

01070

5

2ej



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

APORTACIONES DE HENRI WALLON
A LA EDUCACION

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

MAESTRO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

MIGUEL MONROY FARIAS

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

México, D. F.

1990



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ESTUDIOS SUPERIORES

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

	Paq.	
INTRODUCCION	2	
CAPITULO I	VIDA Y OBRA	8
CAPITULO II	LA METODOLOGIA	21
CAPITULO III	EL CONCEPTO DE DESARROLLO	63
CAPITULO IV	LAS RAICES DE LA EDUCACION NUEVA	103
CAPITULO V	APORTACIONES A LA EDUCACION	141
CONCLUSION		182
NOTAS Y REFERENCIAS		187
BIBLIOGRAFIA		205

INTRODUCCION.

El análisis de la profunda y fértil obra de Henri Wallon, nos permite encontrar aportaciones sólidas para procurar que la pedagogía siga avanzando en su construcción como ciencia. En Wallon la psicología y la pedagogía están íntimamente ligadas, es una relación que supera la simple asignación de una vinculación entre una ciencia normativa con una ciencia aplicada; ambas son ciencias complementarias, pues hay entre ellas una articulación de acción recíproca.

Nuestro psicólogo, siendo congruente con su orientación dialéctica, no postula planteamientos dogmáticos; su trabajo psicológico no puede concebirse como un sistema, tampoco podemos encontrar una doctrina pedagógica en el sentido de que ofrezca pasos graduales que siempre se apliquen de manera igual. El está en contra de todo tipo de anquilosis, siempre tuvo desconfianza de la sujeción a un autor, más bien, estimuló la experimentación, la investigación con sus medidas de control y de verificación y la reflexión, con la intención de encontrar las contradicciones de la realidad, pero jamás para encasillarlas en perennes análisis lógicos. Su aportación a la pedagogía se sitúa en otro nivel.

La carencia de un sistema con lineamientos que conduzca paso a paso la investigación y la aplicación del conocimiento, ha sido con seguridad una barrera para la difusión y aceptación de su obra. A nivel psicológico resulta más cómodo adherirse a orientaciones que ofrezcan

principios y postulados, cuya aplicación sea "ad litteram". Los objetivos de aprendizaje, evidencian lo anterior, cuando el maestro les atribuye una carácter dogmático, cuyo resultado deriva en una aplicación mecánica, ignorando por lo tanto, el desarrollo excepcional de cada alumno y las determinaciones sociales. A nivel pedagógico, por ejemplo, los seguidores (aplicadores) del sistema montesori, deben cuidarse de permanecer en la ortodoxia. Es difícil que confronten tal doctrina con las contradicciones de la realidad; también les resulta más placentero mantenerse bajo la sombra del autor. En cambio, Wallon propone guías de acción, caminos a seguir, no como verdades inflexibles; su postura es dialéctica y cualquier ortodoxia negaría su propuesta. La fidelidad a la obra de Wallon, implica la capacidad de criticarle, y el empeño por avanzar en el conocimiento de la realidad.

Otro posible obstáculo para que la obra de Henri Wallon siga expandiéndose, es sin duda, el ser un autor complejo; la lectura de sus obras crea mayores dificultades de comprensión en comparación con otros, pero lo cierto es que esos tropiezos provienen más de nuestras limitaciones que de una falta de claridad en su discurso. Si en realidad resulta compleja su obra, es porque su objetivo es alcanzar la realidad tal cual es, siempre evita una asimilación empobrecedora. Rara vez en tramos en sus escritos la bella ordenación de esos protocolos de experimentación a que nos hemos acostumbrado.

La presencia del trabajo de Wallon en nuestro idioma data desde la década de los años 60'. A nuestro país llegaron las primeras traducciones de sus obras de editoriales argentinas. Editorial Proteo, -

agrupó estudios y artículos y editó "Fundamentos Dialécticos de la Psicología", además, "Problemas de Teoría Psicológica" este libro incluye artículos de Rubinstein y de H. Wallon, y un tercer libro que contiene trabajos de investigación en colaboración con Lucien Lurcat "El Dibujo del Personaje en el Niño, sus etapas y cambio". En el mismo año de 1965, la Editorial Lautaro, también argentina, editó algunos artículos y conferencias de nuestro autor con el nombre de "Estudios sobre psicología Genética de la Personalidad". Posteriormente Ediciones Nueva Visión, publicó "Los Orígenes del Carácter en el Niño" y los dos tomos de "Los Orígenes del Pensamiento en el Niño"; para 1978, la Editorial Psyque, también de Argentina, publicaría "Del Acto al Pensamiento". En nuestro país, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, elaboró quizá el primer libro que en nuestra nación, haga referencia a la obra de Wallon: "La Didáctica de la Lecto-Escritura" de Cisneros et al. (1968). En ese mismo año, la Editorial Grijalbo editó "La Evolución Psicológica del Niño", y más adelante, "Psicología y Educación", aquí Merani incorporó algunos artículos pedagógicos de Wallon; ambos libros forman parte de la Colección Pedagógica, y en la Colección 70, de la misma casa editorial, se publicaron "Ciencias Humanas y Dialéctica" (N° 39) y "El hombre en la Cultura" (N° 36), el primero contiene un estudio de Roger Garaudy sobre "La génesis del pensamiento en la psicología de Henri Wallon", y el segundo, el artículo de Henri Wallon "Psicología y Técnica". Después de las producciones en Argentina y México, España se sumó a la divulgación de las obras de nuestro autor; para 1971, Editorial Doncel editó el trabajo de Tran Thong: "Qué ha dicho verdaderamente Wallon". Posterior

