los diversos tipo de problemas. Las explicaciones de la presencia de conductas desadaptadas son muy variadas: factores genéticos, sustratos neurobiológicos, relaciones familiares, contexto social. Desde nuestro punto de vista, siempre hay que acudir a modelos multi causales.

La salud

Si nos atenemos a las cifras relativas a enfermedades y mortalidad, los adolescentes gozan de buena salud. Sin embargo, este concepto de salud se debería ampliar para incluir todo aquello que contribuye a desarrollar una vida futura saludable y, de manera destacada, la salud mental.

En esta área, las cifras europeas de problemas psiquiátricos en adolescentes se mueven entre el 10 y el 20 por cien. Más allá de los cambios de humor característicos de estas edades, la ansiedad y la depresión son los problemas psicológicos más frecuentes en esta etapa. La ansiedad como sensación desagradable de desasosiego es una alarma efectiva pero como estado es negativa. El adolescente debe aprender a modularla. Su fuente son los cambios físicos y psicológicos a que se enfrenta el adolescente, sin olvidar la falta de apoyo social.

El trastorno depresivo incluye un estado de ánimo negativo acompañado de problemas somáticos, cognitivos y de

conducta. La prevalencia de la depresión se sitúa entre el 4 y 9 por cien en adolescentes de 12 a 18 años y va en aumento, según datos del Ministerio de Sanidad. No sólo es superior en la adolescencia que en la infancia, sino que al llegar a la adolescencia media (13-14 años) la sufren en una mayor proporción las chicas que los chicos, tal como ocurre en los adultos.

La presencia de síntomas depresivos graves puede significar más un factor de riesgo en relación con el suicidio, aunque estos síntomas no son suficientes ni necesarios para que este se produzca.

La idea de suicidio está presente en el 10 por ciento de la población escolar adolescente y en mayor proporción en las chicas que en los chicos. Estas últimas realizan más tentativas frustradas que los chicos. Igualmente las cifras de suicidios se elevan desde el comienzo de la adolescencia y disminuyen después de los 20 años. Resaltamos que el suicidio es la segunda causa de muerte a partir de los 14 años.

Los trastornos alimentarios –anorexia y bulimia– son otro ejemplo de problemas con mayor incidencia en la adolescencia y en las chicas.

Curiosamente, la anorexia nerviosa no es una enfermedad que haya surgido recientemente. Como documenta el médico J. San Sebastián, existe desde antiguo, con diferentes connotaciones entre las cuales destaca la religiosidad y el misticismo.

La anorexia puede considerarse una enfermedad femenina (la ratio hombre/mujer es 1/10) cuyo inicio se sitúa usualmente entre los 12 y 18 años. A pesar de ello, estos trastornos han aumentado tanto en chicas como en chicos (prevalece la anorexia entre un 2,5 y un 4 por ciento en grupos de riesgo y un 8 por ciento para la bulimia), y se extienden a edades cada vez más precoz. Sus causas no están suficientemente claras y se podrían deber a un conjunto de factores: insatisfacción con el peso, respuesta ante el estrés, negación de la madurez

sexual, influencias familiares, influencias genéticas. El conocimiento de las causas resulta crucial para desarrollar tareas de prevención.

En esta línea de protección frente al problema, recogemos cuatro condiciones necesarias para “librarse” de la anorexia: saber que existe y que constituye un claro riesgo en la adolescencia femenina, tener una actitud ideológica anti anoréxica, que implica un rechazo activo de todo aquello que quiere imponerse a las mujeres de hoy y una postura crítica hacia la comunicación de estas cuestiones; contar con una familia que se ocupe de la joven, y sentir el apoyo de unas amistades con capacidad de tener cuidado de ella.

Algunas especialistas han subrayado la necesidad de actuar a diferentes niveles: información sobre factores y conductas de riesgo e intervención en la industria dietética de la moda, en los medios de comunicación y en el ámbito familiar y educativo. Aluden a la necesidad de una educación igualitaria, una educación alimentaria, la promoción del deporte y la lectura, la información sobre las dietas, la revisión del culto a la escualidez en los medios de comunicación, el análisis de las modas, el fortalecimiento de la autoestima desde varios contextos familiares, escolares y sociales.

Apuntamos una nueva preocupación: la ONG Protégelos, en un Informe al Defensor del Menor de la Comunidad Autónoma de Madrid, ha alertado de la inclusión en las páginas de internet de apologías sobre la anorexia y la bulimia.

Las conductas de riesgo

Primero hay que definir el concepto de asunción de riesgo. Hay tres categorías de conductos de riesgo. Primero, las dirigidas en busca de emociones. La realizan adolescentes y adultos pero los adolescentes con mayor frecuencia y menor conciencia de sus limitaciones y del alcance del riesgo. Segun-

do, las controladas por la audiencia, es decir, aquellas que permiten alcanzar una posición social y la aceptación del grupo. Y tercero, las conductas irresponsables que llevan a cabo para alcanzar una meta sin conciencia de las consecuencias.

Todos los comportamientos humanos obedecen a una finalidad. Al hablar de desarrollo intelectual, hemos comentado los progresos de los jóvenes en relación con la toma de decisiones. ¿Qué pretenden entonces los adolescentes cuando se exponen a correr riesgos para su salud o participan en conductos antisociales? Últimamente, algunos autores han resaltado el aspecto constructivo de estas actividades de riesgo entendidas aquí como ocupaciones autorreguladoras que les ayudan a afrontar los cambios de esta etapa (con la condición que se den en períodos breves y sin olvidar que realmente suponen riesgos a veces ignorados por los adolescentes). En la misma dirección, Aceituna, haciéndose eco de varios estudios, comenta la necesidad de hablar de los riesgos más como una oportunidad para el crecimiento personal que como un problema. Nos alerta además de que la consideración de estas conductas como una amenaza social comporta el riesgo de etiquetar a los jóvenes como población peligrosa con la consiguiente difusión de un prejuicio negativo nada conveniente.

Dentro de la categoría de conductas de riesgo, el consumo de drogas –legales e ilegales– preocupa enormemente a la sociedad y contamos sobre eso con numerosos estudios sobre la población española procedentes de instituciones y publicaciones recientes.

Con la finalidad de ofrecer un panorama general sobre esta cuestión, utilizaremos los datos que ofrece la Encuesta estatal sobre el uso de drogas en la enseñanza secundaria (14-18 años), realizada por el Ministerio de Sanidad el 2004 por la

amplitud de su ámbito de aplicación y la actualidad de sus datos.

Las drogas más consumidas entre los adolescentes (14-18 años) son las legales: el alcohol y el tabaco. En los 30 días anteriores a la entrevista había consumido alcohol un 65 por cien y había fumado un 37. Las chicas fuman más que los chicos, aunque éstos empiezan a fumar antes y lo hacen más intensamente. La edad media de inicio del consumo de tabaco continúa siendo la más baja de todas las drogas. Entre las ilegales, el cannabis es la más extendida, un 36 por ciento lo ha consumido en el último año.

Entre 1994 y 2004, el consumo de cannabis se ha duplicado (del 18 al 36 por ciento) y el de cocaína se ha cuadruplicado (del 1,7 al 6,8 por ciento).

La edad de inicio depende de la sustancia. Los escolares empiezan a consumir drogas legales antes de que las ilegales. Empiezan a fumar alrededor de los 13 años y a consumir bebidas alcohólicas cerca de los 14. El consumo de cannabis suele empezar entre los 14 y los 15 y la cocaína cerca de los 16 años. Por lo que respecta al género, las chicas consumen más tabaco e hipnosedantes, el mismo porcentaje de alcohol y menos sustancias ilegales que los chicos.

Los autores del informe señalan que estos patrones de género, contra la opinión generalizada, no han cambiado en los últimos diez años. Podemos decir, además, que los estudiantes se sienten bien informados —mucho mejor que hace diez años—, opinan que la información les ha resultado útil, y perciben como drogas más peligrosas el consumo habitual de heroína o de cocaína y de menor riesgo, el hachís y la marihuana. Les resulta muy accesible el alcohol, después el cannabis y los hipnosedantes.

Los datos de nuestro país, según fuentes policiales, nos dicen que la delincuencia juvenil (entre 14 y 17 años) supone un

7 por ciento de la delincuencia total y la exhiben los chicos en una proporción muy superior que las chicas. Los delitos más comunes son el robo de objetos y a personas y el comercio de drogas.

No debemos olvidar que los jóvenes no hacen sólo el papel de agresores sino también el de víctimas, o bien de los adultos o bien de sus compañeros. Sobre el asedio escolar contamos en este momento con un estudio de ámbito nacional elaborado para el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en el que se exploró la incidencia de este tipo de violencia en la educación secundaria (12-16 años). Los resultados muestran una mayor incidencia de agresiones que se manifiestan como exclusión social y agresión verbal.

La variación debido al género y el curso depende del tipo de agresión y del papel como víctima o agresor. En general los chicos están más implicados, excepto en agresiones indirectas. Hay más incidencia en el primer ciclo de educación secundaria con algunas excepciones (maledicencia e ignorar). Las víctimas describen que los autores son del mismo grupo de clase, y con la edad aumenta la importancia del aula como escenario. Además, la ayuda que reciben las víctimas es escasa, limitada a los amigos.

Hay muchas otras cuestiones sobre los jóvenes que también preocupan a la sociedad pero a las que no podemos dedicar espacio en este libro, por ejemplo, las bandas juveniles. Aunque por lo que respecta a los riesgos adolescentes, la atención se suele volcar en las drogas y la delincuencia, no olvidemos que los accidentes de tráfico son la primera causa de muerte entre los 18-24 años.

Uno de cada cuatro muertos tiene menos de 25 años, hay más chicos y el alcohol es un factor asociado. La prevención de las diversas formas de riesgo que asumen los adolescentes debería partir de una reflexión en diversas direcciones.

En primer lugar, determinar cuáles son las necesidades de los adolescentes y como se relacionan con las conductas de riesgo. Como ejemplo, Sánchez nos habla de que el éxito de la publicidad sobre alcohol y tabaco es que responde muy bien a estas necesidades: autonomía con respecto a los adultos, necesidad de exploración, tránsito hacia la vida adulta, y mejora de la autoestima y la aceptación social. Además, lo hace utilizando un conjunto de mitos falsos como la asociación entre bebida y amistad, diversión, éxito sexual, madurez.

En segundo lugar, se deben conocer los conceptos de salud y riesgo en esta población. Sabemos que estas nociones cambian con la edad y con el género.

En tercer lugar, nos debemos preocupar por los mensajes contradictorios de la sociedad adulta. En este sentido, ¿cuáles son los mensajes que llegan a los adolescentes a través de su familia, su escuela o los medios de comunicación? Sánchez afirma que las estrategias publicitarias de consumo de drogas legales tienen como prioridad la captación de jóvenes y mujeres.

Finalmente, volvemos a plantear la necesidad de la educación socioafectiva en el contexto de la familia y la escuela. Nuestros estudiantes deberían aprender a decir que no a aquellas conductas que van contra su salud, a expresar sus sentimientos positivos y negativos, a tomar decisiones reflexivas y a relacionarse adecuadamente con los otros.

Bibliografía

- **Bayard R. T. y Bayard, J.** (2004). *¡Socorro! Tengo un hijo adolescente. Guía de supervivencia para padres desesperados*. Madrid: Temas de Hoy.
- **Braconnier, A.** (2003). *Guía del adolescente*. Madrid: Síntesis
- **Coleman, J. C. y Hendry, L. B.** (2003): *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- **Ferrándiz, F. y Haza, C.** (Eds). (2005). *Jóvenes sin tregua: culturas y políticas de la violencia*. Barcelona: Anthropos.
- **Informe Juventud en España 2004**. Madrid: Instituto de la Juventud.
- **Morandé, G.** (2000). *La edad más difícil. Qué sienten y cómo piensan las nuevas adolescentes*. Madrid: Temas de Hoy.
- **Moreno, A.; del Barrio, C.** (2000). *La experiencia adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- **Perinat, A. (Ed)** (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. Barcelona: Editorial UOC.

La primera infancia

Adolfo Perinat

Diseño del libro y de la cubierta: Natàlia Serrano

Primera edición: octubre de 2007

© Adolfo Perinat, del texto

© Amparo Moreno, del texto

© Editorial UOC, de esta edición

Rambla del Poblenou, 156

08018 Barcelona

www.editorialuoc.com

Realización editorial: MEDIAactive, S.L.

Impresión: Ediciones Gráficas Rey, S.L.

ISBN: 978-84-9788-625-3

Depósito Legal: B-49.609-2007

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño general y de la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna manera ni por ningún medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia, o por otros métodos, sin la autorización previa por escrito de los titulares del copyright.

Adolfo Perinat

Adolfo Perinat es catedrático de Psicología evolutiva de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Nuestro contrato

Este libro le interesará si quiere saber:

- Qué sabe la ciencia de la primera infancia.
- Cómo influyen las experiencias de los bebés en su vida futura.
- Cuál debe ser el papel de la madre en la relación con su hijo.
- Qué importancia tiene la movilidad en los recién nacidos.
- Cómo intenta comunicarse un bebé.
- Cómo llegan a hablar los niños.
- Cómo se puede facilitar el desarrollo de un bebé.

Índice de contenidos

Nuestro contrato	5
Una teoría del desarrollo humano.....	9
QUÉ ES INNATO Y QUÉ ES ADQUIRIDO	11
La parte de la genética	12
La naturaleza y el equipaje.....	15
Continuidad o discontinuidad.....	16
Universalidad y diversidad.....	19
Por qué hay infancia	22
Las perspectivas biológica y social.....	24
La aproximación ecológica de Bronfenbrenner.....	26
EL PRIMER MES.....	29
El parto	29
La relación de la madre con el neonato.....	31
El recién nacido como organismo adaptado.....	32
LA COORDINACIÓN DEL MOVIMIENTO	35
Un estudio complejo.....	36
Las escuelas de estudio	38
Cuatro etapas de acción.....	42
UN NIDO DE AFECTO	47
La relación primordial.....	48
Seres sociales en germen	49
Un clima de ternura.....	51

El niño llama a la madre	53
El temperamento	56
Carencias y secuelas.....	58
LA COMUNICACIÓN PREVERBAL	63
Los prerrequisitos biológicos.....	63
La predisposición a entender.....	66
El conocimiento de las personas.....	68
La intención de comunicar.....	70
Los orígenes del conocimiento social.....	72
LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	81
La búsqueda de una teoría.....	82
Las nuevas orientaciones	87
Los inicios del lenguaje	90
Conceptos, categorías y palabras.....	95
APRENDER A HABLAR	101
Los enunciados de los niños	102
La referencia	104
Los requisitos psicológicos del diálogo	107
Bibliografía	111

Una teoría del desarrollo humano

Los fenómenos humanos —como el desarrollo, las emociones, la inteligencia— son objeto de la experiencia inmediata y se traducen bien pronto en unas “teorías” y un “saber hacer” que constituyen aquello que Schutz nombró “al pensamiento de sentido común”. Hasta finales del siglo XIX no se tenía una noción científica del desarrollo de los seres humanos como la que hoy tenemos; entraba dentro del conjunto de conocimientos y experiencias del hombre enganchado en la tierra: cómo “hacer crecer” niños, animales o plantas, cómo lograr que llegasen a la fase de plenitud.

El desarrollo humano es la fase de crecimiento y de adquisición de capacidades que tiene el individuo adulto (postura bípeda, lenguaje, razonamiento, pubertad). La psicología científica no puede, evidentemente, limitar el conocimiento del desarrollo a la descripción —aunque sea muy pormenorizada— de cómo la criatura humana llega a la edad adulta. Debe crear una teoría del desarrollo.

Para los biólogos, el desarrollo consiste en una serie de transformaciones de índole biológica. Para los psicólogos, el desarrollo es el despliegue de las capacidades psicológicas. Estas tienen un sustrato biológico pero además se expanden en una matriz social relacional. Lo que nombramos desarrollo psicológico o humano es el resultado de una interpenetración mutua de la biología y la sociabilidad.

QUÉ ES INNATO Y QUÉ ES ADQUIRIDO

Una antigua preocupación ha recorrido la historia de la primera infancia. ¿El desarrollo está promovido desde dentro, es decir, por fuerzas intrínsecas al organismo? ¿O bien procede por impulso de los estímulos de fuera, es decir, del entorno social y natural? ¿O quizá se trata de un compromiso entre ambos polos? Las “fuerzas” que desde dentro “hacen avanzar” o “determinan” el desarrollo (hay que tener en cuenta que los términos entre comillas no son sinónimos ni su uso es neutral) serían los genes, la maduración. En una palabra, la naturaleza. Pero de fuera también provienen influencias decisivas: la familia, el entorno cultural y las adquisiciones del aprendizaje son las más invocadas. La polémica entre naturaleza o cultura continúa vigente, en la ciencia y en la imaginación de la gente.

Antes, sin embargo, hay que aclarar los términos en que se plantea esta polémica. Los conceptos de “innato”, “hereditario”, “instintivo” se encuentran dentro del mismo campo semántico y, aún peor, están contaminados con la idea de “determinismo” o de “fatalidad”. Por el hombre de la calle, comportan la idea de que “está ahí dentro” y, para bien o para mal, forma parte de la naturaleza del niño.

Científicamente, atribuimos la calidad de innato a un rasgo de comportamiento si muestra un cierto grado de organización cuando se manifiesta por primera vez. Un rasgo es here-

ditario si se puede poner en correlación con el de un antecesor de parentesco. Si un rasgo es hereditario lo podemos calificar de innato. Esta afirmación no tiene reciprocidad, es decir, no todo rasgo innato es hereditario. Puede ser innato como fruto de un proceso que ha tenido lugar durante el desarrollo fetal. Instintivo, hoy día, se suele aplicar más bien a los animales, pero traduce la misma idea de “comportamiento connatural a una especie”. También es innato y hereditario (porque es parte de la dotación de la especie).

La parte de la genética

La genética define el desarrollo como “el paso del genotipo al fenotipo”. Esta formulación casi no revela nada porque este “paso” implica un gran número de fenómenos complejos y en gran parte desconocidos; además, muchos de ellos no son del dominio de la genética. Sin embargo, está muy extendida la creencia de que los genes no solamente determinan rasgos orgánicos sino también comportamientos. Es importante analizar hasta donde se extiende su influencia.

Los genes producen, en las células constituyentes del organismo, las proteínas que diferencian los diversos tejidos. Se encuentran en el origen de la formación de los órganos pero solo en la medida en que suministran la “materia primera” y crean condiciones de asociación celular. El desarrollo implica niveles de complejidad organizada superpuestos: formación de tejidos, configuración de órganos, conexiones neuronales.

En cada uno de estos, y con repercusiones en el resto, “se toman decisiones” sobre la destinación del organismo en construcción. El sistema de genes interviene en el desarrollo sin embargo, simultáneamente, hay otros sistemas que también lo regulan.

Un aspecto que hay que tratar dentro del tema de la genética y el desarrollo es la herencia o la transmisión de elementos constitutivos del organismo de padres a hijos o dentro de familias. Dado que el vehículo de transmisión son los genes y dado que estos están en el principio del organismo, se deduce que, cuando entre parientes se constatan “elementos constitutivos orgánicos” iguales o semejantes, ha habido transmisión hereditaria.

Este razonamiento, sin embargo, exige algunas aclaraciones. El primero es qué son “elementos constitutivos del organismo”. Van desde sustancias bioquímicas hasta rasgos de comportamiento; pueden ser positivos o negativos según si contribuyen a una mejor o peor adaptación del organismo. Los defectos de metabolismo, origen de malformaciones o enfermedades congénitas, son un caso típico. Identificar una sustancia bioquímica defectuosa en progenitores y descendientes es hoy día un asunto relativamente trivial; aquí el “elemento constitutivo del organismo” que se transmite está claramente definido. No pasa lo mismo con los rasgos de comportamiento, normales o patológicos, cuya delimitación es imprecisa.

En segundo lugar y no obstante lo dicho antes, se produce la transmisión de rasgos de comportamiento, tal como da testimonio la selección de razas animales. La sabiduría popular suscribe sin vacilaciones esta misma propuesta con las personas (cuando nace una criatura se le buscan “semejanzas”; ante un comportamiento determinado de un niño o niña se oye exclamar: “¡como su padre o su madre!”). Aquí hay que ser más cautos. El recuadro que sigue fundamenta científicamente esta cautela.

Una lacra vergonzante

La enorme variedad de razas de perros, de caza, pastores u otros es uno de los resultados de la selección animal, como también la

que se lleva a cabo con el ganado vacuno, según si es para el torreo o para producir leche, carne, etc. La extrapolación de este proceso a la raza humana, aquello que se nombró eugenesia, ha estado, por contra, una de las lacras más vergonzantes, propuesta – ¡todo se debe decir!– por científicos en nombre de la ciencia. Y no hablamos de los proyectos de selección racial –la búsqueda de la “pureza aria”– a la que se entregó el nazismo.

He aquí por qué el tema de la herencia humana o de sus fundamentos está siempre bajo sospecha.

Para tratar fenómenos de tipo hereditario, hay que analizar los mecanismos de expresión genética. Por expresión de un gen se entiende el proceso por el que la información codificada en el ADN se traduce en una proteína: hormonas, enzimas, neurotransmisores.

Estas sustancias, a su vez, tienen funciones diferentes como, por ejemplo, la hormona del crecimiento, los neurotransmisores o las proteínas que constituyen el tejido vascular. Los productos de la expresión de los genes, además, deben actuar coordinadamente para que al final aparezca el comportamiento. La multiplicidad de niveles y la complejidad que aquí se adivina imponen una gran cautela a la hora de certificar igualdades o semejanzas entre progenitores y descendientes.

En síntesis, atendida a la complejidad del sistema genético y de sus operaciones, hay que ser cauto a la hora de evaluar la transmisión de rasgos de comportamiento como la esquizofrenia, las adicciones, las disposiciones antisociales o las aptitudes artísticas entre padres e hijos.

En primer lugar, porque muchas de estas transmisiones van asociadas a genes recesivos y para que se haga patente este rasgo es necesario que coincidan en el mismo lugar los provenientes por línea paterna y materna. En segundo lugar, en la transmisión de un gen de comportamiento intervienen, en general, muchos genes; sus acciones se superponen. El sistema

genético se autoregula dentro de leyes bioquímicas que son las que aprovechan los organismos para desarrollarse y vivir. En tercer lugar, el sistema genético interactúa con el sistema celular del que forma parte. Las asociaciones celulares (tejidos) están también regidas por sus leyes fisicoquímicas y regulan la acción genética. Dentro de las asociaciones celulares hay que destacar el sistema nervioso, que es el gran rector de la conducta del organismo. El sistema nervioso actúa sobre niveles inferiores de organización y sufre la influencia del entorno material. Tampoco debemos olvidar el sistema hormonal. A las cautelas científicas debemos añadir las secuelas sociales de la detección de genes defectuosos, ya que esta comporta casi indefectiblemente una denuncia y un estigma.

La naturaleza y el equipaje

¿Qué sentido tiene la noción de comportamiento innato? Históricamente, es una noción que surge de la antigua polémica sobre lo que pone la “naturaleza” en el “equipaje” del niño al nacer y en qué momento lo hace. Se sobreentiende que aquello que no pone “la naturaleza”, lo debe aprender el niño. Alguien acuñó la célebre expresión de *tabula rasa* como metáfora de una psique infantil en qué todo se debía adquirir. Finalmente, hay un sinfín de capacidades típicamente aprendidas, como son las habilidades instrumentales o la lectura y el cálculo. Por lo tanto, ya en su origen, el concepto de comportamiento innato es confuso, ya que en la especie humana lo que es innato y lo que es aprendido se conjuga en una gradación que adopta matices muy finos.

La idea de innato que hoy se maneja en la psicología científica es que numerosas funciones –perceptivas, motoras, de comunicación– poseen ya un núcleo de organización en la psique infantil. En otras palabras, la *tabula* no es *rasa*, sino

que hay escritos unos rasgos tenues pero correctos. La calificación de innatos se reserva para aquellos comportamientos que tienen un nivel de organización no nulo al nacer el niño o muy poco después.

Ahora bien, esta referencia al grado o nivel de organización temprano de un comportamiento no resuelve aún la cuestión. Tradicionalmente se aceptaba que el bebé es el paradigma de la desorganización y la incapacidad; lo cual es inexacto. Descubrir, por lo tanto, que es capaz de girar levemente la cabeza cuando oye una campanilla de lado provoca la admiración del científico: ¡hay una coordinación innata entre el oído y la vista! Lo mismo pasa con otras coordinaciones que se producen quizá mucho más prematuramente de lo que tradicionalmente se aceptaba.

Afirmar que un carácter o una capacidad es innata equivale a reconocer que el sistema “niño” está predispuesto por la evolución a procesar una gama de estímulos que activan el desarrollo de capacidades. Ahora bien, como que estos estímulos llegan rodeados de ruido, esta primera organización del dominio consiste en seleccionar o focalizar dimensiones muy concretas. En otras palabras, en establecer filtros que constriñen la “amplitud de banda” de la percepción sensorial. Un ejemplo es la rapidez con que los bebés discriminan los sonidos lingüísticos de otros sonidos a los que están expuestos o el rostro humano de otras configuraciones ovales.

Continuidad o discontinuidad

La primera fase del desarrollo humano es “trascendental”. No recorremos a esta palabra por su connotación enfática, sino por lo que significa etimológicamente: es trascendente aquello que se proyecta “más allá”.

El árbol torcido

La creencia sobre la relación entre las primeras fases del desarrollo y las posteriores está muy arraigada en la “psicología del sentido común”. Lo ilustra, por ejemplo, la analogía del “árbol que crece tuerto y, por lo tanto, es difícil de dirigir” con que tantos maestros justifican algunas prácticas educativas. Uno de los presupuestos del psicoanálisis es el hecho de que muchos traumas de la persona adulta se remontan a acontecimientos de la época infantil. Uno de los dogmas de fe de la psicología del desarrollo es que el establecimiento del vínculo social primordial es efectivamente trascendente para la criatura humana.

El principio subyacente de estas ideas es el de la continuidad entre una fase de la vida y las que la siguen. Sin embargo, cuando pasamos de hablar genéricamente de continuidad a establecerla mediante parámetros concretos, el panorama se hace desconcertantemente difuso. Resulta casi imposible de demostrar si unos niveles altos o bajos de sociabilidad, afecto, inteligencia que posee una persona en la infancia se corresponden o presagian también niveles altos o bajos de estas capacidades en la adolescencia o la edad adulta. Otra variante de la continuidad es la representación que el progreso inherente al desarrollo es regular, sin saltos ni estancamientos. Ciertamente, eso no se produce: en varios dominios un crecimiento monótono va seguido de una discontinuidad en forma de “irrupción”. Por ejemplo, el primero (y reducido) repertorio de palabras del niño o la niña experimenta un aumento súbito al final del segundo año. Otro caso bien conocido es el “estiramiento” de la adolescencia.

Por otro lado, casi tan obvia como la idea de continuidad es la idea de que hay discontinuidades. O sino, ¿cómo podemos hablar de “fases” del desarrollo o de la vida humana? En el crecimiento físico se produce aquello que los anglosajones nombran *spurts*, es decir, “aumentos súbitos”.

Aparecen discontinuidades cuando se comparan fases de la vida del mismo niño o niña. Hay criaturas muy inestables, “difíciles” en sus primeros meses, que después, casi sin que nadie se percate, se equilibran y tienen una segunda infancia fácil y agradable. O también el caso contrario: criaturas deliciosamente avispadas que “se estancan” en la escuela y no dan los frutos que prometían. Hoy día, se abre paso la idea de que en la fase posnatal hay períodos en que el progreso regular que caracteriza el desarrollo de los niños patente un paro momentáneo, un “compás de espera” en el que las criaturas se vuelven quejumbrosas, cargantes, buscan más contacto corporal con las madres y su sueño se hace más irregular. Se nombran períodos regresivos y se sitúan alrededor de los 2, 7, 12 y 18-21 meses de edad. Seguramente están relacionados con reorganizaciones intrínsecas del sistema orgánico infantil y acompañan cambios cualitativos en el dominio biológico y de comportamiento.

Desde su primera infancia, el ser humano es un sistema de auto organización acelerada: al comienzo estos cambios de estado están muy canalizados por la biología pero enseguida pasan a ser psicológicos. Eso significa que son progresivamente tributarios del retículo de relaciones del entorno cultural que los orienta y les da coherencia. Es cierto que las primeras relaciones de la criatura humana en el seno de la familia son personales, pero no son vividas conscientemente, no son seleccionadas por el bebé. Sin embargo, son las más trascendentes, ya que asientan el marco de otras relaciones personales ulteriores. A medida que el niño o la niña multiplica sus relaciones con otras personas dentro de su entorno sociocultural recibirán “perturbaciones” de las personas con quien entran en relación y evolucionarán psíquicamente. Recordamos que, en primer lugar, los cambios psicológicos suelen ser imperceptibles (solo en retrospectiva aparecen

como metamorfosis apreciables); en segundo lugar, que los cambios no son solamente un efecto de la relación con otras personas sino de la conjunción entre el estado del sujeto más las “perturbaciones” que provienen de fuera. Estas siempre desencadenan un nuevo estado: el hecho de que se traduzca a corto o largo plazo en comportamientos discontinuos con los anteriores depende sobre todo de la trayectoria de los estados anteriores del sujeto cambiante.

Todas estas consideraciones se contraponen con la creencia generalizada de atribuir los cambios de comportamiento de nuestros hijos a la acción de otras personas. Nuestra cultura está repleta de literatura folclórica sobre la influencia de los padres, los maestros y los amigos, al mismo tiempo que previene contra las influencias perniciosas de compañeros y extraños. Si por influencia se entiende que las “perturbaciones” o estímulos son *la causa* que el niño o la niña mejore o empeore, eso es incorrecto. Es la interacción entre las influencias de fuera y el estado o disposición del niño/niña lo que se traducirá en cambio o mera continuidad, cosa que tampoco exime de responsabilidad los que constituyen el entorno al niño, una responsabilidad más grande cuanto este es más tierno y maleable.

Universalidad y diversidad

La teoría del desarrollo es un producto de la ciencia occidental. Lo es por diversas razones. En primer lugar, porque sus presupuestos de conocimiento son los que nuestro pensamiento científico considera únicamente válidos. En segundo lugar, porque los conceptos que lo articulan son abstracciones engendradas por una manera de pensar que es la nuestra. Y en tercer lugar, porque los niños que son objeto de su estudio son los niños más accesibles a los científicos (clase media,

escolarizados, familia biparental). Entre sus presupuestos hay aquel que sostiene que el desarrollo biológico es el que realmente asienta los fundamentos del resto del desarrollo. Dado que las características de este desarrollo son las mismas para todos los niños, ¿es posible una teoría universal del desarrollo, es decir, válida para niños de todas las latitudes y culturas de la tierra? La teoría del desarrollo de Jean Piaget da por hecho que sí. Él y sus discípulos crearon la representación de un niño en abstracto en quien se encarnaba la trayectoria ideal de la evolución psicológica que proponían. Le nombraron “sujeto epistémico”. La postura de Piaget es congruente con la fundamentación biológica de su pensamiento. Una de sus anticipaciones más notables es la que afirma que las etapas del desarrollo intelectual, que culminan con el razonamiento lógico, son universales. Desde los años sesenta, numerosos psicólogos con formación antropológica se han dedicado a verificar si realmente existe esta universalidad. Los resultados no confirman las expectativas de Piaget. Pero no por que no haya etapas o que estas sean diferentes de las nuestras, sino porque aplicar los conceptos piagetianos y las pruebas que él propone a niños de culturas exóticas puede resultar una tarea sin sentido.

Con la teoría de Vygotski en mano habríamos podido prever este resultado. Vygotski sostiene que psicológicamente, la persona es un producto de su cultura. En la medida en que las culturas son de una variedad fascinante, las personas también lo son. Hoy día, la psicología del desarrollo está más cerca de la tesis de Vygotski que de las de Piaget. O, si se quiere, tiende a dar tanta importancia o más a los aspectos diferenciales del desarrollo que a los universales. Sin embargo, los universales existen y debemos profundizar. Si partiésemos del principio que los innumerables niños que pueblan la tierra no tienen nada en común, entonces sería imposible que existiese una

ciencia del desarrollo: habría que sustituirla por el conocimiento singular de cada niño aquí y allá.

Cualquier tratado de psicología del desarrollo intenta integrar dos facetas casi antitéticas: lo que hay de universal y lo que hay de particular en el desarrollo. En un ámbito muy global equivale a replantear la polaridad entre naturaleza y cultura. La perspectiva sistémica sostiene que en cada niño la naturaleza y la cultura forman, de entrada, una unidad compleja en interacción constante. La noción de acoplamiento estructural dice que aquello que cada niño llega a ser está asociado inextricablemente a la historia de las “perturbaciones” que ha ido recibiendo del entorno.

Esta historia en su comienzo es bastante universal, pero solo en el comienzo. Enseguida está la influencia particular de cada entorno sociocultural. Si eso es así, no se puede dar por hecho que los estados del sistema en desarrollo constituyen una sucesión universal. Los niños nacen en sociedades que se han estructurado según los avatares de subsistencia, las normas y los valores peculiares que definen el comportamiento de sus miembros. En la medida en que cada cultura constituye un sistema de significaciones *sui generis*, un núcleo importante de estas incide en el desarrollo y, por lo tanto, se puede concluir que crean personas diferentes. No se trata de diferencias en el plan orgánico sino en su manera de “estar en el mundo”. Cada pueblo ha construido, en cierta manera, la infancia y la adolescencia.

El psicólogo, que deberá trabajar con niños y adultos de culturas lejanas, debe ser bien consciente de que sus patrones de evaluación, diagnóstico y tratamiento son los de la cultura occidental, cosa que implica que pueden no ser los adecuados para resolver los problemas que afronta como profesional.

Evidentemente, eso no es incitarlo a una inmersión forzosa en la cultura de las personas africanas o asiáticas con las

cuales trata, sino a ser extremadamente respetuoso y abierto en su “visión del mundo”, ya que muchas peculiaridades psicológicas (que más de una vez se interpretan como carencias) plantan aquí sus raíces.

Por qué hay infancia

Si alguien se pregunta ingenuamente por qué existe el desarrollo, por qué hay una infancia, hay que buscar la respuesta en la historia de la especie. La biología sostiene que los organismos vivos obedecen dos imperativos: sobrevivir y asegurar la continuidad de la especie. La organización biológica debe procurar que lleguen a su fase reproductora. La fase vital que precede esta última es la del desarrollo.

Consiguientemente, la biología define el desarrollo como el período que transcurre desde la constitución del cigoto hasta la madurez sexual.

Cuando abordamos el desarrollo en perspectiva comparada se constata que su duración tiende a alargarse a medida que se asciende en la escala filogenética. Eso se debe al hecho de que las especies inferiores y las superiores utilizan diferentes estrategias reproductivas. Las especies superiores “han optado” por alargar la fase de crecimiento y maduración orgánica que precede la madurez reproductiva.

Esta prolongación es máxima en la especie *Homo*. Un desarrollo más prolongado comporta una plasticidad orgánica y, por lo tanto, abre la puerta al hecho de que se introduzcan transformaciones en ciertos individuos, algunas de las cuales son susceptibles de pasar a los descendientes.

El ser humano es la especie que tiene un desarrollo encefálico máximo y eso se debe, entre otras causas, al hecho de que nuestro cerebro crece desde el principio a un ritmo más rápido que el resto del cuerpo (heterocronía) y además crece

durante más tiempo. Este crecimiento, ha tenido un límite durante la fase fetal porque la postura bípeda que adquirieron los humanos provocó un estrechamiento de la pelvis femenina, cosa que entraba en conflicto con un engrandecimiento excesivo del cerebro fetal. El “compromiso” comporta que el niño nazca en un estado de precocidad neurológica y que el comportamiento de la hembra humana se ajuste delicadamente a la incapacidad motora de su criatura y a un período más grande de dependencia. La primera infancia se ha convertido, pues, en una fase de intensa relación adulto-niño (madre-hijo) en que se tejen vínculos afectivos y se llevan a cabo un gran número de aprendizajes típicamente humanos.

Por lo que respecta a las pautas de crianza, han surgido maneras más flexibles de intercambio con el medio que las de las especies inferiores. La incorporación y transmisión de información, que los individuos necesitan para su supervivencia, no se transmite inmediatamente a través del sistema genético sino que se logra a lo largo del desarrollo. Por lo tanto, la evolución favorecerá la emergencia de mecanismos nerviosos aptos para ajustar el comportamiento a la experiencia (aprendizaje).

Otros aspectos que hay que considerar en esta cascada de fenómenos son los siguientes. Al aumentar el número de niños, su presencia dio ocasión a formas cada vez más especializadas de intercambio entre adultos y criaturas: transmisión cultural. Es posible que, gracias a la presencia de los niños, ciertos desencadenantes de la agresividad hayan sido eliminados. El comportamiento adulto hubo de adquirir (como requisito y consecuencia de su dedicación a la prole) una plasticidad más grande.

Todo eso son pistas que nos llevan a descubrir y a dar relieve a la inmadurez.

Las perspectivas biológica y social

El modelo biológico

La aproximación al concepto de desarrollo más tradicional proviene de la biología. Tiene una razón de ser histórica: la ciencia experimental abordó la cuestión del desarrollo el siglo XVIII a partir del estudio de los fetos animales. El enigma de la configuración de los órganos y los aparatos corporales (desarrollo morfológico) centraba su interés científico. La medicina, por otro lado, en su afán de asegurar la vida del bebé y de la madre, busca comprender mejor los mecanismos biológicos que actúan en la fase temprana del nacimiento y en el primer desarrollo. Además, hay que atribuir a la naturaleza las transformaciones más notables en las primeras fases de la vida: crecimiento, aprender a caminar, aparición del lenguaje. He aquí, pues, que el estudio del desarrollo empieza por aquí.

Desde un ángulo biológico, el desarrollo consiste en una sucesión de transformaciones que experimenta el sistema viviente en su organización a lo largo del tiempo. Eso hace referencia a lo que es observable: el desarrollo es metamorfosis, es decir, cambios en la estructura orgánica y subsecuentemente en sus funciones (comportamiento). Estas transformaciones, irreversibles y acumulativas, abocan a niveles de organización más complejos, lo cual plantea la cuestión de la emergencia de grados de organización progresivos sin posibilidad de retorno (la flecha del tiempo solo va en un sentido). La idea de desarrollo connota la noción de “estado final de la organización”. La sucesión de transformaciones propias del desarrollo constituye una especie de “trayectoria” que termina en una fase final estable (estabilidad que no excluye transformaciones, aunque a un ritmo diferente).

Todo eso remite a una cuestión intrigante: ¿qué provoca que un organismo en estado de equilibrio, aunque sea tem-

poral, salga de este y vaya a un nivel superior? Por ejemplo, vemos un niño que va a cuatro patas armónicamente, ¿qué le impulsa a ponerse derecho? Si con sus gestos y vocalizaciones se hace entender bastante bien, ¿qué le empuja a aprender el lenguaje articulado? Si en el ámbito social entiende las relaciones de parentesco y la jerarquía, ¿cómo es después capaz de extender estos razonamientos a relaciones entre cantidades abstractas y crear nociones como las de orden, inclusión o proporcionalidad? Estos interrogantes están relacionados con el espinoso problema de la causalidad, uno de los temas filosóficos por excelencia. La teoría de sistemas, aplicada al organismo infantil, ofrece algunas ideas para resolver esta cuestión. No nos podemos parar aquí. Solo reafirmamos que el fenómeno del desarrollo no se puede abordar desde el ángulo de la causalidad clásica.

¿Hay un estadio final del desarrollo? La biología contesta afirmativamente: el desarrollo se puede dar por acabado cuando el organismo llega a la fase de madurez reproductora. Sin embargo, en la especie humana el desarrollo no se acaba al llegar a la pubertad. Los adolescentes se continúan desarrollando incluso biológicamente y, por supuesto, psíquicamente. En realidad, en el desarrollo humano no hay estadio final.

El modelo socio genético

El enfoque socio genético sostiene que el desarrollo, en su dimensión psicológica y específicamente humana, se lleva a cabo en el seno de la relación social. El teórico de esta postura es Lev S. Vygotski, un psicólogo ruso que vivió entre 1896 y 1934. Vygotski sostiene con insistencia que la configuración del psiquismo humano se lleva a cabo dentro de la relación social, es decir, gracias a la mediación de los humanos. En el hombre, esta mediación va infinitamente más lejos de lo

que apreciamos en los animales porque está regulada por el lenguaje.

Vygotski abordó de manera muy esquemática el proceso psicológico por el que lo que es significativo para el adulto pasa a serlo también para el niño. La vida psíquica del niño se inicia en la comunicación con el adulto, comunicación que se lleva a cabo mediante los signos (gestuales y lingüísticos). En un primer momento, el niño no los entiende, pero es partícipe de la situación, y eso hace que “conecte” con su interlocutor. Para Vygotski, este proceso es típicamente “intermental”; en este reside la aprehensión del signo que pasa a instalarse en la mente del niño, es decir, pasa a ser “intramental”. Si la mente se construye con la mediación de los signos, cabe pensar que el proceso de comprenderlos, de “hacérselos suyos”, es fundamental en el desarrollo infantil. A eso se refiere Vygotski cuando habla de interiorización, concepto central en su pensamiento.

La aproximación ecológica de Bronfenbrenner

En 1979 el psicólogo norteamericano Bronfenbrenner define con coraje una perspectiva anti convencional sobre el desarrollo inspirada en la teoría sistémica. Bronfenbrenner parte de la idea de que el desarrollo del niño está situado en instancias o instituciones (la familia, la escuela, los grupos de amigos o de esparcimiento), que él llama “ámbitos” (en inglés, *settings*). En cada uno de estos ámbitos, el niño es iniciado en actividades típicas, teje relaciones con las personas (adultos o niños) y, al mismo tiempo, empieza a desarrollar roles sociales. Bronfenbrenner señala que cada ámbito es una modalidad de vida y de experiencia y que el desarrollo consiste en integrarlas armónicamente a lo largo de la vida. Los dos ámbitos que acogen el niño inicialmente son la familia y la escuela.

Asociada a la noción de ámbito, Bronfenbrenner introduce la idea de transición ecológica: se produce cada vez que el niño entra en un ámbito nuevo. Por definición, una transición ecológica se caracteriza por un cambio en las actividades, las relaciones y los roles de las personas que lo pueblan. La transición ecológica primordial es, evidentemente, el nacimiento. No solamente para la criatura sino también para los padres. Otras transiciones ecológicas típicas de la primera y segunda infancia son la entrada a la guardería o a la escuela, el paso por los varios grados de esta, un traslado de localidad (emigración en el caso más extremo), una separación familiar (muerte o divorcio), un internamiento hospitalario, el veraneo, etc.

Dentro de la concepción ecológica del desarrollo, las transiciones son un acontecimiento no solamente normal sino potencialmente positivo y se deben conducir de manera que impulsen el desarrollo psicológico del niño. ¿Por qué debemos valorar positivamente la transición ecológica? Porque es inherente a la ampliación del tejido de relaciones humanas, a la diversificación de actividades y roles.

Hay otros ámbitos, fuera de la experiencia del niño, que ejercen una influencia indirecta en su desarrollo. Un ejemplo evidente es el del trabajo de los padres. En la primera educación de los niños no solamente incide que los padres trabajen fuera de casa (prestaciones de “canguros”, dosificación del tiempo de atención personal), sino que los avatares del mundo laboral repercuten día a día en la organización de la vida familiar y la relación de los padres con los hijos.

Estos ámbitos inaccesibles al niño, pero con influencia en su desarrollo, constituyen para Bronfenbrenner el exosistema. Otro caso típico de ámbito perteneciente al exosistema es la televisión.

Finalmente, hay un último círculo alrededor del proceso de desarrollo: es el constituido por las instituciones sociales a

gran escala –políticas, religiosas, profesionales– que influyen en la legislación y en la organización de la vida de los ciudadanos. Es el macrosistema. Conectado a los ámbitos político y económico (nacional e internacional) hay el sistema de valores sociales que orienta globalmente la actividad social: metas deseables, actividades preferibles.

EL PRIMER MES

La mayoría de los autores consideran que el período neonatal comprende el primer mes de vida del niño o niña. Es una fase en que el neonato, después de la dramática transición del parto, pone a prueba la capacidad de adaptación con la que lo ha dotado la naturaleza. Se trata fundamentalmente de una adaptación de su sistema de regulación interno (visceral y nervioso) a las nuevas condiciones de vida post fetal, que se caracteriza por un aluvión de estímulos que le llegan en el ejercicio de sus transacciones (nutritivas, respiratorias, sensoriales) con el entorno que acaba de estrenar.

El parto

Si alguna transición ecológica de las que describe Bronfenbrenner es prototípica, se trata seguramente del parto. A lo largo de la gestación, el organismo infantil está materialmente acoplado al organismo materno. A partir de él se crea su propia organización (paralela y semejante a la de la madre). Este acoplamiento material se rompe en el parto y es sustituido por otro tipo de acoplamiento: el psicológico. La transición ecológica se puede describir como el paso de la relación biológica a la psicológica.

La transición ecológica del parto también es objeto de varios ámbitos de análisis. En primer plano suele aparecer el ám-

bito médico que se preocupa de todo aquello que contribuye a un “parto feliz”. En segundo plano está el ámbito de atención psicológica, necesario para la madre y el neonato. Hoy la neonatología está bastante dotada de medios para asegurar la vida a los niños prematuros. Como contrapartida, las prácticas de la obstetricia y el cuidado médico neonatal tienden a acaparar todo el ámbito ecológico de las unidades de maternidad hospitalarias. Se corre el peligro de “deshumanizar” el parto. Eso significa quitar importancia a la relación psicológica que se debe establecer entre madre e hijo, que es el primer escalón de la relación social amplia en que el niño desarrolla el potencial humano.

Winberg y De Château critican indirectamente la frialdad aséptica y la ausencia de asistencia social que a menudo sufre una parturienta. En otras sociedades más primitivas (o la nuestra de antaño) “la ritualización extremada que acompaña todo lo que rodea el embarazo, el parto y el período que viene inmediatamente después amortigua los riesgos materiales que acechan la madre y el hijo al mismo tiempo que hace disminuir los sentimientos de ambivalencia e inseguridad que hoy día sufre la madre”.

Finalmente, en el parto se da casi todo el protagonismo a la madre, pero también la criatura contribuye decisivamente a este paso. Es la criatura quien “decide” ponerse en camino; pugna cuando desliza por el canal del parto; una vez fuera, debe reaccionar dando entrada de aire a los pulmones; y, como veremos en seguida, debe emitir las primeras señales que indican que es un ser humano, para ser más bien acogido por aquellos de quien depende totalmente en esta primera fase de su existencia.

La relación de la madre con el neonato

Entre el neonato y la madre se debe tejer un estrecho lazo de relaciones que expanden y complementan las que han ido constituyendo la fase prenatal. Estas relaciones no son solo biológicas, ni solo psicológicas: son típicamente psicobiológicas. Ponemos por caso el amamantamiento y la termorregulación. Por medio del amamantamiento la madre hace la función que se podría considerar exclusivamente biológica: nutrir el niño o la niña. Pero la situación de amamantamiento (la posición de la criatura sostenida por la madre, las miradas mutuas que se dedican, lo que la madre le dice al bebé, el contacto corporal) va más allá del análisis que un biólogo (o un especialista en dietética) podría hacer sobre este acto. K. Kaye ha demostrado que el hecho de que las criaturas humanas dejen de succionar mientras maman hace que las madres les dirijan palabras amorosas o los acaricien para que acabe de “pasar” la leche. En otras palabras, de la situación de amamantamiento emana la relación psicológica interpersonal. No es estrictamente necesario, para lograr estos efectos, que se dé de mamar al niño con leche materna. Al margen de eso, los especialistas son unánimes al celebrar las excelencias de la leche materna ante de los sucedáneos.

El segundo aspecto es la termorregulación. Las crías de mamífero necesitan el calor que la madre los proporciona con su contacto piel a piel. También la necesita la cría humana, aunque se tape con ropa. Pero la psicología ha demostrado que el contacto piel a piel tiene otros efectos sedantes y de equilibrio psicológico.

Hacia los años setenta, en algunas clínicas maternas de Estados Unidos y de Suecia también se hizo la experiencia de colocar los bebés desnudos sobre el cuerpo de la madre, en contacto muy íntimo, piel a piel, poco después del parto.

No es evidentemente el aspecto termorregulador el que llevó a hacer esta práctica, sino evaluar los posibles beneficios psicológicos.

El experimento de Winberg y De Château

Winberg y De Château, después de una experiencia con dos grupos de madres —unas tuvieron las atenciones habituales y a las otras se les proporcionó un contacto intensivo—, concluyen que un mayor contacto determina diferencias pequeñas pero significativas en la manera en qué la madre y la criatura se adaptan mutuamente. Estos autores explican que cuando el bebé yace desnudo sobre el cuerpo también desnudo de la madre, ella le abraza, escucha su voz amorosa y hay un encuentro de miradas, se produce un intercambio de señales temprano que desencadenan en la madre el complejo de conductas de cría que se sincronizarán exquisitamente con los requerimientos del niño. La investigación de Winberg y De Château nos dice que las diferencias que habían constatado al comienzos en los niños ya no eran perceptibles cuando cumplían los tres años. Un contacto intensivo (piel a piel) facilita que la madre y el hijo establezcan una buena relación, pero no es una condición *sine qua non*.

El bebé como organismo adaptado

La representación social del bebé tiende a considerar esta fase del desarrollo como una época de tránsito hacia la edad del “uso de razón”. La visión del psicólogo del desarrollo es otra. Una de sus tesis fundamentales —extraída del modelo darwinista— es que la primera infancia es “lo que es” porque ha evolucionado durante miles de años no tanto de cara a la adultez, sino para satisfacer sus exigencias de adaptación inmediatas. El antropólogo norteamericano M. Komer, célebre por sus estudios sobre los bosquimanos, se vale a menudo de estas reflexiones como fruto de lo que había observado en las criaturas de aquel pueblo aún tan primitivo: “Muchos psicólogos están dispuestos a reconocer, en teoría, la importancia

de la perspectiva evolucionista, pero muy a menudo se limitan a tener en cuenta el niño como un ser en desarrollo que dará ocasión a un organismo plenamente adaptado (el adulto). Eso último es cierto, pero no justifica que releguemos a un segundo plano el hecho de que cualquier niño es, por encima de todo y en cada instante de su desarrollo, un organismo adaptado. Sobrevive y al mismo tiempo se desarrolla. Como en muchos pueblos aún técnicamente retrasados, la mortalidad en los niños bosquimanos es muy alta en los primeros cinco años de vida. Eso quiere decir que las presiones selectivas durante la primera infancia deben ser muy intensas aunque no las conozcamos bien. Es como si la selección actuase pidiendo: ‘Probemos si este niño es apto para sobrevivir’. Y no: ‘¿Cómo llegará a ser cuando crezca?’.” Este nuevo ángulo de enfoque ha significado un giro copernicano en nuestra manera de ver al bebé en su etapa neonatal. Al principio de siglo, William James le describía —en una frase que se ha hecho célebre— inmerso en un mundo de excitaciones y sonoridades confusas (*blooming buzzing confusion*). Poco a poco, nos hemos percatado de que el bebé está más bien organizado de lo que se creía. La organización es la base de su adaptación, es decir, de su supervivencia. Para descubrirla y admirarla en su perfección sencilla se debe tener claro, antes de nada, qué manifestaciones la caracterizan y como se las debe hacer brotar.

Desde el punto de vista neuromuscular, los movimientos reflejos constituyen una de las organizaciones primordiales del neonato. Son reflejos típicos: la succión, el hecho de cerrar la mano cuando se le coloca un objeto sobre la palma, girar el rostro cuando se le estimula suavemente el ángulo de los labios (busca del pezón), el reflejo de “avanzar” (el bebé sujetado por las axilas en posición erecta hace pasos alternativos encima de un apoyo fijo) y el de Moro (el bebé se sobresalta, y abre y acerca los brazos sobre el cuerpo, si se golpea súbita-

mente su almohada o, si después de incorporarlo se le deja caer sobre la cuna).

Los reflejos desaparecen poco a poco en los primeros meses. La neuropediatría atribuye mucha importancia al examen de los reflejos a la hora de diagnosticar posibles patologías en el sistema neuromuscular del bebé. Para el psicólogo, los reflejos tienen menos interés, aunque algunos —particularmente los de succión y prensión— son la manera peculiar que tiene el niño de aprehender el mundo. Con todo, los reflejos son el punto origen del proceso de organización de la acción.

LA COORDINACIÓN DEL MOVIMIENTO

El movimiento es la capacidad psíquica por excelencia. Es una capacidad intrínseca a los organismos que constituyen el reino animal. ¿Por qué aparece el movimiento en la evolución de la vida? Los vegetales han resuelto el problema de la alimentación a partir de los nutrientes que tienen al alcance en un entorno inmediato —el suelo, la atmósfera—, que es sumamente estable. Los animales han evolucionado hacia una alimentación vegetal y animal. Eso se traduce en el imperativo de buscar alimento o huir para no ser el alimento de los otros.

El movimiento no solo evoluciona como favorecedor de la alimentación, sino que también interviene en la reproducción: las células germinales se fusionan después de su “encuentro” y esta implica desplazamientos, ya sea el de los organismos paternos, de las semillas o de otros artificios en que son transportadas.

En los animales, el movimiento se produce gracias a unas partes especializadas que nombramos órganos motores: cilios, tentáculos, alas, patas. Los órganos motores constituyen la parte visible del aparato motor. Hay otra parte no inmediatamente visible pero crucial en la realización del movimiento: el sistema nervioso. Los biólogos opinan que el sistema nervioso ha emergido en la evolución y se ha perfeccionado para lograr movimientos más eficientes. En los animales, el movi-

miento no se limita a los desplazamientos. Aparece también vinculado a funciones de relación social. Son los movimientos señalizadores que intervienen en la comunicación. Una categoría de estos movimientos que hay universalmente en el reino animal es la que tiene lugar en los encuentros sexuales: su función es servir de señal de disposición en el apareamiento.

En los humanos, el movimiento se convierte en acción. El recurso a los instrumentos para transformar la madera, la piedra, los metales es un ejemplo claro de acción. El órgano humano que por antonomasia está involucrado en la acción es la mano. En la acción y, en cualquier movimiento corporal, no solamente intervienen los sistemas muscular y nervioso, sino también, el sistema perceptivo, que es parte integrante de cualquier acto motor.

La psicología clásica concebía cualquier movimiento como un fenómeno que se puede descomponer en tres fases. Primero, hay una sensación que “viaja” de los órganos periféricos (sentidos) al centro nervioso; allí se percibe la acogida y se produce una “orden de acción”; esta se transmite al órgano adecuado, que la ejecuta por medio del movimiento. Esta concepción, fuertemente influida por el modelo del arco reflejo ha estado sustituida por otra que sostiene que la percepción y el movimiento propiamente dichos están integrados en un complejo funcional indisoluble. Es decir, la percepción interviene en el curso de cualquier movimiento, y asegura la necesaria coordinación de los músculos, la intensidad de la fuerza que aplican y la regulación de las trayectorias de desplazamiento que hay en juego. Precisamente, para subrayar esta integración de lo que es perceptivo y lo que es motor se ha creado el concepto de acción.

Un estudio complejo

Aunque la noción de “desarrollo del movimiento” es intuitiva (sobre todo para los padres que siguen los progresos motores de sus hijos en los dos primeros años de vida), su estudio es más complejo de lo que permite entender la naturalidad de las conquistas infantiles.

Hay dos grandes categorías de formas corporales: las posturas (estáticas) y las configuraciones de movimiento (dinámicas). Un ejemplo de estas últimas es la locomoción o la carrera. Al límite, se podría considerar cualquier movimiento como una sucesión de posturas. Algunos autores comparan esta sucesión de formas con una “melodía”. La descubrimos gracias a las técnicas de fotografía actuales en cualquier exhibición de velocistas, nadadores o gimnastas, reproducida a “cámara lenta”. Tenemos, probablemente, una capacidad de percepción innata de lo que es una “buena forma” de movimiento. De aquí nace la valoración estética y el cultivo del movimiento como arte (ballet, exhibiciones gimnásticas, patinaje artístico).

Una clase de movimientos muy importante es la compuesta por una sucesión de configuraciones idénticas recurrentes. Es el caso de la locomoción y la carrera o también la natación; en los niños pequeños, la succión y el pataleo. Son los movimientos llamados rítmicos. La calidad rítmica es una característica del movimiento que encontramos en todo el reino animal, desde el galope elegante de un caballo hasta el majestuoso aleteo de las águilas. Los fundamentos se encuentran en la naturaleza del sistema nervioso, que funciona también de acuerdo con estados recurrentes de carga y descarga. Es evidente que la repetición de una misma configuración “elemental” permite una gran economía y eficiencia en la ejecución del movimiento. Además, desde el ángulo social, permite a in-

dividuos diferentes asociar los movimientos respectivos para poder hacer un esfuerzo cooperativo. Un caso típico es el de los remeros en competición o el de los soldados que desfilan.

Tanto la postura como el movimiento implican una actividad nerviosa. Como se sabe, el sistema nervioso siempre se encuentra en un cierto nivel de excitación. Por medio de los nervios que llegan a los músculos, la excitación nerviosa repercute en un estado de tensión muscular permanente, aunque variable. Es el tono muscular.

Una razón de su existencia es que en el cuerpo existe un campo de fuerzas físicas como la gravedad y la presión atmosférica; la reacción del cuerpo a estas fuerzas es precisamente el tono muscular. El tono es inherente a la vida; solo desaparece cuando morimos. Los humanos tenemos la capacidad de percepción háptica, o sea, del tono de otra persona por medio del tacto. Eso es particularmente cierto en los niños pequeños. La percepción intersensorial permite, además, que los adultos seamos capaces de apreciar visualmente el tono muscular de las personas. Eso nos da una vía de acceso a los estados de ánimo (o de excitación nerviosa) y, consecuentemente, percibimos las personas como “tensas” o “relajadas”, “rígidas” o “distendidas”. Por este camino podemos explicar también que los términos postura y actitud sean ambivalentes: se refieren tanto a la configuración corporal como las disposiciones de ánimo de nuestro interlocutor.

Las escuelas de estudio

Aunque sea un poco comprometedor hablar de escuelas en el estudio del movimiento es cierto que se pueden distinguir unas líneas de trabajo que se centran en diferentes aspectos del movimiento y ofrecen modelos explicativos propios. Resumiremos los más importantes.

La escuela americana: Arnold Gesell

En la primera mitad del siglo XX, Arnold Gesell estudia el desarrollo del comportamiento humano desde la vertiente del crecimiento y la motricidad. Este autor está muy influido por los avances de la embriología, que desvela como la forma y el movimiento emergen en los animales –en la fase fetal o larval– al mismo tiempo que el sistema nervioso extiende sus ramificaciones por el organismo. En este marco, Gesell sostiene que en el feto humano hay conducta desde el momento en que hay tono, postura y movimiento por tenues que sean.

Gesell hizo una descripción minuciosa de las configuraciones posturales del niño conforme crece y estableció unos hitos prototípicos del desarrollo: “etapas” de voltear, arrastrar, gatear y bipedestación. Según él, esta progresión regular de “formas y etapas” solo es fruto de la maduración neuromuscular.

A partir de aquí, Gesell concibe el desarrollo del movimiento como siguiendo dos ejes corporales: uno vertical y otro horizontal. La maduración corporal progresa en dos direcciones: de la cabeza hacia los pies y del eje de la columna hacia los brazos y la mano. La primera conquista del bebé será sostener la cabeza, enseguida se reforzará su cintura escapular y después la pelviana (con lo cual se podrá sentar); finalmente, las piernas y los pies, que lo harán apto para caminar. Paralelamente, moverá primero todo el brazo en bloque y, poco a poco, articulará la mano, los dedos, hasta que, al fin, los controlará independientemente (pinza del pulgar y el índice).

De Gesell conservamos una descripción minuciosa de la progresión del movimiento global corporal. Sin embargo el nivel de la descripción (lo que es) se debe separar cuidadosamente del de la prescripción (lo que debe ser). Esta confusión de niveles suele tener un efecto pernicioso adicional: es la creencia de que los progresos posturales y motores en el primer año de vida se producen en fechas concretas siguien-

do un calendario supuestamente universal. De aquí nacen las versiones vulgares de niño “motrizmente retrasado” o “avanzado” y las consecuencias de comparación social que eso implica en ámbitos familiares.

La escuela francesa: la psicomotricidad

La pediatría (o lo que hoy nombraríamos neurología) francesa adoptó el término de psicomotricidad para plasmar la idea de que en el niño la afectividad, la inteligencia y el movimiento constituyen un todo indisoluble. Dupré —a quien se atribuye la paternidad del concepto— lo elabora a partir de la práctica clínica con niños que presentaban cuadros de retraso o de descoordinación motora generalmente con defecto de tono muscular. El concepto de psicomotricidad es el “adelantado” de una nueva concepción sobre el ser humano que rompe radicalmente con la tradición (francesa) cartesiana que proclamaba la dualidad irreducible entre el soma y la psique. Esta nueva concepción del individuo humano se plasmará en la noción de esquema corporal.

La psicomotricidad propone que hay una especie de núcleo primordial de organización psíquica en la criatura humana en la que el movimiento es el elemento articulador fundamental y, a la vez, el índice sobre el cual se traza la frontera entre lo que es normal o patológico. De aquí la importancia que adquiere el examen neuropsicológico del bebé basado en la observación de sus reacciones reflejas. El estudio del desarrollo psicomotor sobrepasa, de largo, el del desarrollo del movimiento propiamente dicho. Su ambición es dar cuenta del desarrollo de la capacidad del niño de actuar y también de su vivencia de actor abierto a un medio que él transforma.

De acuerdo con estas premisas, el desarrollo psicomotor se concibe como un proceso en que se van diferenciando diver-

tos planos a partir del núcleo original tripartito “afectividad-inteligencia-movimiento”. Son los siguientes: desarrollo motor, desarrollo de la praxis y desarrollo del esquema corporal.

El primero (motricidad) estudia la progresión del tono muscular en el niño, ya que es él quien constituye la trama del movimiento. Simultáneamente van apareciendo formas posturales y movimientos tipo: arrastrar, gatear, caminar, correr. Todos se construyen y afirman a la vez que se practican. Culminan en la fase de automatización.

El segundo plan de desarrollo es el de la praxis o, en términos más familiares, el de la coordinación de los movimientos para lograr objetivos que el niño se fija. Este es el gran tema que Piaget desarrolló en su teoría del desarrollo sensorio motor que expondremos en el apartado siguiente. Aquí queda mencionada su conexión con la psicomotricidad.

El tercer plan de desarrollo psicomotor es el del esquema corporal. Quizá es este el tema más original de la escuela francesa de psicomotricidad. Como su nombre indica, es un “esquema” hipotético que el niño va construyendo de su cuerpo, entendiendo por esquema no una imagen estática, sino una representación del cuerpo como instrumento de acción. Cada individuo construye este esquema para sentir el propio cuerpo y sentirse, mediante este, capaz de actuar eficientemente en el entorno. En el esquema corporal, por lo tanto, hay las sensaciones. Hay, sin embargo, una instancia que las integra junto a las experiencias de la actividad externa corporal y donde, en cierta medida, se “diseñan” las acciones que se deben hacer. El esquema corporal se concibe como el principio organizador de actividades en el espacio que se abre ante de cada uno, un espacio que requiere ser estructurado a partir de un punto de referencia: mi cuerpo “vivenciado” como principio de actividad. La orientación espacial y la lateralidad son sus manifestaciones más primordiales.

No se debe pasar por alto que el niño evoluciona en un “espacio social”, que influye de manera decisiva en la construcción del esquema corporal. Así, el niño no toma conciencia de sus posibilidades de acción por él mismo (como un actor solitario), sino también como consecuencia de la evaluación que su entorno social hace constantemente de las habilidades que adquiere.

El esquema corporal guarda por todo eso relación con su “yo” (identidad personal).

Cuatro etapas de acción

Presentaremos una revisión práctica del desarrollo del movimiento inspirado en las ideas tanto de Gesell como de la psicomotricidad. Se basa en la integración de las dimensiones motrices y sensoriales inherentes a toda acción. Consideramos cuatro grandes etapas en el desarrollo del sistema de acción: la homolateral, la bilateral, la contralateral y la lateralidad.

La fase homolateral

En la primera fase de desarrollo sensoriopsicomotor, la coordinación entre percepción (visual, auditiva) y movimiento empieza a establecerse a cada lado del cuerpo independientemente. Los movimientos del niño son producidos o por el lado derecho o por el izquierdo, nunca simultáneamente. Una de las posturas más características del período de monolateralidad alterna es el reflejo tónico cervical (RTC): el niño, de boca arriba y con la boca hacia un lado, extiende el brazo y la pierna de aquel mismo lado a la vez que flexiona los del lado opuesto.

En la fase homolateral (hasta los cuatro meses), solo es funcional la periferia del campo de la retina y la visión central es de una precisión muy escasa. Cuando percibe un objeto (por un lado), activa solo los miembros de este mismo lado.

Es importante estimular al niño por ambos lados en esta fase: cuando mame o se le dé el biberón, la madre lo debe poner tanto del lado derecho como del izquierdo; cuando le presente visualmente los objetos o le haga sentir sonidos, debe procurar que unos y otros provengan tanto de la derecha como de la izquierda. Con eso se pretende de evitar la formación de circuitos preferenciales por un solo lado. Es muy recomendable que, mientras el niño está despierto, se mantenga de boca arriba. En esta postura, el bebé puede activar mejor las extremidades y puede multiplicar las experiencias sensoriales. La configuración de movimiento típica de la fase homolateral es el volteo: el niño adquiere la capacidad de cambiar la posición de boca arriba (supina) por la de bruceas (prono).

La fase bilateral

Los humanos somos organismos de simetría bilateral y la actuación coordinada de nuestras extremidades exige organizar la simultaneidad o la complementariedad de los movimientos. En la fase bilateral empieza la construcción de la línea media corporal, un eje vertical de referencia que es parte constitutiva del esquema corporal.

Esta integración se abre con los “encuentros” de la vista y de las manos en la zona media del cuerpo. El sistema visual motor empieza a coordinar el movimiento de ambos ojos. En esta fase, hay un barrido simultáneo y una superposición de imágenes, pero aún no hay enfoque adecuado. Los ojos del niño hacen enfoques “por saltos”, por planes discretos y sucesivos. En esta fase puede ser que al alargar el brazo para lograr algún objeto llamativo, yerre el blanco y deba ajustar el movimiento por la técnica de ensayo-error. Sin embargo, una vez se haya apoderado del objeto, la vista lo percibe entonces

con mayor nitidez. Por lo tanto, el tacto habrá servido al bebé para “calibrar” el enfoque visual.

La actividad motriz por excelencia ahora es arrastrarse. Un arrastramiento que primero es circular (el niño, de bruces, intenta girar sobre su vientre) y después lineal. Para el niño surge ahora el entorno de todo “lo que es alcanzable”. Es muy recomendable que se favorezca el arrastramiento del niño colocándolo en un suelo sólido; se le deben ofrecer estímulos adecuados a una distancia un poco superior a la longitud de su brazo.

El arrastramiento estimula y desarrolla la musculatura dorsal de la misma forma que la posición boca arriba lo hace con el abdominal.

La fase contralateral

El arrastramiento rectilíneo es el patrón de desplazamiento más sencillo en que hay una coordinación entre ambos lados del cuerpo. Si grabamos en vídeo la acción de “reptar” de un niño y después la pasamos a cámara lenta descubriremos que el desplazamiento del brazo derecho se combina con el de la pierna izquierda, ambos en el mismo sentido, mientras que la otra pareja, brazo izquierdo-pierna derecha, van en el sentido opuesto. Ha emergido la primera configuración de movimiento contralateral.

Un efecto de las conexiones hemisféricas cruzadas es el perfeccionamiento de la visión binocular. La percepción visual ya no se limita a la superposición y el ajustamiento de las imágenes procedentes una de cada ojo. Ahora el cerebro será capaz de construir una sola imagen y situar el objeto en el espacio que ya es tridimensional. El beneficio inmediato es que los movimientos de alargada y contacto ganan precisión.

Todos estos fenómenos están influidos también por las experiencias del niño que tienen lugar en el entorno social, que

facilita, corrige y regula su actividad. Así como es recomendable que la criatura practique el arrastramiento, también lo es que gatee. El gateo es otro patrón contralateral. Gracias a la acción de gatear, el niño ajustará el ángulo de los fémures con el tronco, fortalecerá a la cintura lumbar y, cuando se lance a la persecución de objetos que le motiven, perfeccionará su visión en profundidad. La posición de sentado aparece naturalmente en la etapa de gatear cuando el pequeño hace una pausa en su “carrera” y se deje caer de lado, pero manteniendo el tronco vertical. A partir de ahora su sistema postural está adaptado: si se le sienta antes de hora, puede forzar la espalda, provocar el bloqueo de las manos y perturbar el aprendizaje del enfoque visual.

La lateralidad

La última etapa del desarrollo sensoriopsicomotor aparece cuando, en aquellas actividades que no requieren el concurso de ambos lados del cuerpo, el niño utiliza preferentemente o exclusivamente una extremidad (mano o pie) u órgano perceptivo (ojo u oído).

La lateralidad implica una división limpia del espacio en dos mitades, tomando como referencia el propio cuerpo. Es trascendental para orientarse en los desplazamientos y situarse en relación con puntos de referencia espaciales.

No lo es tanto para el manejo del instrumento, sobre todo de los más primitivos: la percusión, cortar, lanzar piedras o jugar a tenis exigen de cualquier especialización lateral. La lateralidad tiene un papel muy importante desde el momento que aparecen los signos representables en un plan (la escritura, los números, y otros similares) y donde el significado depende de la ordenación.

Es habitual reducir la lateralidad al estudio del predominio de la mano (escritura) y se descuida la importancia que tiene la organización perceptiva, sobre todo visual, en las funciones de codificación y decodificación de los signos. En el proceso de lateralización el componente perceptivo tiene tanta o más importancia que el motor y eso es por el papel que hacen el lenguaje y las representaciones escritas en los procesos de aprendizaje.

UN NIDO DE AFECTO

La primera infancia es la fase de la vida en que la relación social tiene una importancia vital. Quien sale entonces al encuentro del infante no es el mundo en abstracto, sino seres de carne y hueso que dedican sus energías para que se desarrolle psicológicamente, es decir, se abra al conocimiento de aquello que le rodea y al trato con las personas. Gracias a la evolución, las criaturas humanas no deben buscar por ellas mismas alimento, protección y refugio. Lo que en otras especies animales son transacciones inmediatas con la naturaleza, en el ser humano está especialmente mediatizado por la familia y el grupo social.

El desarrollo se concentra, por lo tanto, en los aspectos relacionales y de aprendizaje (en el sentido amplio de capacitarse para la vida en la sociedad que los acoge).

Una característica importante de las relaciones constituyentes del nicho social infantil es el hecho de estar impregnadas de afectividad. Las atenciones familiares y los intercambios comunicativos suelen destilar ternura y amor. Las relaciones se tejen y se extienden gracias a los medios expresivos: la comunicación preverbal. Enseguida aparece el lenguaje. Los infantes entienden y se hacen entender cada vez mejor. Las motivaciones que tienen hacia la relación social y también la tutela y el control familiares crean un camino para su conducta dentro de la cultura en que crecen.

La relación primordial

No por evidente deja de ser paradójico que las relaciones sociales estén prescritas por la naturaleza. Entre todas estas es primordial la que ha ido tejiendo el niño con la madre en la gestación y que se prolonga a lo largo de la primera infancia.

La relación entre los organismos madre y criatura es el caso típico de un acoplamiento de orden social. Este acoplamiento crea, además, un sistema de orden superior: el que engloba la madre y el hijo. Este sistema debe evolucionar de una manera peculiar a lo largo de la primera y la segunda infancia del niño de manera que madre e hijo hagan su desarrollo peculiar.

En la tarea de “tejer los lazos sociales” más tempranos y decisivos no todo el peso y la responsabilidad recaen en la madre. El infante también aporta su granillo de arena. Se presupone que son los adultos los que grabarán los surcos-guías que servirán de pauta para unas relaciones óptimas. Sin embargo, aunque tengamos la certeza que las predisposiciones de los niños hacia la relación social son innatas y que la plasticidad de su cerebro contribuye a guardar las impresiones de los primeros encuentros con las personas, esta semilla puede producir frutos de calidad diversa dependiendo de la bondad de la tierra en qué germina. Sin ir más lejos, los bebés “difíciles” –los irritables, los que lloran frecuentemente y de manera penetrante, aquellos en que los ritmos de sueño y vigilia van en sentido contrario a los de los padres, los que son poco “expresivos” en los primeros contactos sociales– pueden tener problemas a la hora de establecer los lazos primordiales con la madre y la familia.

Veremos este tema más extensamente cuando tratemos el temperamento.

Seres sociales en germen

Los niños son seres sociales desde que nacen. Lo son en la mente y también en las disposiciones de los padres hacia ellos. Los padres no consideran a sus hijos como simples organismos, sino como personas y se comportan con ellos en consecuencia. Incluso sus expresiones comunicativas más tempranas implican un convencimiento de que los bebés son de alguna manera receptivos. La sociabilidad de los niños se manifiesta también en muchos detalles de su comportamiento. La sociabilidad se descubre igualmente en el reino de las expresiones emocionales: podemos reconocer en las caras infantiles las mismas que en los adultos.

Aunque los niños son seres sociales, su sociabilidad está en germen. El proceso de su desarrollo se nombra socialización. En el transcurso de este proceso, los niños y las niñas que nacen dentro de un grupo humano llegan a ser miembros plenos. La socialización se hace primordialmente en el seno de una familia. Corresponde naturalmente a los padres el hecho de introducir a los hijos, desde muy pequeños, en las normas, valores y actividades prácticas que tienen vigencia en su grupo. Cuando la familia es extensa, toda entera contribuye a la socialización. Al abrir su mente a la vida cotidiana (actividades y normas) los pequeños observan, imitan, reciben instrucciones, se doblan ante las exigencias, adquieren habilidades. Su conducta se va ajustando al prototipo de infante que promueve el grupo social en que vive. En eso consiste la educación, un concepto bastante afín al de socialización.

Para describir las primeras relaciones entre los padres y sus hijos pequeños, el psicólogo americano Kaye se vale de la analogía de los “marcos”. Hay un marco de cría (atenciones alimentarias, higiénicas, ambiente físico); un marco de protección contra los posibles accidentes o peligros; un marco ins-

trumental en que la acción sobre los objetos adopta el perfil adecuado (uso cultural); un marco de modelado en el que se proponen al niño formas de comportamiento de acuerdo con normas sociales; un marco de conversaciones, es decir, intercambios comunicativos (no necesariamente lingüísticos); un marco histórico en el que se guardan y recuerdan los detalles de la vida de la criatura, etc.

El conjunto de todos estos marcos ofrece un panorama de cómo les padres organizan el espacio de vida de sus hijos. Porque, aunque el proceso por el que los padres introducen a la cultura sus hijos (les instruyen y educan) es genérico, cada familia selecciona, organiza y da coherencia a su manera a todo el conjunto de normas y costumbres, valores y habilidades.

En el desarrollo social y psicológico de los niños, hay, por lo tanto, unos aspectos universales y otros particulares. Es universal que el niño establezca vínculos con las personas que le rodean. Así se constituye el primer nicho ecológico social del que acaba de llegar al mundo. Son, en cambio, particulares (culturalmente determinadas) todas las prácticas de estas relaciones que se inculcan a los niños para que se sitúen en su entorno social.

A primera vista se diría que la socialización es un proceso que va del adulto hacia el niño. La socialización se debe entender en el contexto del acoplamiento social que hacen las criaturas desde que nacen y por el que “se convierten” en seres plenamente humanos. Es decir, que tanto los padres socializan los hijos como estos socializan los padres; lo mismo se debe decir de maestros y discípulos.

Naturalmente, las transacciones de cada lado no son simétricas. El hecho de que se destaque en primero plano aquello que la socialización aporta a los niños no justifica que pase desapercibido que la llegada de un niño y su desarrollo inciden decisivamente en la socialización de los padres.

Un clima de ternura

La psicología tiende a disgregar el estudio de las relaciones sociales del estudio de las relaciones afectivas y su desarrollo. Lo cierto es que ambas están hondamente relacionadas y que esta fusión es típica de la primera infancia. El niño se desarrolla mientras se relaciona con las personas que le dan afecto. Gracias a estas relaciones entra en el mundo social, pero teje sus relaciones solo con las personas que le dedican afecto y ternura. Los fundamentos del proceso de pasar a ser uno más entre los otros son de naturaleza afectiva. René Spitz engloba bajo el nombre del clima afectivo.

La relación interpersonal más primitiva utiliza como vehículo el sentido del tacto. Spitz y Wallon han analizado primorosamente esta forma de recepción temprana que tiene el niño cuando está en contacto con la madre. Una sensación compuesta de ritmos, presiones, equilibrio, tono muscular, temperatura corporal de contacto. Afecta al sistema nervioso autónomo; la manifestación es el tono afectivo. Según Wallon, “este comienzo del ser humano por el estadio afectivo o emocional, que por otro lado responde tan bien a la capacidad total y prolongada de su primera infancia, orienta sus primeras intuiciones hacia el otro y pone ante él en primer plano la sociabilidad.” La tesis es que el mundo afectivo o emocional, y sus manifestaciones expresivas, se han desarrollado fundamentalmente para establecer y mantener las relaciones entre personas. El principio general que guía estas consideraciones es que los niños vienen al mundo con un haz de sistemas motivacionales innatos, orientados no solamente a la satisfacción de necesidades de orden fisiológico, sino también a la relación social. La evolución les ha dotado de una competencia expresiva, que es un magnífico instrumento de relación y vinculación. Según Trevarthen, los niños tienen una “sensibilidad

innata para un código afectivo primordial” que se desvela en los componentes rítmicos y tonales que dirigen los intercambios comunicativos.

Las primeras formas de relación interpersonal diferenciadas, que se producen ya a los tres meses, se organizan de acuerdo con estados afectivos positivos y negativos. Entre los primeros ocupa un lugar preeminente el sonreír. La desazón y el disgusto también movilizan el adulto y lo llevan a preguntarse por la causa.

Inmediatamente están las vocalizaciones anticipadores del habla (*prespeech*). Poco tiempo después se inauguran los formatos típicos del “cu-cu”, tonadillas infantiles a dúo, etc. a los nueve meses, el niño muestra una clara intencionalidad expresiva. El tono con que replica los enunciados maternos, las demandas y los ruegos, los deseos y las preferencias adquieren una expresividad notable.

A partir de un momento determinado, estos intercambios dan entrada al mundo circundante; los adultos se sirven para hacer “comentarios sobre los objetos o hechos del entorno”. Es lo que nombraremos la referencia social.

En síntesis, la madre, el padre y el grupo social primario en que el infante ve la luz se convierte, gracias al clima afectivo, en una “plataforma de lanzamiento” de su sociabilidad en potencia. Con eso queremos decir que cualquiera de los lazos sociales —en que entran en juego la empatía, el afecto mutuo, el reconocimiento de la valía del otro y no simplemente “tanto me das, tanto te doy”— arrancan y se proyectan a partir de la relación social primordial con la figura singular de la madre (o de quien hace su papel) e inmediatamente con la familia nuclear. La importancia que han dado John Bowlby, René Spitz, Michael Rutter y de otros a las secuelas de las “carencias maternas” van por este camino.

El niño llama a la madre

Hacia los seis meses, cuando ya se entrevén las capacidades de desplazamiento autónomo del niño o la niña y su capacidad discriminativa visual ya está bien establecida, emergen unos comportamientos típicos de “llamadas” hacia el adulto o de busca de su proximidad.

La destinataria de estos comportamientos no es cualquier persona: generalmente el niño llama a su madre o busca refugio. Estos comportamientos se producen cuando los niños perciben alguna amenaza: por ejemplo, la llegada de alguien que no conocen o el alejamiento o la ausencia de la madre en un lugar que no les es familiar. A partir de los dos años, los niños se lanzan a juegos y exploraciones que les alejan de las personas que tienen cuidado; si entonces perciben alguna cosa “peligrosa”, rápidamente se refugian en estas personas o lloran para que vayan. Los adultos, por su parte, tratan de no perderles de vista y a menudo se desplazan para asegurarse que “todo va bien”. Esta modalidad de conducta infantil (y materna) tiene su explicación en la teoría del vínculo.

John Bowlby, un psiquiatra inglés de orientación psicoanalítica, desarrolló la teoría del vínculo afectivo a partir de su trabajo con niños que sufrían carencias afectivas (niños recogidos en instituciones públicas desde la edad más tierna). Bowlby sostiene que los niños crean un lazo afectivo sólido con una persona concreta (que es naturalmente la madre) y que se manifiesta en un conjunto de conductas que tienden a mantener una proximidad espacial relativa entre ellos.

Decimos relativa porque la proximidad o la distancia tolerable por el niño y la madre varía con la edad y con las capacidades perceptivas: el bebé necesita una accesibilidad inmediata a la madre; la criatura de tres años que corre por la playa tiene bastante con estar “a la vista” de ella.

Por otro lado, el vínculo se manifiesta por medio de comportamientos diversos, que evolucionan a medida que el niño crece. Estos comportamientos funcionan como señales que solicitan proximidad y ayuda.

Un bebé suele llorar, levantar los brazos hacia la madre, sonreír. Un niño un poco más grande, correrá hacia ella, le gritará. Un adolescente o un adulto (los vínculos se mantienen de por vida, aunque no necesariamente siempre con la madre o la misma persona) puede ser que hable por teléfono o la visite. Es decir, aquello que empieza siendo una necesidad material se convierte más tarde en una accesibilidad. (Una persona es accesible si está dispuesta a conceder parte de su tiempo a quien reclama su atención.) En su revisión de la teoría del vínculo, Inge Bretherton apunta que el vínculo es captado por la persona como un lazo de naturaleza psicológica: es de naturaleza afectiva, produce seguridad, da márgenes de libertad para tratar con las personas, jugar, explorar.

La relación vinculante no solamente es marco de experiencias, sino que en sí misma es una experiencia que se va interiorizando hasta crear un patrón o modelo de actuación. Bretherton, que sigue Bowlby, lo nombra *internal working model*, locución que traduciremos por “modelo interno de actuación”. Comprende dos aspectos complementarios: una disposición del niño a evaluar el entorno de su actividad y una evaluación de la accesibilidad de la figura vinculante.

Esta accesibilidad incluye, al mismo tiempo, dos vertientes: la facilidad de llegar a la madre y también la expectativa de cómo será acogido. Los niños se diferencian entre sí en las precauciones o en la audacia que tienen cuando juegan y exploran, en si se dejan influir por la presencia de extraños en aquel entorno, en la manera como anticipan que su madre reaccionará si deben recurrir a ella, etcétera. En todo eso intervienen las características personales, la experiencia que tienen

de episodios anteriores y del patrón de vigilancia de la madre, como también de las reacciones que ella suele tener ante un contratiempo. Todo eso se sintetiza en el modelo interno de actuación que se constituye así en una de las experiencias subjetivas más primordiales del niño.

Según la tipicidad de las reacciones de la madre se crea un modelo u otro de vinculación. Ciertamente, las relaciones entre padres e hijos no siempre siguen un curso ideal. Las madres difieren en su sensibilidad a las demandas de los hijos; algunas se muestran muy solícitas, otras ansiosas, otras son más frías, otras se desentienden. Los hijos contribuyen a la manera como se decanta este patrón de reacciones típicas maternas o paterna de que hablamos.

Algunos autores opinan que este primer modelo interno opera como fundamento de una construcción mental que sirve a la criatura para evaluar e interpretar situaciones de temor en que se puede ver inmerso. Sin embargo, una óptica puramente evolutiva no autoriza a concluir que este primer vínculo afectivo, pese a su importancia, “marque el destino” de la persona. El curso de la vida infantil puede ofrecer al niño otros contactos, modelos nuevos de relación; los mismos padres pueden cambiar en el transcurso de los años.

Finalmente, queremos destacar tres aspectos. El primero ya se ha mencionado evidentemente en nuestra exposición: todo el sistema de inclinación o vinculación se hace por medio del intercambio emocional. Son las emociones del niño —el miedo, el dolor— las que emergen en las situaciones de riesgo y son las que impresionan la madre y la predisponen a actuar en correspondencia. Su comportamiento vinculante es asimismo de naturaleza emocional: se traduce en las miradas, en los abrazos, en el tono de voz afectivo, en las caricias de consuelo. El segundo aspecto es que en el vínculo hay la semilla de lo que Erikson nombró sentimiento de confianza

básico, que germina en la criatura y que después le permitirá entrar en una relación social sana con sus semejantes; una relación en qué se acepta al otro como alguien en quien de entrada se puede confiar. El tercero es que, complementario al trato social familiar, la relación de vínculo crea un ambiente de aprendizaje y posibilita la exploración y el juego. Aquí hay, pues, un caso interesante de expansión funcional: aquello que la evolución introduce básicamente como una función de protección incorpora otras funciones que enriquecen el desarrollo social.

El temperamento

Nuestra aproximación al desarrollo tiene muy presente que el desarrollo es una interacción (primordialmente con las personas) y que los dos polos de esta interacción —criatura y personas que le rodean— juegan un papel. Hay una corriente en la psicología del desarrollo, muy influenciada por el psicoanálisis, que ha acentuado exageradamente la responsabilidad de las madres y las ha convertido en culpables de los desórdenes de conducta de los hijos, cosa que quizá se dé en algunos casos, pero que no se puede generalizar. Un caso muy típico fue el de los niños autistas.

Hoy día, la perspectiva es más equilibrada: la calidad de las “perturbaciones” que sufre el niño es crucial, pero él es parte activa y primordial en la configuración de su comportamiento. La psicología popular tiende a confundir aquí dos planos: el de la responsabilidad moral y el de la respuesta. Está claro que el niño no es responsable cuando no responde según las expectativas; pero de aquí no se debe desprender que la madre sea forzosamente la responsable de que el niño no responda.

En una palabra, la madre y los adultos en general deben hacer las cosas tan bien como sepan y puedan; eso no garantiza, ipso facto, un desarrollo óptimo y modélico.

La psicología del desarrollo ha desempolvado recientemente un viejo concepto y lo está aplicando para iluminar este juego a dos bandas que se teje entre la criatura y el adulto. Nos referimos al temperamento. En una primera aproximación, este término hace referencia a aspectos de comportamiento o patrones de reacción que muestran una cierta estabilidad; son, sin embargo, comportamientos que tienen conexión con lo que se llama estado de ánimo, humor y, por lo tanto, están impregnados de tono emocional. Estas dos características hacen del temperamento una dimensión que cuenta decisivamente con la manera como las personas (los niños, en particular) conectan las unas con las otras. Las bases del temperamento se deben buscar en parámetros de reacción típicos del sistema nervioso: umbrales de excitación, niveles de irritabilidad, capacidad de autorregulación y homeostasis. En términos más asequibles, hablaríamos de criaturas tranquilas y sosegadas ante otras fácilmente irritables; criaturas de ritmo vital lento frente a otros de ritmo vital acelerado; pasivas frente a activas; niños que se sienten perturbados por una conmoción durante un tiempo frente a los que pronto se estabilizan. Todo eso se traduce evidentemente en los ritmos de sueño y vigilia, estados de excitación y lloro o, por el contrario, predominio de calma y “buen humor”, niños de sonreír fácil (sociables) o pasivos y lentos en sus reacciones hacia los otros. A la larga, la psicología popular caracteriza esta gama de niños en “fáciles” o “difíciles”, “tranquilos” o “movidos”, “encantadores” o “cargantes”. Quizá “insoportables”.

Es obvio que estas caracterizaciones impregnan la relación entre niños y adultos, y las hacen gratificantes o, por el contrario, difíciles. Una criatura llorona y con ritmos de sueño cam-

biados puede crear estrés en los adultos; en tal caso es necesario que tengan una asombrosa dosis de paciencia y dominio de ellos mismos. Estos niños de temperamento menos gratificante se crean dificultades adicionales, ya que los adultos, más o menos inconscientemente, se retraen de estimularlos (ya sea para que no se exciten o porque no les motiva dedicarles más tiempo); también, dadas las características de sus sistemas perceptivo y nervioso, procesan peor los estímulos ambientales y su aprendizaje es más lento.

La estabilidad temperamental no se debe entender como una inmutabilidad. El saber popular que afirma “genio y figura hasta la sepultura” debe pasar por el cedazo de la crítica científica. Aspectos temperamentales de inestabilidad en un primer año de vida pueden ser causados por problemas madurativos que después el mismo organismo va resolviendo. La comprensión y dedicación de los padres contribuyen a reequilibrar y mejorar el funcionamiento nervioso del niño. Los investigadores están de acuerdo en que estos aspectos temperamentales no son permanentes. Por lo tanto, se debe ser prudente en estas “previsiones” que estigmatizan o supervaloran las capacidades sociales o de umbral de respuesta de los pequeños. De una forma o de otra, entre ambas alternativas es preferible la segunda, ya que las “profecías” ponen en marcha los mecanismos que llevan a su cumplimiento.

Carencias y secuelas

El tema de las carencias afectivas surgió como una preocupación psicológica y social hace cincuenta años a partir de los trabajos de Bowlby, Spitz y otros psiquiatras infantiles, que se percataron de las perturbaciones que sufren los niños privados de relación materna (o sustitutoria) vinculante. Los autores mencionados tienen presente en sus diagnósticos los

niños reclusos en instituciones maternas, eufemismo que se aplica en los centros donde son atendidos por lo que respecta a las atenciones materiales, pero donde no tienen la posibilidad de establecer lazos afectivos seguros y permanentes con un adulto. Las patologías que detectaron en muchos de estos niños revelan hasta qué punto la relación vinculante es necesaria para el bienestar y el desarrollo infantil.

El 1981, Michael Rutter, un psiquiatra infantil de Londres discípulo de Bowlby, puso al día los conocimientos acumulados hasta entonces sobre las secuelas que comporta no establecer un vínculo o romperlo. Rutter enumera patologías diversas, pero afirma que no se puede concluir que unas u otras sean, a largo plazo, atribuibles solo al mal funcionamiento de la relación primordial madre-hijo.

El ambiente y las experiencias ulteriores también tienen una parte importante. Aunque Rutter discute y matiza numerosos datos sobre las secuelas de las carencias afectivas, estas se consideran exclusivamente bajo el prisma de la relación vinculante madre-criatura. En una perspectiva clínica tradicional, este sería el punto en que se debe intervenir. La perspectiva sistémica sostendría, por el contrario, que un vínculo defectuoso no es probablemente el hecho primario, sino que puede ser que el nicho ecológico familiar esté seriamente perturbado, ya sea por las patologías de los adultos que lo forman o por una situación de estrés social a la que no pueden hacer frente. Rutter reconoce implícitamente eso último cuando apunta que ciertas conductas antisociales de los niños (hasta ahora atribuidas al déficit afectivo materno) están correlacionadas con ambientes domésticos en proceso de ruptura.

Finalmente, Rutter estudia los posibles efectos que puede comportar la práctica de llevarlos a guarderías infantiles desde los primeros meses de vida para la seguridad afectiva de los niños. Eso nos sugiere que una coyuntura social (el acceso

creciente de las mujeres al trabajo) interviene en la relación vinculante: esta ya no consiste en una hipotética “calidad maternal”. Desde ahora deberemos tener en cuenta que los lazos intrafamiliares están mediatizados por la organización social. O, más concretamente, que madre-hijo se insertan en el microsistema familiar, el cual, a la vez, está atado a otros sistemas. Dentro de esta perspectiva ampliada se debe situar la explosión que ha experimentado dentro del tema de las renombradas carencias afectivas, lo que ahora se denomina maltrato infantil.

El maltrato infantil hace referencia a las crueldades que se cometen con niños o niñas indefensos: no acudir sistemáticamente a ayudarlos o a poner remedio a su malestar, no limpiarles, no alimentarlos debidamente, pegarles, hacerles quemaduras; son malos tratos infantiles todas las formas de abuso sexual a los que les someten el resto de miembros de la familia u otros (prostitución, pederastia); los malos tratos infantiles los sufren todos aquellos niños que no tienen cubiertos los derechos fundamentales a un hogar (niños de la calle), a una escolarización, a una alimentación regular; niños que son obligados a pedir limosna o a robar o a vender droga; malos tratos infantiles son los que sufren los niños que son víctimas de las guerras o los que se entrenan para la guerra cuando aún no les ha llegado la adolescencia; malos tratos infantiles son los que sufren las niñas y las adolescentes en muchas culturas en virtud de tradiciones que pisan los derechos fundamentales de la mujer y de la humanidad. Etcétera.

No es necesario, con todo, que nos extendamos con referencias a culturas y prácticas exóticas: los malos tratos infantiles existen en nuestro entorno.

La familia, que tradicionalmente ha estado la célula fundamental de la sociedad, está en crisis profunda y busca fórmulas nuevas. Independientemente de la fórmula que se adopte,

continúa estando en vigor el principio de que los niños deben encontrar el clima afectivo que propicie su desarrollo. La inexistencia de clima afectivo ya es una forma de maltrato. De aquí surge la pregunta, angustiosa e inquietante: ¿qué desarrollo se puede prometer a los miles de niños maltratados que hay hoy en el mundo?

LA COMUNICACIÓN PREVERBAL

La comunicación es una modalidad de comportamiento cuyo rastro se pierde en los orígenes de la vida. Todos los animales se comunican. Los niños, incluso antes de que dominen mínimamente el lenguaje, también se comunican.

Muchos autores han descrito minuciosamente los pasos progresivos en el “arte de comunicarse”. Pero entender la comunicación es mucho más que describir lo que hacen los comunicantes. En este apartado, mostraremos cómo los niños pequeños también se comunican a su manera. Después seguiremos el despliegue rápido de la comunicación pre-verbal hasta las puertas del lenguaje. Intentaremos captar como la psique infantil se va dotando, gracias a la comunicación, de una comprensión de las personas y del mundo externo que son el motor de su desarrollo psicológico.

Los prerequisites biológicos

La comunicación pre verbal de los niños emerge de un tejido de funciones básicas que son las de cría. En este marco hay encuentros regulares entre la madre y el niño: la alimentación, la limpieza, el hecho de sostener la criatura o de calmarla. Los comportamientos de la madre y la criatura tienden a sincronizarse mutuamente. La interacción derivará naturalmente hacia aquello que el psicólogo llama comunicación. Es imposible

encontrar su punto de origen: fluye espontáneamente de las funciones básicas que aseguran la supervivencia de la criatura en el entorno material. En este contexto, hablamos de prerrequisitos de la comunicación. Son tres: la sensibilidad cenestésica, las capacidades perceptivas y expresivas, y los ritmos y la pauta temporal.

El primero, la sensibilidad cenestésica, ya lo hemos mencionado antes. La comunicación humana entierra sus raíces en una matriz empática. Su expresión primordial es el contacto corporal (el de la madre con el neonato, el de los amantes o amigos que se abrazan, el del que busca refugio en otro). No es quizá comunicación en el sentido estricto de la palabra, sino sintonía emocional, una condición necesaria para comunicar a otro nivel que el meramente de “transmisión de mensajes”. Margaret Bullowa muy oportunamente, dice que en la comunicación además del código y de los detalles de transmisión y recepción hay otras cosas que hacen referencia a sus propiedades globales y que la hacen posible. Estas últimas atienden más al hecho de “estar en comunicación” que al “qué” y “cómo” comunicar.

El segundo prerequisite son las capacidades receptivas y expresivas infantiles. La visión y el oído tienen un papel muy importante en la comunicación. La primera es la “clave de contacto”, preámbulo de una (posible) interacción; el segundo es el procesador de fondo tonal y rítmico que rodea la comunicación. A los dos meses, más o menos, los bebés empiezan a fijarse en el rostro humano. Todo pasa “como si” estuviesen predispuestos a procesar las señales que crea la relación comunicativa.

Hay algunos investigadores que han demostrado que si el interlocutor del niño (a requerimiento del experimentador) cambia su rostro y exhibe una cara seria y rígida, los pequeños hacen muestras de desazón y pueden acabar llorando. Eso

probaría que, desde muy pronto, los niños tienen ciertas expectativas rudimentarias sobre lo que es una cara amiga y qué anticipa. En resumen, las expresiones afectivas del rostro de las madres y las expresiones de reciprocidad que exhiben los pequeños son el punto de arrancada de la comunicación que se despliega durante el primer año de vida.

Un tercer requisito son los ritmos neonatales, o sea, la pauta temporal que caracteriza varios comportamientos del niño. Es particularmente interesante la succión alimentaria porque, a diferencia de la respiración o los ritmos cardíacos, es una actividad que se realiza dualmente entre la criatura y la madre. Kaye ha hecho un microanálisis y ha mostrado que la función psicológica de la comunicación se inserta en una función puramente biológica (alimentación). El niño, cuando chupa (del pecho o del biberón), interrumpe de vez en cuando la succión con una pausa breve. Esta pausa, típica en los bebés humanos (no se ve en otros mamíferos), no tiene como función facilitar la deglución o dar tiempo para que las glándulas mamarias repongan líquido. Kaye, después de analizar la duración de las pausas y la conducta de las madres durante estas pausas, descubrió que aprenden a ajustar el tiempo óptimo de pausa para que el niño continúe comiendo. Concluye que la función de la pausa es dar pie a la intervención de la madre, que generalmente habla al bebé, le acomoda, etc. La situación que acabamos de describir es un ejemplo de lo que se ha llamado turnos de intervención: el niño succiona y hace una pausa; la madre interviene de una manera determinada y logra que el pequeño vuelva a emprender la succión.

Eso es un esbozo muy rudimentario de la estructura alter-nante de un diálogo entre personas.

Los formatos de intervención en alternancia se multiplicarán y diversificarán a lo largo de la primera infancia. Trevarthen asegura que en estas deliciosas escenas de comunicación

hay una integración muy ajustada del ritmo de la madre y de la criatura. El bebé es capaz de detenerse para esperar el turno de la madre; inmediatamente toma el suyo; replica los gestos de ella con sonidos o movimientos; la madre llena las pausas del pequeño con palabras amorosas, con movimientos de ningún o llenándolo de besos. Meses después serán los juegos a dúo los que adoptarán la estructura alternante: el juego del “cu-cu” (el adulto esconde la cara detrás alguna cosa y la descubre súbitamente provocando la sorpresa y el reír del niño), el de “toma y daca” y, en general, todas aquellas formas de actividad entre dos personas con juguetes u objetos en que la acción de “esperar y ver” del niño va seguida de torpes imitaciones o tentativas para completar la acción iniciada por el otro.

La predisposición a entender

La comunicación humana reposa sobre una capacidad de acceso a los estados mentales entre comunicantes. Se la nombra intersubjetividad y existe previa e independientemente del lenguaje. Los niños, desde muy pronto, manifiestan una predisposición a entender a los otros y a entenderse con los otros. Se postula que están dotados de manera innata de una intersubjetividad rudimentaria que es la base de la comunicación. Para descubrir cómo el niño exhibe esta intersubjetividad, una vez más nos debemos sensibilizar en la observación de las situaciones que imitan y anticipan la comunicación de los adultos, particularmente las conversaciones.

Desde los dos meses, los niños muestran interés (atención sostenida) ante una cara humana que, con el tono de voz y la expresión risueña, les expresa su afecto mientras “conversan” con ellos. Si están despabilados y en una postura adecuada (posición erecta, mirando adelante) van más allá de la simple

atención: manifiestan con sus movimientos, expresión facial, balbuceo, sonrisa, una “respuesta” a las señales que les envía el adulto. A los investigadores les sorprende que estas manifestaciones de los bebés no surjan por azar o caóticamente, sino que aparezcan en clara alternancia con las del adulto; son otra forma de turnos de intervención.

Esta “conversación” no depende exclusivamente de la iniciativa y la habilidad de la madre por “hacer un agujerito” en las manifestaciones expresivas de la criatura. De alguna manera, sostiene Trevarthen, el niño es capaz de elaborar una representación de su interlocutor como alguien con quien es posible establecer una relación.

A lo largo de los meses que siguen, hasta que se acercan al año, los niños y las niñas perfilan sus habilidades expresivas: prodigan su sonrisa, su atención gana consistencia; a la vez, se abren al mundo de los objetos materiales que perciben a su alrededor. Es la época de las reacciones circulares secundarias, que estudio Piaget, y de los primeros juegos motores que las prolongan.

La actividad social del niño continúa creciendo y se manifiesta particularmente en las reacciones más elaboradas a los juegos que las madres montan ingeniosamente para fruición de los pequeños. En estos juegos aparece un factor común: las actividades se decantan en formatos; es decir, cada una adopta un perfil relativamente invariable y susceptible de descomponerse en cierto número de subactividades, siempre las mismas y hechas en el mismo orden. Los formatos funcionan a la manera de pequeños rituales. Un ejemplo es el baño, el juego del “cu-cu” y muchos otros.

El gran interés de estos rituales lúdicos o de las rutinas de las atenciones al bebé es que se constituyen en unos primeros “escenarios” de interacción social cuyo significado empieza a ser familiar en la mente infantil. En la medida en que el

niño se preste, entra en las intenciones del adulto; el hecho de que no se preste se suele interpretar como que “ya sabe de qué va”. En ambas alternativas se acredita el niño con un mínimo de idea sobre cuáles son las intenciones de quienes las manipulan. Es un escalón más que amplía el alcance de la intersubjetividad.

Más o menos hacia los nueve meses los objetos empiezan a ser incorporados en los intercambios sociales de la criatura con los adultos y, recíprocamente, el niño o la niña comparte la atención hacia los objetos con la atención hacia la persona que juega con él.

Sucesivamente, objeto y persona son susceptibles de fundirse en un esquema único: “persona-como-agente-que-ayuda-a-lograr-un-objeto”, lo nombra a Susan Sugarman. Trevarthen denomina esta nueva fase intersubjetividad secundaria. Probablemente, dice, hay un fenómeno de reorganización en las estructuras nerviosas que gobiernan los motivos y el niño percibe a la madre no ya solo como quien cuida, protege, alimenta, consuela o juega; ahora el adulto —la madre— “es alguien de quien se quiere aprender alguna cosa sobre los objetos que llenan su entorno”. Trevarthen insiste en que no es el adulto quien provoca este salto cualitativo; él no hace otra cosa que acoplarse, alimentar de mil maneras este resurgimiento de intereses que han brotado de no se sabe donde en la criatura que tiene en frente.

El conocimiento de las personas

La comunicación a la que se entregan los bebés lleva emparejada una primera forma de conocimiento de las personas. No tenemos elementos para describir adecuadamente la naturaleza de este conocimiento. Hay quien lo calificaría de “intuición” y Trevarthen, lo hemos visto, lo nombra repre-

sentación primordial del otro. La comunicación nos induce el vaivén gestual y vocal que simula una conversación. Pero aún hay algo más. El niño capta una actitud (del otro hacia él) que no solamente “resuena” en su mente, sino que genera reciprocidad. Los conceptos de actitud y reciprocidad, y también el de resonancia emocional, apuntan al hecho de que el conocimiento de las personas adquiere pronto una especificidad que lo constituirá en una categoría *sui generis*, que no puede ser asimilada a cualquier tipo de conocimiento.

Este conocimiento primordial de las personas por medio de la comunicación se irá cristalizando en la noción de que las personas tienen “mente”. Una de las intuiciones infantiles es, en efecto, que los otros tienen deseos y sentimientos. Los deseos no son observables; son la atribución de un estado interno que induce conductas dirigidas a las cosas externas. Los sentimientos más bien pertenecen al orden relacional que no a la acción externa. El niño capta que las personas tienen sentimientos porque van acompañados de expresiones y porque los sentimientos de otro “resuenan” en él. El filósofo escocés contemporáneo Mac Murray se sitúa en esta línea cuando plantea que el niño distingue las personas de los objetos propiamente dichos al percibir la similitud en la capacidad de sentir. Así, los entes externos son sociales en la medida en que comparten propiedades con el yo: “Me identifican como uno de ellos, los identifico como yo.” Otro efecto de las señales expresivas que se crean en los intercambios adulto-niño es canalizar la atención del pequeño hacia los objetos o acontecimientos que pasan en el mundo circundante. Los trabajos de Campos y sus colaboradores muestran que los niños pequeños, ya en su primer año de vida, desarrollan una habilidad rudimentaria para prestar atención a los puntos de vista (en el sentido material) de las personas que le rodean.

Son situaciones en que la referencia proviene de la disyunción entre la orientación corporal de “atención hacia” y el estado mental que desvela el otro: curiosidad, prudencia, alegría. Por eso, lo han denominada referencia social.

La intención de comunicar

Hasta aquí hemos delineado el marco psicológico en el que emerge la comunicación de la criatura humana. Tracemos ahora la progresión. La comunicación, en el sentido plenamente psicológico de este concepto, es una modalidad de acción intencionada. ¿Cuándo aparece la intención de comunicar en los bebés? Cuando una madre se dirige a su criatura siempre tiene intenciones de comunicarle alguna cosa. Y cuando esta “responde” a su manera, o bien hace espontáneamente manifestaciones expresivas, la madre es muy propensa a atribuirle intenciones comunicativas. El psicólogo sabe que al comienzo estas intenciones no existen. Los lloros y las sonrisas de las criaturas son la expresión facial de estados de excitación nerviosa, desagradables o placenteros, cuyo origen puede ser muy diverso. Las primeras expresiones emocionales de los niños no constituyen actos comunicativos aunque los adultos en general actúen y respondan como si lo fuesen. A partir del tercer mes, aproximadamente, podemos intuir las intenciones comunicativas más primordiales y situar las fuentes de la comunicación que poco a poco se irá desplegando a lo largo de los dos primeros años.

La intención comunicativa germina en actos expresivos —sonreír, charloteos, extensión de los brazos— ante los cuales los adultos reaccionan. Los niños entran en la comunicación cuando se sienten “arrastrados” en el flujo de la comunicación que los adultos crean para ellos. La interacción que nutren los adultos ejerce unas funciones importantes. Una de estas

funciones es promover la expresividad de los niños; a la vez, esta motiva los adultos a dedicarse a sus funciones de cría y socialización. Además, la ilusión que alimentan los adultos de que su criatura se dirija contribuye a crear un espacio coloquial en que el niño desplegará sus habilidades comunicativas a medida que se desarrolla. Los pequeños rituales como decir adiós moviendo las manitas, las tonadillas, las rutinas diarias del baño, poner en la cama al bebé, darle de comer se convierten en ratos de comunicación intensa en las que el niño se va invistiendo en su papel de interlocutor.

A partir de los seis o siete meses, el sistema cognitivo ya capacita a los infantes para hacer actos comunicativos plenos. Uno de los primeros actos son los protoimperativos. Piaget, en una de sus observaciones, expone dos ejemplos: “a los ocho meses y trece días, Jacqueline mira cómo su madre mueve con la mano un volante de ropa ante de ella. Cuando se acaba el espectáculo, Jacqueline, en lugar de imitar este gesto (cosa que hará poco después), empieza a buscar la mano de su madre, la coloca ante el volante y lo empuja para que vuelva a empezar la acción. (...) Dos meses más tarde, aplica este conocimiento a otra situación nueva. “Me coge la mano, me la pone sobre una muñeca que “canta”, fuera de su alcance, y hace presión sobre mi dedo índice para que la haga cantar.” Un protoimperativo es una acción sobre una persona con la intención de que actúe. Un poco más tarde, antes incluso de la emergencia de la intersubjetividad secundaria, hay otras manifestaciones comunicativas de los niños. Nos referimos a las “payasadas” o “bromas” a las que son tan propensos. No hay en estas acciones ningún mensaje concreto, pero podemos asumir que cumplen una función muy importante en la comunicación: ser reconocidos como interlocutores.

Ya en plena fase de intersubjetividad secundaria los niños “inventan” un nuevo acto comunicativo: el protodeclarativo.

Mediante una acción indicativa o mostrando un objeto, piden al adulto que comparta por un momento la atención o el interés que le dedican. Los protodeclarativos tienen un nivel comunicativo y cognitivo superior que los protoimperativos. No los hacen los andropoides; tampoco los autistas. Los protodeclarativos están preparados evolutivamente para el ejercicio de la atención conjunta, es decir, la manera como el niño aprende muy pronto a fijar los ojos allá donde está el foco de atención del adulto. Este, además, puede incitar el niño a mirar señalando o vocalizando. En los juegos de dos, sobre todo en las primeras fases, las madres se esfuerzan con infinidad de recursos para atraer y regular la atención de los pequeños hacia lo que ellas manipulan. Eso quiere decir que los mecanismos de atención conjunta son cruciales a la hora de comunicar. Pero atraer la atención del otro implica la puesta a punto de mecanismos intermentales muy sofisticados.

Los protodeclarativos constituyen una modalidad de gestos. Los gestos son posturas que adoptan un perfil fijo y que son convencionales. Los gestos son actos comunicativos porque transmiten significaciones: extender el brazo con la mano abierta (pedir, reclamar), levantar el antebrazo con la mano a la altura de la cara y mover la palma tendida o bien abrirla y cerrarla (¡adiós!), cruzar dicho índice verticalmente ante de los labios (shh!), son gestos. El hecho de señalar extendiendo el brazo y dicho índice es uno de los gestos más primitivos y universales.

Los orígenes del conocimiento social

Cualquier niño nace en el seno de una comunidad donde las personas conviven, trabajan y comparten un mundo de experiencias. La iniciación de un niño o una niña en el mundo social y su incorporación a la comunidad implica “hacer

suyos” los significados que orientan la vida de sus miembros. Este proceso se lleva a cabo en el seno de una intensa comunicación. Ahora bien, la noción de significado tiene connotaciones cognitivas: concebimos los significados como “algo” que existe y que se elabora dentro de la mente. El hecho de dar significado a un ente es llegarlo a conocer. De todo eso se desprende que en el proceso de adquisición de significados se conjugan dos planes de los cuales hablaba Vygotski: el intermental (socio comunicativo) y el intramental (elaboración cognoscitiva).

Piaget considera que los niños logran conocimientos gracias a su actividad incansable; pero la exploración y los descubrimientos están orientados y modelados por el entorno social, cosa que él casi no tuvo en cuenta. De hecho, los infantes traducen su destreza sensorio motora en un uso adecuado de los objetos de uso cotidiano: los utensilios caseros o los juguetes que los adultos ponen a su alcance. En este momento, su acción toma significado. Cuando participan en conductas típicas y manejo de utensilios dan sentido a todo lo que hacen y son reconocidos como miembros de su comunidad.

La transmisión cultural

Nos ponemos del lado de Vygotski y establecemos como tesis que el conocimiento social y la conciencia de uno mismo emerge en el espacio coloquial que se establece entre el niño y los adultos. Se trata de un principio muy genérico que pide más elaboración. La fase de intersubjetividad primaria (de los tres a los diez meses), activa en el niño los motivos que tienen los seres humanos para el entendimiento mutuo y la cooperación.

En la fase de intersubjetividad secundaria (desde los diez meses en adelante), los niños no solamente entienden mejor a los adultos, sino que empiezan a verlos como alguien de quien

se puede aprender cosas de la vida. A partir de este momento, el niño es capaz de coordinar las acciones con los adultos, compartir el interés de estos por los objetos e iniciarse en su uso. Los comportamientos del adulto adoptan perfiles regulares, repetitivos, se constituyen en formatos, y, en la medida en que el niño participa, en formatos de acción conjunta.

La idea enunciada por Trevarthen de que el adulto se erige para el niño como una especie de maestro, que hace demostraciones, asiste, corrige, refuerza, la ha plasmada Brunner en su analogía del andamiaje. La comparación solo es válida hasta cierto punto: quien construye el “edificio mental” es el mismo niño; el andamiaje no sustituye la actividad y el esfuerzo constructores, aunque sí que contribuye al proceso de construcción. Las significaciones de los adultos no se reproducen directamente en la mente del niño (“efecto fotocopia”).

Los adultos modelan las acciones rudimentarias de sus hijos y alimentan el proceso mediante el cual estos hacen suyo primero la forma y después el significado de las actividades que ellos practican. Comer con los utensilios apropiados, peinarse, enjuagarse las manos o la cara, vestirse o desvestirse, no tienen para los niños, al comienzo, ninguna significación. En la medida en que hacen estas acciones (y las reproducen en sus juegos) adquieren las formas, pero también las disposiciones de los adultos. Aquí es donde la intersubjetividad hace un papel crucial, ya que esencialmente promueve un acuerdo básico que precede los significados que después adquirirán estas acciones.

La adquisición de los primeros significados

Los primeros significados al alcance de los niños no son los que llegan por medio del lenguaje, sino los de las acciones que llevan a cabo los adultos. En particular, los gestos y el recurso a los instrumentos. Desde que abren los ojos a este mundo,

los niños son testigos de la actividad de las personas que les rodean, gran parte de la cual se destina a ellos mismos: darles de comer, limpiarles, cuidarles. Los pequeños empiezan, desde muy pronto, a tener una idea de las acciones adultas que los conciernen. Piaget, por ejemplo, comenta que uno de sus tres hijos (tres meses y medio) lloraba cuando después de amamantarlo le ponían un babero, porque eso “significaba” que le darían un jarabe desagradable. Las madres comentan que los hijos “se percatan” que les darán comer o les sacarán de paseo cuando ven los preparativos.

El significado de las acciones no se hace accesible a los niños por simple contemplación. Muy pronto, espontáneamente, ellos mismos se lanzan a actuar. Los pequeños son actores innatos: lo son en el sentido de hacer acciones y de actuar “en escena”. Aquí, la imitación hace un papel considerable. La imitación no se limita, como la psicología conductista propone, a una simple reproducción de “modelos”. Lo que es interesante de la imitación, y particularmente la de las criaturas, es que alguien se constituye como modelo a imitar.

La razón es que imitar es una forma de intercambio social modulada por un afecto muy primitivo hacia el modelo. El niño imitador es, a la vez, un participante (“se cuele” en la acción del otro) y un replicante (hace de espejo). De aquí surge una tensión entre imitador e imitado que se plasma, sobre todo, en el juego, donde hay una participación intensa de sentimientos, intereses y emociones. Por lo que respecta al tema de las significaciones, la imitación es crucial en el proceso de producción y reproducción de actividades típicas de las personas; es, por lo tanto, un factor que sirve para la transmisión de la cultura.

A lo largo de este proceso de construcción de significados por medio de la actividad conjunta, los adultos y el andamiaje que montan tiene un papel crucial. Los padres, además, tien-

den a atribuir significado a muchas de las acciones de los niños por poco que se aproximen a la forma adecuada: coger una cuchara, un vaso, peinarse, decir adiós. Y es que cualquier acción es significativa en un entorno social que la reconoce como a tal. Una condición necesaria de este reconocimiento es que el pequeño lo “haga bien”. Pero no es suficiente. También es necesario que el niño comprenda aquello que hace y, por eso, es esencial que capte el objetivo de su acción tal como le entienden los adultos.

Un ejemplo de eso es cuando se incita el niño o la niña a “decir adiós” moviendo la manita. Los pequeños enseguida imitan bastante bien este movimiento, pero es obvio para todos los presentes que no saben lo que hacen: no es un gesto de adiós. Otro caso, más dramático, es el de los niños discapacitados, por ejemplo, los afectados de síndrome de Down: sus movimientos a menudo carecen del ritmo y la direccionalidad que los hace inteligibles, parecen erráticos; los adultos tienden a considerar que las acciones de estos niños están desprovistas de sentido y, por lo tanto, los resulta difícil construir actividades conjuntas.

En el marco de estas ideas, está claro que, una vez la mente de los niños entiende y reproduce gestos típicos de la vida diaria, estos se sitúan en la “pista de despegue” de la significación. Ni siquiera hay que enseñarles a hacer las acciones directamente. Muchas las aprenden por observación e imitación, si bien eso no implica que la comprensión de estas acciones llegue al mismo nivel que en el adulto. Es, por ejemplo, el caso del niño o la niña que un día se empeña en coger el cubierto con el cual la madre le da la comida e intenta hacerlo él. Pero también los adultos inician los niños y las niñas en situaciones culturalmente tipificadas. Una de estas es la de los juegos manipulativos entre niños y adultos.

Los juegos entre dos del adulto y niño son pequeñas representaciones teatrales llenas de referencias a la vida real. No es una idea extravagante. En la mayoría de los casos, la actuación obedece un guión. Muy a menudo, el adulto despliega las acciones en curso dentro de una trama narrativa. Este detalle es importante porque permite caracterizar estas escenas de “narraciones” y, en último término, assimilarlas a “textos”. Son textos cuyos significados son los esquemas de acción. Los nombraremos por eso textos-en-acción.

Significados y símbolos

En la línea de exposición que hemos adoptado, los primeros significados aparecen atados a usos prácticos. Hay otra gama amplísima de significados que no son funcionales en el mismo sentido de que los anteriores.

La bandera y los colores

La primera función de un trozo de ropa (el motivo por el que se inventó) es el traje, sin embargo, ¿qué podemos decir de una bandera? Las flores vistosas no tienen ningún función para nuestra subsistencia, sin embargo, ¿qué significa ofrecer un ramo de flores? Los colores existen en la naturaleza; tampoco tienen funciones especiales para nosotros. Los humanos los copiamos y los hacemos servir en circunstancias muy definidas: ¿qué podemos decir del uso del blanco o del negro, por ejemplo? Ciertos animales, como la serpiente, el león, el asno, significan otras cosas independientemente de su naturaleza animal.

Todos estos significados aparecen insertados en el mundo de las relaciones sociales. Los nombramos símbolos.

Un símbolo es un objeto que sustituye una entidad o remite. El signo puede ser un objeto: una bandera, la cruz gamada, un ramo de flores, un traje blanco de novia. Pero también puede ser un gesto: inclinar la cabeza ante los restos mortales de un

personaje, girar la espalda a quien se acerca a saludarnos, desprenderse de los objetos de una persona querida después de la ruptura de la relación. El signo sustituto puede aparecer como una versión alejada en extremo de aquella cosa o entidad, pero tiene el poder de evocarla en la mente. El proceso de relacionar el signo con la cosa o entidad es la representación.

Hemos dicho que los primeros significados accesibles al niño son los que hacen referencia a una actividad o uso social. Se debe añadir que los niños aprenden mucho más que usos: los niños captan las disposiciones y valoraciones que hacen los adultos con respecto a estos objetos y su uso. Aquello que está bien, aquello que está mal, lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer. Y de las situaciones concretas se pasa poco a poco a la generalización. La vida social son valoraciones (aquello que está bien o mal), son calidades de las personas (valiente o cobarde, virtuoso o perverso), son entidades abstractas como el amor, la dignidad, la libertad, la patria.

Estos significados son los que constituyen el orden social. Se suele decir, y es exacto, que aquello que es simbólico es arbitrario o convencional. Se debe entender en un doble sentido. Primero, que en cada sociedad el nexo establecido entre las prácticas sociales (vestir, comer, casarse, ganarse la vida) y la manera concreta de hacerlas presenta una diversidad desconcertante. Aquello que justifica en cada caso como se viste, se come, se constituye una familia, la manera de ganarse la vida, etc. son creencias y valores indiscutibles, pero que no tienen otro fundamento que el consenso, generación detrás generación, del hecho que “las cosas son así”.

De eso se desprende, en segundo lugar, que el orden social (valores, creencias) varía según los pueblos y las culturas. Como resultado, una misma acción que para unos es loable, para otros es vituperable, aquello que para unos es una obligación, para otros es pecado. La prohibición de alimentos,

la monogamia o la poligamia, la venganza o el perdón son conductas hondamente afectadas de valor y se manejan de manera diferente en diferentes culturas. El hecho de entrar en la vida social de una cultura implica aceptar a la ordenación simbólica que tiene del mundo. Los niños lo hacen fundamentalmente por medio de las prácticas de la vida y del trato con los grandes.

Otra puerta de entrada al mundo simbólico son las narraciones y los cuentos con que los adultos entretienen los niños. En estas formas de expresión aparecen personajes cuyo comportamiento ilustra aquello que nuestra sociedad califica de modélico o antisocial.

Una tercera vía de entrada al mundo simbólico es el juego simbólico. Es el punto de vista que le atribuye Piaget, que explica la siguiente anécdota: su hija Jacqueline, jugando, se estira en el suelo, coge un trozo de ropa, lo coloca bajo la cabeza y hace ver que se pone a dormir. En la conducta de Jacqueline no hay ningún aspecto simbólico en el sentido de significado convencional; solo se pone de manifiesto la dimensión representativa de ponerse a dormir. Piaget nombró a estas representaciones sustitutorias que hacen los niños cuando juegan a “hacer ver que”: mover un taco de madera por los suelos para “hacer ver que” es un tren o un coche, acunar una muñeca “haciendo ver que” es un bebé y dejarla en una cestita “haciendo ver que” es una cuna. Incluyen una dimensión imitativa. La capacidad de simbolizar propiamente dicha empieza a dejarse ver cuando se produce un distanciamiento progresivo entre esta “copia” y la entidad representada de manera que el vínculo entre la primera y la segunda puede ser al final disparatado.

Es la operación de descontextualización. Por ejemplo, el niño coge un plátano y “hace ver que” habla por teléfono. La forma más extremada sería hablar por teléfono sin nada en la

mano, imitando los movimientos. La cuestión que se plantea de repente es: ¿Cómo es que todo el que ve al niño haciendo eso, sabe que representa la acción de hablar por teléfono? La respuesta es que los movimientos y las vocalizaciones que hace son una sucesión de esquemas de acción que constituyen el formato “hablar por teléfono”. Sus gestos hacen ver o comunican aquello que hace al auditorio.

No es suficiente con la descontextualización para crear un símbolo (no es suficiente de exhibir una ropa de colores para que haya bandera); es necesario que la acción sea reconocida como a aquello a que remite. El símbolo se establece en el seno del intenso proceso de comunicación por el que los grupos sociales se afirman y se mantienen.

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

¿Cómo aprenden a hablar los niños? Hay pocos temas hoy en las ciencias humanas tan fascinantes y enigmáticos como este. La lingüística ha desvelado la complejidad de cualquiera de los lenguajes humanos; la psicolingüística se pregunta como es posible que el niño adquiera un sistema tan complicado en el intervalo de pocos meses. La psicología del desarrollo se propone explicar este proceso. De hecho, aunque el lenguaje tiene múltiples facetas, la más relevante es que está incurso en unas reglas. Es decir, todo lenguaje tiene una estructura sintáctica o gramatical. La investigación psicológica sobre la adquisición del lenguaje ha tendido, pues, a focalizarse en este aspecto.

Los primeros intentos para explicar la adquisición del lenguaje que dan apoyo a esta concepción de la sintaxis proponían, primero, que los niños aprenden a frasear extrayendo poco a poco las reglas de acuerdo con las frases que sienten. Segundo, que en este proceso actúan los mecanismos típicos del aprendizaje. En dos palabras: un mecanismo de inducción y generalización encarrilado por una batería de refuerzos. Sin embargo, a mediados de años sesenta, un investigador demostró impecablemente que, de acuerdo con un mecanismo puramente inductivo, las criaturas nunca podrían adquirir el lenguaje en un tiempo finito a partir de un corpus tan caótico como el habla cotidiana.

La lingüística experimentó una revolución teórica trascendental con las ideas de Chomsky y su gramática generativa. Resumiendo, lo que hace Chomsky es cambiar la simple descripción de la estructura de las frases de un lenguaje en un procedimiento (un conjunto de reglas) susceptible de generar cualquier frase correcta gramaticalmente. Hay dos presupuestos que marcan las indagaciones de Chomsky. La primera es la creatividad del lenguaje, o sea, se pueden pronunciar infinitas frases a partir de un número finito de elementos. La segunda es la intuición del hablante: el hecho de hablar un lenguaje implica discriminar y decidir sobre la corrección gramatical de cada enunciado. Cuando se explora el lenguaje en su gran complejidad, se llega a la conclusión de que debe haber una parte de la mente que está exclusivamente dedicada a su manejo.

En términos más generales, se sostiene que el lenguaje funciona dentro de un dominio propio. Si a eso, se añade que no se puede aprender con un mecanismo inductivo, se llega al convencimiento que, dentro del dominio lingüístico de la mente, hay una especie de intuición primordial que guía la adquisición del lenguaje.

La búsqueda de una teoría

Históricamente la primera psicolingüística infantil fue devotamente chomskiana. Después el panorama se ha ido diversificando gracias a los innumerables trabajos que han aportado matices, correcciones o derivaciones a las primeras ideas. Si simplificamos mucho, podemos exponer la evolución de estos estudios comparándolos con unas “avenidas” que convergen en la “gran plaza de la adquisición del lenguaje”.

La avenida de la sintaxis

Durante los años sesenta, en la primera etapa de los estudios de la adquisición del lenguaje, se dio por establecido que la puerta de entrada al lenguaje era la gramática o la sintaxis. La teoría de Chomsky pretende demostrar que, a pesar de la diversidad de lenguas, bajo las reglas peculiares de cada gramática, hay un almacén o matriz de reglas más básicas que constituirían una gramática universal. Los principios organizadores generales de esta última gramática se plasman en cada gramática concreta (por ejemplo, la de las lenguas románicas, las germánicas, el euzkera, el finés). Chomsky sostiene que no necesitamos aprender esta matriz universal: la llevamos cuando nacemos en nuestro “equipaje” y la nombra a competencia lingüística. Gracias a esta, el niño tiene acceso a cualquier lenguaje, pero sí que deberá aprender los “parámetros” que rigen una gramática peculiar. A medida que la va dominando, profederá enunciados en aquella lengua: es la actuación lingüística.

Por ejemplo, el hecho de que el niño adquiera muy pronto la capacidad de nombrar, sugiere que la noción de nombre sustantivo (común o propio) es parte de su competencia lingüística (todas las gramáticas tienen “eso” que denominamos nombre sustantivo). Igualmente, puede ser que sea parte de la misma competencia del individuo el principio que toda frase se configura según la relación entre un sujeto y un predicado. Lo que hemos llamado “parámetros” de cada lenguaje son las maneras como resuelve determinados problemas de expresión: la distinción de géneros, el orden de las partes gramaticales en la cláusula, los tiempo verbales.

En la busca de una gramática, los psicolingüistas observaron que, cuando los niños pequeños emiten enunciados de dos palabras (por ejemplo: “más (cho)colate”, “coche mío” “mama zapato”), se pueden agrupar en dos grandes categorías: por una parte las palabras de frecuencia de aparición más

elevada – su lista es corta–; por otro lado, las palabras de frecuencia de aparición más baja –esta lista es más larga–. El 1966, McNeill hizo un esfuerzo ímprobo para demostrar: primero, que estos enunciados de dos palabras constituían una gramática primordial aunque rudimentaria y, segundo, que las regularidades “gramaticales” evolucionan progresivamente hacia la gramática adulta; en otras palabras, que las supuestas reglas de formación de enunciados infantiles sirven de base para la formación de frases gramaticalmente correctas.

Sin embargo, se ha visto que esta gramática rudimentaria infantil no cumple este segundo requisito. Así, pues, la pretensión (inspirada en la teoría de Chomsky) de que las primeras manifestaciones del lenguaje podían ser tratadas de formas gramaticales precursoras llevó a un *impasse*.

La avenida de la significación

El 1970, Lois Bloom lleva a cabo una investigación sobre el desarrollo del lenguaje en su hija y se percata que, para explicar las construcciones gramaticales de los niños, necesitaba “interpretar” lo que estos querían decir; o lo que es el mismo, debía tener en cuenta el contexto.

Mama zapato

El ejemplo más citado de Bloom es el enunciado “mama zapato” que pronuncia su hija en diversas ocasiones. No era lo mismo que lo hiciera en la calle mirando un escaparate de una zapatería, que en casa llevando un zapato a la mano hacia la madre (o llevando sus zapatos) cuando ve que su madre está a punto de salir. En el primer caso puede ser que la niña quiera decir una cosa como: “Mama, mira allá los zapatos” (indicación de objeto y lugar); en el segundo puede ser que sea: “El zapato de mamá” (posesivo); en el tercero, un protoimperativo del tipo: “Ponme los zapatos”.

Otro investigador, Schlesinger llega a afirmar que esta intención del niño para significar se plasmaba en una estructuración determinada de la frase (ordenación de palabras), como por ejemplo, el agente precede la acción. Los puntos de vista de estos investigadores se impusieron por su evidencia psicológica. Las consecuencias fueron muy fructíferas. La primera fue que el modelo de Chomsky, sin perjuicio que sea válido para estudiar aspectos estructurales del lenguaje adulto, presupone que el significado es una consecuencia de haber establecido una estructura sintáctica. En cambio, la psicolingüística infantil llega a la conclusión de que el significado es anterior a su expresión lingüística y además contribuye a darle forma. La segunda fue percatarse que el niño habla sobre lo que tiene delante y lo hace según su conocimiento de las relaciones de las personas y las actividades con los objetos. Por consiguiente, se debe estudiar el lenguaje y su adquisición dentro de la perspectiva más amplia del conocimiento del niño. Descubrir que la adquisición del lenguaje en los niños está guiada por la aprehensión de los significados y las intenciones significativas constituye una revolución semántica.

Como resultado de esta “revolución semántica”, a finales de la década de los setenta los investigadores estaban convencidos de que había unos prerrequisitos cognitivos del lenguaje. El conocimiento que va adquiriendo el niño es una especie de “madre tierra” donde el lenguaje va arraigando. Este era un supuesto muy atractivo, pero vago. El problema es caracterizar este conocimiento y de qué manera se plasma en el lenguaje.

La avenida de la comunicación

Hacia mediados años setenta, cuando la “circulación” aún era notable por la avenida semántica, se empieza a dibujar otra corriente que, sin minimizar la importancia de la sintaxis y de

las intenciones significativas para analizar los enunciados de los niños, redescubre la naturaleza comunicativa. Los psicolingüistas que dan relevancia a la comunicación sostienen que el conocimiento de las personas y los procedimientos (prelingüísticos) para transmitirles un determinado mensaje debe influir necesariamente en la construcción lingüística.

La manera de injertar el lenguaje en el tronco de la comunicación fue explorar las funciones que esta cumple. Bruner lo expresó así: “Se debe tener en cuenta qué trata de hacer el niño cuando comunica.” Observad que Bruner escribe “trata de hacer” y no “trata de decir”; con eso nos recuerda que el habla es un tipo de acción. Los enunciados tratan de “mover” al interlocutor: persuadirlo, obligarlo. En la medida en que el que habla logra alguno de estos objetivos, le atribuimos una buena competencia comunicativa. Es obvio, con todo, que esta competencia pasa por una estructuración gramatical que puede adquirir matices infinitos (creatividad del lenguaje).

Dentro del paralelismo entre acción y lenguaje, Bruner estudió expresamente cómo el niño, cuando “hace cosas” en compañía del adulto, se marca un objetivo y pasa a desarrollar este núcleo de acción. Si lo trasladamos al dominio lingüístico, eso equivaldrá a “fijar el tema” de la conversación y elaborar seguidamente los “comentarios”.

Los psicolingüistas investigaron también la influencia del habla de los padres en el lenguaje del niño. Llamó especialmente la atención cómo las madres se dirigían a sus hijos. Es un lenguaje simplificado: es repetitivo, especialmente rítmico y muy rico en entonaciones.

Los estudios sobre este registro del lenguaje materno muestran que está muy adaptado para atraer la atención del niño, para provocar vocalizaciones, para dar paso a la expresividad y el afecto de los adultos, pero no parece influir directamente

en el hecho de que el lenguaje surja más bien ni que progrese con más celeridad.

El lenguaje de los padres es objeto de imitación. ¿Constituye la imitación un mecanismo de adquisición del lenguaje? La respuesta es que no, lo cual no está en contradicción con el hecho de que muchas palabras y expresiones de los niños sean reproducción de las que escuchan en su entorno. Pero una cosa son los elementos del léxico o las “frases hechas” y otra es que la estructura del lenguaje se pueda derivar por retención-repetición. Otras modalidades de la entrada lingüística son las correcciones y las expansiones. Los padres no se preocupan excesivamente por la gramaticalidad defectuosa de los niños; corrigen más bien a los niños cuando sus enunciados no se ajustan a “la realidad”. Los padres completan muchos de los enunciados, pero esta conducta tampoco se traduce en mejoras apreciables en el lenguaje infantil incipiente.

En definitiva, tampoco la “avenida de la comunicación” satisfizo las expectativas de los psicolingüistas.

Las nuevas orientaciones

Lila Gleitman y Eric Wanner, en una recopilación de trabajos sobre el “estado de la cuestión”, afirman que para investigar la adquisición del lenguaje previamente hay que aislar dos incógnitas sobre cómo la mente infantil “se enfrenta” al niño. Primero, las criaturas deben discriminar los sonidos del habla humana de entre todos los que les llegan, y seguidamente segmentar el flujo en unidades como “palabra” y “frase”. ¿Cómo y cuando lo logran? Segundo, las criaturas deben intuir que estas unidades “lanzan flechas” hacia el mundo circundante, es decir, trasladan al lenguaje cosas o hechos. ¿Cómo se las componen para establecer esta conexión? Solo cuando estos dos temas estén bastante dilucidados se puede abordar el nú-

cleo central de la adquisición del lenguaje: de qué manera logra el niño expresar en una construcción gramatical hechos externos e internos.

Los psicolingüistas infantiles adoptan la postura de “introducirse en la mente” de una criatura de pocos meses y preguntarse (suponiendo que ella lo pueda hacer): “¿Cómo me las compongo para abrirme paso en la selva amazónica de los sonidos que siento? ¿Cuando la gente me habla, mira hacia fuera, tienen alguna relación los sonidos que pronuncian con aquello que miran?”. La respuesta que darán es que el niño no es como los conquistadores que se abrían camino al caminar. La inducción pura no lleva a ninguna parte. Por lo tanto, el niño debe llevar en su equipaje mental un plan que dirige sus primeros pasos por “senderos” seguros. Son predisposiciones a procesar el flujo de sonidos lingüísticamente y a entender que ciertas “unidades sonoras” representan entidades del mundo. De aquí a caracterizar estas predisposiciones de formas de procesamiento innatas solo hay un paso.

Los descubrimientos sobre las capacidades perceptivas nacientes de los niños, en particular la sutileza de la percepción auditiva, no fueron ajenos a este énfasis en las predisposiciones innatas de los humanos hacia el lenguaje. Si los niños nacen “bien organizados” para conocer al mundo perceptivamente, ¿por qué no se puede hacer extensiva esta organización de base al lenguaje? Mismamente en la zona en que se superponen percepción y lenguaje es donde se ubica la primera incógnita: cómo y cuándo las criaturas empiezan a descomponer el flujo sonoro que escuchan. Los métodos de discriminación perceptiva dan resultados verdaderamente sorprendentes.

A las pocas horas de nacer, los niños distinguen entre sonidos propios del lenguaje y otros. A los cuatro días de nacer, distinguen entre dos lenguas por el ritmo y la entonación de cada una. Se probó que su percepción captaba multitud de

fonemas, de lo cual se desprende que identifican en el flujo sonoro palabras de acuerdo con la intensidad prosódica con que se profieren y que captan las frases por la entonación que acompaña su comienzo y su final.

El segundo sector de investigación es el de la conexión entre el mundo real y el dominio lingüístico. En un primer nivel es cómo el niño capta que el lenguaje “habla” sobre las cosas externas. Los investigadores se concentran aquí en las capacidades cognitivas de la mente infantil, que se activan en la interacción social.

Clásicamente, los autores introducen el tema con un apólogo: un día el niño oye decir una palabra a alguien a la vez que señala alguna cosa. Parece que fue el filósofo Quine quien lo planteó así. Aquí tenéis una traslación libre de su idea. La abuela señala el gato que hay en la estera medio dormido y pronuncia la palabra “gato”. ¿Cómo sabe el niño que aquellos sonidos designan el gato y no sus bigotes, el color de su piel, el ronquido que hace o la estera en que yace?

Parte de la respuesta es que, así como el niño contempla el espacio que se abre ante su vista repleto de objetos discretos, el universo sonoro también se ofrece naturalmente a la percepción auditiva como un conjunto que se puede disgregar en unidades. Más aún: la mente de los niños está predispuesta a establecer la correspondencia entre ambos tipo de unidades perceptivas. No es preciso insistir que el “bloque sonoro” que los niños pueden detectar, y que los adultos nombramos palabra, no es para ellos una palabra, ni es nombre ni lleva con ella misma el concepto de gato o de lo que sea. La segunda parte de la respuesta es que la mente del niño atribuye al “objeto gato” la unidad sonora gato porque el gato es un objeto relevante en sí (se mueve, maúlla, se deje acariciar) y es motivo de intercambio social (“¡No toques al gato!” “¡Busca el gato!”).

Ha adquirido una representación mental. Eso último implica que el niño conoce qué “objeto” es su gato doméstico.

Antes hemos aludido al hecho de que la designación verbal se explica, en un principio, recorriendo a las capacidades cognoscitivas de los niños. Esta capacidad exige mínimamente manejar dos tipos de representación: la del objeto y la de la unidad sonora. La asociación entre ambas es arbitraria, se debe aprender en el intercambio social. Aquello que no se aprende es la “asociabilidad” en sí misma porque la mente del niño está diseñada para descubrirla y generalizarla. El desarrollo cognoscitivo creará el concepto y el nombre, respectivamente. La contraposición entre las dos representaciones mentales que hay en juego nos recuerda que, en los orígenes del lenguaje, estamos privilegiando el marco cognoscitivo. Un debate histórico es si el lenguaje pertenece completamente al dominio cognoscitivo general, si nace como si se tratase de una incrustación, o si se crea su “espacio propio”. La respuesta es la segunda: el lenguaje constituye un dominio *sui generis* independiente.

Los inicios del lenguaje

Es imposible fijar el momento exacto —más allá de una apreciación grosera— en que el niño pronuncia su primera palabra. ¿Son palabras las primeras vocalizaciones repetitivas de los niños hacia los nueve o diez meses a las que los padres asignan con ilusión “significado”? ¿Son palabras las vocalizaciones más complejas que pronuncian pero que solo vagamente se asemejan a palabras adultas? ¿O se debe esperar a calificar como palabra aquella que coincide en forma y uso con la del adulto? La opinión general es que, más o menos, alrededor del año los niños ya utilizan “palabras”, entendiendo por palabras juegos de fonemas consistentes (sílabas) con los cuales

“nombran” a personas u objetos de su alrededores o expresan pequeños hechos como la caída de un cosa (“Bum!”) o el final de una actividad (“Tatà!”).

Antes de que las primeras palabras hagan acto de presencia, los padres se han percatado que los niños entienden frases que les son dirigidas. Diversas investigaciones para evaluar la comprensión lingüística infantil coinciden, con matices, en el hecho de que la comprensión del lenguaje acostumbra a ir por delante de la expresión.

Parece que en la comprensión tienen un papel importante las dimensiones paralingüísticas del habla: entonación, acento, ritmo y pausas, gestos que le acompañan. A partir de un momento determinado, los niños reproducen perfiles de entonación —como si los ensayasen— sin que sus vocalizaciones tengan contenido. Ya a partir de los diez meses muchos niños discriminan palabras, y las reconocen la mayor parte de las veces dentro de frases rituales. En el intervalo de los tres o cuatro meses siguientes el vocabulario de comprensión infantil va creciendo. Los niños empiezan a fijarse en los fonemas que integran las palabras, cosa que les debe permitir reconocerlas en el marco de las entonaciones que les rodean. Esta discriminación singularizada suele nacer dentro de un contexto (comer, bañarse, ir a dormir, hacer juegos rituales) y la palabra empieza siendo un índice de alguna de las situaciones mencionadas antes.

Con sus primeras palabras, los niños entran en lo que los psicolingüistas nombran etapa de una palabra. Durante un tiempo —que se suele alargar el resto del segundo año de vida— su repertorio crece muy poco a poco hasta que, al final del segundo año, hay un incremento súbito del vocabulario. Rápidamente pasan a las “frases” de dos palabras. Hay dos aspectos de estos inicios del lenguaje que es oportuno comentar aquí. Uno de estos hace referencia a los mecanismos

psicobiológicos y lingüísticos que hay en el incremento de su vocabulario y, más aún, en la transformación de las primeras “palabras” en palabras psicológicas y lingüísticas. El segundo trata de analizar estas producciones lingüísticas atendiendo a su carácter sintáctico o semántico, cosa que proporciona una ventana por donde asomarse a la mente lingüística de los niños. Los niños están motivados a hablar porque, por encima de todo, quieren comunicarse mejor. ¿Comunicar sobre qué? Sobre las personas, los objetos, las situaciones que les interesan. Mismamente, las primeras palabras que pronuncian son sobre estos temas: personas de casa con quien están atados afectivamente, objetos que resaltan o que manipulan, situaciones y episodios que solicitan su atención. Las primeras palabras se insertan en la constelación de impresiones que tienen de personas, objetos y situaciones que para ellos son relevantes. Las primeras palabras funcionan como “etiquetas” que designan.

Katherine Nelson ha dado una versión plausible de todo eso. Su punto de partida es que estas palabras designan entidades dotadas de colores y sonidos, manejables, que sufren cambios llamativos a su vista, satisfacen necesidades, o sea son relevantes para ellos. Da el ejemplo de la “pelota”. Es un objeto frecuente en el campo del niño: el padre presenta la pelota, es roja, juega a “dame que te daré”, cae y rueda, se debe recoger de debajo la mesa. Las escenas con la pelota se irán haciendo en diferentes puestos y con efectos también diferentes. Sin embargo, a pesar de la diversidad de circunstancias y efectos, hay un núcleo funcional persistente que es como la síntesis (hecha por el niño) de “cómo funciona” aquel objeto. Gran parte del secreto es que el niño se relaciona directamente con la pelota y ha de actuar de determinadas maneras a consecuencia del comportamiento de esta. Al mismo tiempo, el niño retiene características perceptivas de la “pelota”; algunas,

como ser redonda, son esenciales, mientras que otras, como ser roja o maciza, serán accesorias. En un momento determinado, lo que empezó siendo un descriptor de un objeto en una situación prototipo, es ampliado a otras situaciones y con pelotas que se comportan igual. La criatura conoce de otra manera aquel objeto. Ya sabe qué es una pelota. La presencia de una pelota evoca la palabra pelota, independientemente de las circunstancias en que se presente. El descriptor se ha “liberado” de sus lazos de origen: ya es una palabra.

Las flores

R. Brown cita el caso de un niño que se familiarizó con el concepto y la palabra “flores”. Primero fue un ramo de narcisos al jarrón de casa; después otro ramo semejante, después otras flores en el mismo jarrón y finalmente flores de todo tipo y a cualquier lugar, incluso dibujadas en libros de cuentos.

La segunda dimensión del nacimiento de las palabras, más allá de simples descriptores, es el descubrimiento que hace la criatura sobre el hecho de que todas las cosas tienen nombre. En la película *El milagro de Anne Sullivan* se narran los primeros años de Hellen Keller, sorda y muda de nacimiento, que fue “extraída de las tinieblas” por su preceptora y maestra Anne Sullivan. Cuando Hellen tiene cinco o seis años, en la película se describe la gran revelación que significa para ella descubrir que todo tiene nombre. Hellen está en el pozo del jardín y cuando acciona la bomba mecánica del agua que le gotea sobre la mano, la preceptora traza encima de la palma de su mano el signo táctil “agua”. De repente tiene una iluminación. La mente de la niña capta instantáneamente que aquello que afecta a su tacto tiene un signo asociado. Y se la ve correr locamente por los alrededores, perseguida por Anne Sullivan, tocando y asimilando el signo correspondiente a árbol, puerta,

hierba. Hellen Keller, al crecer, llegó a ser una escritora famosa en Estados Unidos.

El hecho de descubrir que todo tiene un nombre es un salto cognitivo formidable, porque representa la recursión, explícita en la fórmula “poner nombre” al hecho de poner “nombres”. Es un proceso también lingüístico porque la representación del nombre procede y se establece en el dominio del lenguaje.

La tercera dimensión de todo este proceso es social. Es fundir el sonido con el significado. La criatura está inmersa en un mundo de objetos y hechos en el lado de los adultos que los instruyen con gestos y palabras. En los formatos de acción conjunta se ponen de relieve los objetos manipulables. El niño que peina la muñeca, que llama por teléfono, que juega con barcas, asimila estos objetos y su nombre allí primero; después poco a poco los irá generalizando, quizá tal como explicó Nelson. El uso significativo de las palabras es social: está atado a la manera socialmente convenida de denominar no solo objetos, sino multitud de acciones (comer, peinarse, dar, tocar, pasear) que forman la trama de la vida cotidiana. La criatura aprende socialmente las diferencias, sutiles para su mente, entre mirar y ver, dar y entregar, pedir y rogar.

Las palabras con que el niño llama (una vez que ha descubierto la “esencia” del nombre) pasan a ser símbolos.

La última dimensión de acceso a la palabra, propiamente dicha, la situamos en el dominio del lenguaje. Arranca con el descubrimiento que los descriptores de personas, objetos y hechos se pueden relacionar entre sí, es decir, la mente los puede tratar como un sistema autónomo (el lenguaje). Son las primeras combinaciones de nombres y adjetivos (muñeca mía, niña guapa) o nombre y verbo (papa no es) u otros que forman el repertorio infantil. Es interesante el detalle que, al principio, los niños solo consideran palabras los nombres,

verbos y adjetivos, pero no los artículos, las preposiciones, las conjunciones y los adverbios. El punto final llegará cuando ya para el niño (mayorcito) el lenguaje constituya un sistema acotado, es decir, todos sus elementos se explican los unos por los otros: diccionarios y gramáticas.

Conceptos, categorías y palabras

Los niños nacen con un sistema perceptivo que ve el mundo compuesto de entidades discretas: personas y objetos. Los niños nacen con un sistema perceptivo preparado para establecer la relación “eso es igual o semejante a eso”. Los niños no tienen la noción de “igual” o “semejante”, sino que deciden que X es igual / semejante a X. Los criterios de decisión son perceptivos y, entre ellos, prevalece la forma. Los objetos esféricos pueden ser asimilados entre sí como iguales y, en un momento, ser llamados pelota, aunque alguno (como una sandía) no tenga demasiado a ver con una pelota. En todo caso, esta manera de ver el mundo hace que su mente agrupe las cosas y cree categorías o clases. El hecho de agrupar las cosas, como por ejemplo las pinzas de extender la ropa o las pipas con las cuales fuma el padre, no implica que al niño tenga el concepto de pinza o de pipa; el que sí tiene seguramente es su significado funcional: para qué sirven, cuál es su uso. Eso de la misma manera explica que los niños tienen tendencia a agrupar objetos no solo porque son iguales, sino porque concurren en un uso cotidiano. Por ejemplo, platos, cubiertos, vasos son agrupados por los niños porque “sirven para comer”.

Con la emergencia del lenguaje, el niño se enfrenta a un problema completamente nuevo: nombrar aquellas cosas cuyo significado funcional conoce y nombrar otras que también están “allí delante”, que son nuevas o que hasta ahora no les habían suscitado ningún interés o curiosidad. Aprender

el lenguaje es, en esta primera etapa sobre todo, aprender el nombre que las personas más grandes dan a aquello que el niño percibe.

Aquí es donde se sitúa el enigma de Quine. Muchos autores, entre otros Katherine Nelson y Lois Bloom, no están de acuerdo con la presentación que hace Quine sobre este tema. De hecho, los adultos en sus comunicaciones con los niños resaltan los objetos: los cogen de la mano, los mueven, los hacen sonar o los señalan antes de nombrarlos. Por lo tanto, el niño no está tan despistado como se pretende hacer creer. Una de las funciones de la comunicación preverbal alrededor de los objetos es focalizar la atención de la criatura para dar relevancia al que el adulto presiente que le despertará interés.

De una forma o de otra, parte del enigma de Quine sigue en pie dado que no todas las comunicaciones son tan explícitas en su referente como las de los primeros juegos. Ellen Markman, en la década de los ochenta, hizo una serie de investigaciones sobre esta cuestión y concluye que, en efecto, los niños, en su tarea de asignar nombres que escuchan a los otros, se guían por dos principios básicos. Primero, cuando el niño siendo una palabra nueva, piensa que esta llama el objeto presente y no cualquiera de las cosas innumerables que pueden estar relacionadas. En el ejemplo de la abuela que dice “¡Mira el gato!” o “¡Qué gato más antipático!”, la criatura intuye que “gato” es el nombre de aquel “objeto” y no del color de su piel, sus bigotes o la estera sobre la cual se estira. El segundo principio es que, cuando los niños conocen el nombre de un objeto y sienten una palabra desconocida en la situación en que aquel objeto es presente al nuestro lado, asignan el nombre nuevo a otro de los objetos. Más brevemente, dos palabras diferentes designan dos objetos diferentes. En el ejemplo anterior, si el niño sabe que gato es el nombre del gato, y la abuela dice “¡Qué animal más peludo!” tenderán a aplicar

el término animal no al gato, sino a otro objeto que haya cerca (¿la estera?). Estos principios son de tipo constreñidor o limitador, como los que hemos citado anteriormente: no dan la clave del nombre, en cierta medida evitan que el niño se pierda en la selva de denominaciones.

¿El niño llama aquel objeto concreto o tiene presente, a propósito de este objeto, la clase de objetos que le corresponde? Más concretamente, ¿en su mente “gato” representa “este gato de aquí delante” o “los gatos”? Solo en el segundo caso el niño trata con conceptos. Estos remiten en clases. Probablemente, el niño hace simultáneamente el proceso de nombrar objetos concretos y advertir que aquel objeto y otros iguales o semejantes se pueden agrupar en clases. Desde el momento en que el niño generaliza “gato”, “pelota”, aunque se equivoque, entra en el mundo de los conceptos. La creación de conceptos se asocia, pues, a la de categorías o clases; por medio de estas últimas aprehendemos el mundo. Este no existe, por ejemplo, como una colección de seres singulares —esta mesa sobre la cual escribo, esta puerta que abro, aquella persona que saludo—, sino como clase de seres: tablas, sillas, personas. Cuando el niño crea los nombres instauro en su mente, gracias al lenguaje, la operación cognitiva que justamente nombramos pensar. A partir de este momento, el nombre es un símbolo porque representa convencionalmente una clase de entidades.

La creación de conceptos y categorías (dos caras de la misma moneda) ha sido esclarecida de manera brillante por la investigadora americana Eleanor Rosch y sus colaboradores. Uno de estos, Carolyn Mervis, se ha extendido en el tema de la relación entre categorías y léxico en los niños. La idea básica de Rosch es que, dentro de una categoría, hay ejemplares prototípicos, es decir, ejemplares que la representan particularmente bien. La silla casera es un prototipo por delante de

una butaca de cuero, una silla plegable de playa o una silla de rueda. Los objetos más accesibles y cómodos de manejar, aquellos a los que el niño tiene acceso primero son los prototipos que llevarán a crear una categoría. Como en el caso de la pelota, el niño tiene un prototipo de coche, de muñeca o de silla. Alrededor suyo, agrupa los objetos que se asemejan.

El punto delicado es exactamente el de la “similitud”.

¿En que se basa el niño para encontrar dos objetos similares o agruparlos en una misma categoría? Es evidente que los niños a menudo dan importancia a cualidades de los objetos que no son relevantes para el adulto, por lo que resulta que las categorías que hacen los niños son *sui generis*. Mervis describe detalladamente la categoría de “patito” descubierta por su hijo cuando contemplaba unos patos en un estanque de un parque cerca de su casa. Después incluyó un pato de felpa y otras aves que vio dibujadas: un cisne, un avestruz e incluso un zanquilargo. Aquí aparece el fenómeno de la generalización de un nombre a ejemplares “semejantes”, a prototipos que sin embargo, desde el punto de vista del adulto, pertenecen a otra categoría. La generalización “indebida” de un nombre es un fenómeno muy frecuente en los niños ha llamado mucho la atención de los investigadores. Tiene su explicación, como veremos en seguida. Antes señalaremos con Mervis que, en un contraste serio, para su hijo no eran “patos” un sonajero con forma de pato ni tampoco el pato Donald.

La experiencia demuestra que, para los niños, la extensión de la categoría no es la misma que para los adultos. Los niños nombran indistintamente coche los coches habituales, los descapotables, los camiones cisterna, los todo terreno e incluso los tranvías; nombran gato a un tigre, un leopardo, unos cachorros de león. Los niños se fijan primero en atributos que sobresalen más (forma, movimiento) y solo después entran en detalles más finos. También es importante comparar medi-

das, cosa que es difícil en grabados donde un tigre y un gato doméstico tienen la misma dimensión. Por lo que respecta a los objetos, los niños desconocen sus usos diferenciados y atienden a una propiedad global, como el caso de los coches y los camiones. La explicación de por qué los niños generalizan una denominación es, pues, de índole cognoscitiva; no es una curiosidad simplemente lingüística.

Finalmente, Mervis estudia como los niños refinan sus categorías iniciales y van aproximando las denominaciones a las de los adultos. Sus puntos de argumentación son que, primero, los niños no empiezan dando nombre a cualquier representante de una categoría, sino a sus prototipos. En otras palabras, lo que primordialmente los induce a poner nombre no es que todos los adultos ponen nombres, sino que nombrar es una derivación de su percepción “activa”, que organiza el mundo de acuerdo probablemente con los prototipos.

Segundo, que, sin embargo, las descripciones de las madres sobre los objetos junto a su denominación contribuyen a depurar las primeras categorías “espontáneas” de los niños y a crear nuevas. Mervis señala que lo que es eficaz es la acción instructiva positiva, no las correcciones del adulto. Esta acción instructiva es típicamente cultural. Gracias a esta, el conocimiento que arranca en un acto perceptivo se va convirtiendo en simbólico. En la fase de “apertura”, el leopardo puede ser un gato para el niño, pero rápidamente pasa a ser un gato “grande”, que “vive en el bosque”, que “se come otros animalitos”. Finalmente sería un felino (según la clasificación adulta).

Estas investigaciones nos dicen que “nombrar” es crear conceptos y estos sirven para entender el mundo, cosa que pone de relieve la relación profunda que hay entre el conocimiento, el lenguaje y la cultura. Una de las propuestas de los investigadores de la categorización y de la formación de los

conceptos en los niños es, como ha sugerido Mervis, que la denominación es primordialmente un acto cognoscitivo. El niño no denomina porque “escucha” nombres, sino porque intuye qué es denominar (en los adultos) e intuye que si denomina conocerá lo que los adultos conocen y cómo lo hacen. Ya hace muchos años, el 1928, que el psicólogo alemán Stern describía el niño “despertándose a una primera conciencia de lo que significa hablar y buscando “hacerse con” el lenguaje. Es entonces cuando hace el descubrimiento más grande de su vida: que cada cosa tiene un nombre”. Con la denominación el niño intuye además que se entenderá con los otros; cuando hace la pregunta “¿cómo se dice...?” hace un acto de entendimiento social. Tocamos aquí las raíces cognoscitivas y comunicativas de la denominación que es, como hemos sostenido, el arco triunfal de entrada al lenguaje.

APRENDER A HABLAR

Hemos titulado este apartado “Aprender a hablar” porque queremos dejar clara la distinción entre el habla y el lenguaje, distinción que se remonta al padre de la lingüística Ferdinand de Saussure. El lenguaje (la *langue*, para Saussure) es el sistema o estructura gramatical; el habla (la *parole*, para Saussure) es el enunciado que se profiere aquí y ahora. El lenguaje es una sistematización ideal que solo tiene existencia en la mente de las personas; el habla es el fenómeno real y eminentemente social. Ciertamente, cada uno habla de acuerdo con las reglas típicas de un lenguaje; por eso el niño aprende a hablar a la vez que aprende un lenguaje.

Pero hablar es algo más que proferir frases gramaticalmente correctas. Por eso, para hablar bien los niños deben aprender bastantes más cosas que la estructura sintáctica de su lengua. Hablamos creando enunciados lingüísticos. Un enunciado lingüístico es una frase (completa o condensada) que se dirige a alguien en determinada circunstancia. Este “alguien” o interlocutor no es un personaje abstracto, sino una persona con un rol social: un pariente, un superior, un amigo, un desconocido; tiene sexo, edad y otras características que se tienen en cuenta cuando se dirige a él. Las circunstancias que acompañan el enunciado pueden ser de diferente tipo. Una es el lugar: la casa de uno de los interlocutores, la calle, un despacho, una cafetería y otros. Otra es el motivo que impele a hacer el acto

comunicativo: saludar, solicitar alguna cosa, reconvenir. Y con eso está la forma que se adopta: una frase, un breve intercambio, una conversación, un monólogo. No son estos los únicos aspectos que se deben considerar en una comunicación, pero es suficiente con una primera aproximación al tema. Todo eso queda muy bien plasmado por el aforismo que dice que “el diálogo se organiza según el interlocutor”. Hay una parte de la lingüística que estudia los requisitos de contextualización inherentes al hecho de hablar: es la pragmática.

La pragmática son los recursos lingüísticos mediante los cuales se regula la relación con el interlocutor y se modula el texto del mensaje.

Cualquier acto comunicativo proviene de una intención comunicativa; por lo tanto, la pragmática debe guardar relación con las intenciones que le guían. Es por eso por lo que hay una definición más amplia de la pragmática que la considera como la ciencia que estudia las funciones sociales del lenguaje. Grace de Laguna detectó esta relación íntima entre las funciones del lenguaje y la intención comunicativa como demuestra el pasaje siguiente que se ha hecho clásico en la bibliografía lingüística: “¿Para qué sirve el lenguaje? ¿Qué función objetiva cumple en la existencia humana? La respuesta no es difícil de encontrar: el lenguaje es el gran medio con el cual se ha llevado a cabo la cooperación humana. Los hombres no solamente hablan para expresar ideas y sentimientos, sino para suscitar respuestas en sus semejantes y para influir en sus actitudes y acciones.”

Los enunciados de los niños

Los niños tienen intenciones cuando comunican. Como afirman de manera muy oportuna Miller y Yoder, “los niños no solo tienen cosas que decir, sino razones para decirlas”.

Por eso, el desarrollo de la pragmática en los niños arranca desde la fase preverbal; después se engastará en la sintaxis, que la modulará, y será uno de los ingredientes de habla en su globalidad. El principio que los niños tienen razones para hablar o, según De Laguna, que hablan para lograr alguna cosa de sus interlocutores, no requiere grandes esfuerzos de investigación. Hay que observar que “lograr alguna cosa de alguien” es una acción. Los animales superiores (por ejemplo, los primates), dado que están carentes de lenguaje, “expresan” sus deseos con la acción. Eso hacen los niños pequeños con sus protoimperativos. Lo que queremos subrayar es que la comunicación en su forma más primitiva y básica es una forma de acción. Cuando, más tarde, llega el lenguaje, este también es una modalidad de acción.

Searle ha desarrollado este núcleo temático con su noción de actos de habla. Un acto de habla es hacer alguna cosa por medio de un enunciado. En cualquier acto de habla hay dos facetas: el acto de elocución (proferir un enunciado) y la modalidad de la acción que se ejerce sobre el otro: llamar la atención, solicitar, impedir, persuadir, prometer. En el proceso de adquisición del lenguaje, el niño debe tejer una conexión entre ambos aspectos: lo que dice y sus propósitos de acción.

Esta conexión se traduce en una serie de reglas: paralingüísticas (tonos de voz, ritmos de elocución); morfosintácticas: el modo verbal (indicativo, imperativo, interrogativo, etc.); de estilo: directo, indirecto, irónico, alusivo. Es obvio que la multiplicidad de reglas y la complejidad psicológica que comporta su uso oportuno hace que la adquisición se escalone a lo largo de toda la infancia.

Aunque los actos de habla propiamente dichos implican enunciados lingüísticos, el niño en la etapa prelingüística ya profiere enunciados (vocalizaciones y gestos) que les son

equivalentes. Halliday y Dore los han analizado. El primero los nombró “actos de significado”.

Según infiere Halliday, la lista de las acciones que probablemente el niño pretende que haga su interlocutor es amplia: su hijo expresó una vez el deseo que le acercasen o le llevasen alguna cosa, el deseo que el otro haga algo de una manera determinada, trató de “informar” al otro de alguna cosa, expresó alegría por estar con el otro. John Dore califica estos primeros enunciados infantiles como “actos de habla primitivos”. No lo son plenamente, por ellos mismos, ya que el contenido es muy rudimentario y también su fuerza expresiva.

Si volvemos a las ideas que abrían este apartado —qué “razones” pueden tener los niños para proferir los primeros enunciados o qué funciones tienen—, las podemos resumir a partir de lo que afirman McLean y McLean. Los grandes tipos de funciones atribuibles al lenguaje incipiente del niño son: la función de pedir, reclamar y solicitar alguna cosa del otro, y la de establecer una referencia común.

La referencia

El lenguaje, además de dirigirse con la intención de lograr que el otro haga alguna cosa, comporta el propósito de entrar en relación con alguien y de compartir experiencias sin que eso desemboque en la acción.

Aquí, la comunicación humana destaca definitivamente respeto de los precedentes animales: el lenguaje con sus dimensiones expresivas y empáticas crea el vínculo de relación, el “tú y yo” que es lo que permite la acción conjunta dentro de la libertad de cooperar. Los niños se estrenan precisamente en esta dimensión a la vez que cultivan (algunos lo hacen intensamente) la función de solicitar de los otros que satisfagan sus deseos.

El tema de la referencia estaba en el trasfondo de la adquisición de los primeros significados en la fase preverbal; ha estado después introducido en el apartado anterior y se ha privilegiado su vertiente cognoscitiva. Extendámosla ahora al dominio del lenguaje como comunicación. La referencia es un acto psicológico intermental. En situaciones de interlocución o conversación: ¿Cómo “se las compone” el pequeño para hacer presente aquello sobre el cual predicará alguna cosa? Mientras se trata de entidades presentes, la criatura puede recorrer a procedimientos no verbales. Sin embargo, conforme progresa en el lenguaje, debe ser capaz de formular, únicamente mediante procedimientos lingüísticos, el tema de la conversación y mantenerlo. El segundo paso implica a un salto formidable.

Muchos de los primeros enunciados —los nombres entre otros— tienen una función referencial clara. Los psicolingüistas creen que hay indicios de eso en la entonación que el niño imprime en ciertos momentos a su enunciado. A continuación se expone el razonamiento de Atkinson: “Iba por una calle llena de gente y bastante ruidosa y llevaba al niño en su sillita. En un momento vio pasar un coche “Mini” y empezó a gritar “¡Mini!”. Con el ruido y la multitud opté por no hacerle caso. En una pausa finalmente le contesté: “Sí, un Mini”. Inmediatamente respondió “Coche”. Lo que es interesante es que cada vez que había dicho “¡Mini!” sonaba como una cosa urgente que requería atención, mientras que cuando profirió “coche” lo hizo con un tono más bajo y como si fuera una afirmación. Otro día, en casa, se acercó sosteniendo un cochecito en las manos y diciendo: “Coche”. Hasta que yo no dije “Sí, coche”. Él respondió: “Roto”, y me percaté de lo que pasaba. Lo que ambos ejemplos parece que demuestran es que el niño utiliza el nombre del objeto y los recursos paralingüísticos para asegurarse que el adulto atiende a aquello que

le interesa. Rápidamente dice alguna cosa (“predica”) sobre el objeto en cuestión.” La última propuesta del autor sugiere que, en el dominio de “referirse a”, hay dos fases: en los inicios del lenguaje, el primer paso para fijar “aquello de que hablaremos” es asegurarse que el otro lo ve y suscita su interés. Se trata de asegurar la atención conjunta. Seguidamente se puede pasar a “hablar de aquello”. Más tarde, ambas fases se funden, ya que el lenguaje tiene recursos muy potentes para fijar el tema, desde el enunciado de apertura, al mismo tiempo que se motiva el interlocutor para tratar de acercarse.

Hasta ahora, hemos planteado implícitamente la referencia a cosas materiales presentes o fácilmente evocables por el hecho de que pertenecen al mundo cotidiano de los niños. O sea, hemos iniciado el camino de la referencia partiendo de un “triángulo” primordial: niño, adulto y objeto. Pero se observará que la situación de “hablar sobre” comporta dos planos: por una parte hay la actividad lingüística propiamente dicha y, de otra, todo lo que eventualmente se puede integrar como tema de conversación. La primera es una actividad “entre” personas y de naturaleza peculiar. Crea los interlocutores, el resto no es lenguaje: es lo extralingüístico. Los interlocutores y aquello a que se refieren, aluden, comentan, pertenecen a ésta segunda categoría que se define únicamente por exclusión de lo que es lenguaje en sentido estricto.

Sin embargo, desde el momento en que lo que es extralingüístico es asumido por el lenguaje (“se habla sobre”) y queda “prendido” ahí dentro, el mismo sistema de lenguaje debe tener recursos para referirse a estas personas, objetos y otros que ahora solo existen dentro de él, por arte y gracia de su manera de operar.

Ponemos un ejemplo ficticio. Un amigo me explica una peripecia en los siguientes términos: “Yo conducía tranquilamente por *aquella* carretera y *su* coche salió súbitamente

de una curva...”. Los elementos en cursiva hacen referencia evidentemente a una carretera determinada y a una persona determinada, de la cual ya se ha hablado anteriormente en la misma conversación. (Si en lugar de *aquella* y *el suyo*, hubiese hecho servir los artículos indeterminados *una*, *un*, la referencia sería otra).

Dentro del sistema lingüístico hay, pues, necesidad y modalidad de establecer la referencia entre los componentes del sistema. Uno de estos, que los niños empiezan a dominar relativamente pronto, es “marcar” los personajes o los objetos que han estado introducidos en el discurso sin necesidad de nombrarles cada vez: son los pronombres personales “le”, “la”, “el”. Otro es el que se refiere a un objeto cercano o bien lejano marcando la distancia relativa a uno mismo: son los demostrativos “este”, “aquel”. Otro es la distinción entre una persona u objeto concreto ante de clases de personas u objetos: uso del artículo determinado “el” o del indeterminado “un”.

Los requisitos psicológicos del diálogo

Los niños se lanzan a dialogar y a conversar de una manera precoz. Muchas veces son sencillos intercambios, otras se esfuerzan mucho en persuadir; tampoco es extraño que discutan y negocien con sus amigos. Hablar con alguien implica saber cómo “funciona mentalmente” el otro, un conocimiento que no es el de esta o aquella persona, sino el del patrón de funcionamiento general. Al mismo tiempo, hay que adecuar el tratamiento a cada interlocutor porque cada uno tiene un rol social. En las conversaciones se persigue un objetivo: informar, convencer, divertir. Si se logra, el discurso tiene éxito; si no se llega, es un fracaso.

Todo eso equivale a afirmar que el arte de dialogar tiene unos requisitos psicológicos de conocimiento del otro muy sofisticados. La precocidad y el dominio con que los niños manejan estos requisitos es sorprendente.

Dos mamás y un papa

Dos niñas, Michèle (3.8) y Lis (3.9), se preparan para jugar en la casita que hay en un rincón de la guardería. Fred (4.2), un niño, se une diciendo: “Yo haré de padre, ¿de acuerdo?”. La Michèle lo consiente: “Tú haces de padre”. Y se dirige a Lis: “Nosotras haremos de madres”.

El ejemplo es tan encantador como (aparentemente) trivial. Sin embargo, Shields —que es quien lo menciona— subraya que el trasfondo psicológico que estos propósitos desvelan es de una sutileza que lleva a la reflexión. Fred presupone que las niñas saben lo que es “ser padre”, saben que es “cosa de hombres”, saben que él —como chico— pertenece a la categoría “hombres”.

De Michèle podemos decir una cosa parecida. Hay, pues, un dominio de referencia que todos los interlocutores saben que comparten. Este dominio es mucho más extenso de lo que aquí se entrevé: los niños saben que todos tienen padre y madre. La insistencia aquí no es tanto en el hecho de que los niños conocen, sino en el hecho de que conocen que los otros también conocen, lo cual les permite establecer el dominio de referencia sin explicaciones previas. Y si presumen que sus compañeros de juego conocen mal las premisas, les dan las explicaciones necesarias. En definitiva, los niños saben que para jugar deben compartir y establecer un dominio de significados.

Pasando ahora al intercambio lingüístico entre estos pequeños actores, Fred, que “irrumpe” en un proyecto de juego,

explicita una propuesta concreta asumiendo un rol. Lo hace en un contrapunto sutil de rotundidad (“Yo haré de padre”) y de cumplimiento (“¿De acuerdo?”). Michèle está de acuerdo, sin embargo, ¿qué papel queda entonces para Lis? Quizá por no hacerla enfadar pasa por alto todo un orden biológico y social, y la declara “madre” como ella misma. Y es que (supone el observador benévolo) la amistad y el afecto (“No hacer enfadar a su amiga”) comportan “obligaciones” cuyo cumplimiento hace que las ordenanzas del mundo adulto se conviertan en adaptables.

Este es un botón de muestra de este dominio psicológico que los niños esgrimen en sus relaciones de juego u otros. Mabel Rice comenta que en cualquier interacción de este tipo, los participantes deben controlar tres factores: el código lingüístico, la intención del que habla y el contexto social. Los niños que hemos presentado, pese a su corta edad han demostrado un gran dominio de todos tres. Pero a esta autora le interesa resaltar muy particularmente el conocimiento implícito que cualquiera conversador infantil tiene sobre cómo funciona la mente de las personas.

A comienzos de este apartado se ha comentado que la pragmática trata de asegurar el éxito de los actos de habla. Si un niño afirma, ruega, promete, y lo logra, tiene éxito en su acción lingüística. No es solo cuestión del lenguaje, sino de lenguaje que se basa en un conocimiento de las personas. Shields enumera una lista amplia de aspectos psicológicos que entran en este conocimiento intuitivo que tienen los niños de las personas. Entre otros, los niños saben que las personas tienen su “manera de ser” (identidad), que tienen intereses, intenciones, recuerdos, estados de humor, cosas que les gustan o les desagradan, que se ha de “negociar” con ellas y, como se ha dicho antes, que toda interacción depende del contexto. Este conocimiento se califica de “intuitivo” porque los niños

no saben que lo tienen aunque sí que lo saben hacer servir; lo podemos nombrar “intuitivo” también porque no se basa en un aprendizaje explícito ni tenemos mucha idea de qué procesos cognitivos lo ponen a punto. De lo que sí que estamos seguros es que el niño obtiene el conocimiento de las personas tratadas; los pocos datos que tiene sobre alguien, los utiliza como puede y eso provoca un efecto multiplicador: cuanto más comunica (y con más gente), mejor lo hace.

Llama la atención el hecho de que un niño o niña, a los tres años y medio o cuatro, ya sabe como se ha de “dirigir a” las diferentes personas con quien entabla una conversación. Por ejemplo, se dirige a un bebé de manera diferente a como se dirige a un adulto. Después vendrán los términos de cortesía según el grado de familiaridad, el respeto. La influencia de los padres es aquí considerable. Los padres son modelos, ya que la manera como tratan a sus interlocutores en encuentros casuales (acompañados del niño o la niña) es claramente diferenciada. A veces también los padres introducen a la criatura en la conversación y le indican que “salude” y aprovechan para confirmar cómo se ha desarrollado.

Bibliografía

- **Atkinson, M.** (1979). "Prerequisites for reference". A: E. Ochs y B. Schieffelin (eds.). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- **Bloom, L.** (1993). *The Transition from Infancy to Language*. New York: Cambridge University Press.
- **Bowlby, J.** (1969). *Attachment*. New York: Basic Books.
- **Brown, R.** (1965). *Social Psychology*. New York: Free Press.
- **Bruner, J.** (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- **Halliday, M.A.K.** (1975). *Learning how to mean*. Londres: Arnold.
- **Harris, P.L.** (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- **Ingram, D.** (1989). *First Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- **Kaye, K.** (1982). *The Mental and Social Life of Babies*. Harvester Press (trad. cast. Paidós).
- **McLean, J.E.; McLean, L.S.** (1978). *A Transactional Approach to Early Language Training*. Ohio: Ch. Merrill.
- **Perinat, A.** (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.
- **Perinat, A.** (1993). *Comunicación animal, comunicación humana*. Madrid: Siglo XXI.

- **Piaget, J.** (1936/1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé (trad. cast.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica, 1985).
- **Piaget, J.** (1946). *La formación del símbolo en el niño*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- **Rutter, M.** (1981). *Maternal Deprivation Reassessed*. New York: Penguin Books.
- **Spitz, R.** (1965). *El primer año de vida*. Madrid: Aguilar.
- **Trevarthen, C.** (1984). "Emotions in infancy: regulator of contact and relationships with persons". A: K. Scherer y P. Ekman (eds.). *Approaches to Emotion*. Hillsdale: Erlbaum.
- **Trevarthen, C.** (1986). "Form, significance and psychological potential of hand gestures in infants". A: J.L. Nespoulous y otros. *The Biological Foundations of Gestures: Motor and Semiotic Aspects*. Hillsdale: Erlbaum.
- **Trevarthen, C.** (1992). "An infant motives for speaking and thinking in the culture". A: A. H. Wold (ed.). *The Dialogical Alternative*. Oslo: Scandinavian University Press.