mente, Editorial Lusa publicó la obra "La Cuestión Escolar" donde Pala-
cios, dedica un capítulo a la obra educativa de Wallon. El mismo Pala-
cios reunió artículos y conferencias de Wallon, y Pablo del Río Editor,
los publicó en "Psicología del Niño" (dos tomos) y en "Psicología y Edu-
cación"; ésta misma casa editora difunde los artículos que Rene Zazzo
había elaborado sobre aspectos de la vida y de la obra de Wallon, en el
libro "Psicología y Marxismo". Doncel, también casa editora de España
publicó en 1985, "La Vida Mental". La difusión de sus obras continúa
con nuevas ediciones. En las notas del capítulo uno se puede observar
con mayor detalle el contenido de cada una de sus obras; hay artículos
que aparecen incluso en tres diferentes publicaciones.

La presencia de su obra es cada vez mayor y sus aportaciones
continúan vigentes alentando diversas investigaciones. En el Segundo
Congreso Internacional de Psicología del Niño, celebrado en París, en el
año de 1979, una sesión se dedicó a conmemorar el centenario del naci-
miento de Wallon, los organizadores no quisieron trenzar un coro de elo-
gios a cargo de sus discípulos incondicionales, sino que prefirieron que
representantes destacados de la psicología de distintos países y desde
diversas orientaciones expusieran su opinión sobre la enseñanza del ho-
menajeado, y sobre la vigencia de su obra. Hubo ponencias de Birns y
Vayal del "Albert Einstein College of Medicine" de Nueva York, de Bollea
del "Istituto de Neuropsiquiatría Infantil de la Universidad de Roma",
de Duycknerts de la Universidad de Lieja, de Miguel Sigüán de la Univer-
sidad de Barcelona, y entre otros, de Szeminska de la Universidad de Var-
sovia.

El presente trabajo tiene también la intención de difundir la

obra del psicólogo francés, especialmente, su pensamiento pedagógico y educativo. Esto implica la necesidad de abordar la metodología que orientó su actividad de investigación hacia la comprensión del comportamiento del niño a través de sus fases evolutivas, pues de esta comprensión se derivan sus consideraciones sobre la manera como se puede educar al individuo. Implica también la necesidad de analizar sus críticas que dirige a las concepciones educativas que se fundamentan en posturas idealistas, algunas de las cuales soportan la llamada "educación nueva", y en donde la contradicción entre el individuo y la sociedad quedan sin resolverse. Para cumplir con tal propósito, en el primer capítulo exponemos la vida y obra de nuestro autor, esencialmente su actividad como hombre de ciencia y como ciudadano comprometido con las necesidades sociales de su época. En el capítulo II se analiza su metodología; para él, los caminos que sigue la investigación son diversos, todos acusan ventajas y limitaciones, por lo que ningún camino que lleve al conocimiento debe ser despreciado, la única condición es que nos informen de la objetividad de la realidad. El capítulo III alude al concepto de desarrollo; su conocimiento, evidentemente apoyará de mejor manera la vinculación entre aprendizaje y desarrollo, y a su vez propiciará una mejor educación. El capítulo IV, se refiere al análisis de las raíces de la "educación nueva"; este estudio histórico acude hasta los "humanistas"; se analizan también las insuficiencias y errores de la "educación nueva", fundamentalmente, la contradicción entre el individuo y la sociedad; y en el capítulo V, se ofrece un ejemplo de la investigación psicológica en situaciones específicas que afectan el proceso de la instrucción y del aprendizaje.

Es preciso advertir que en varias ocasiones, las referencias

tienen el propósito de ejemplificar el punto que en ese momento nos ocupa, jamás es con la intención de agotar el tema; en todo caso debe ser un aliciente para acudir a la obra original de Henri Wallon; también debemos anticipar que si a veces encontramos puntos de análisis en diferentes partes, tal es el caso de Piaget en los capítulos II, III, y IV, - más que una repetición, evidencia la unidad en la obra de Wallon, al analizar un tema en sus diferentes relaciones.

CAPITULO I

LA VIDA Y OBRA DE HENRI WALLON

La vida de Henri Wallon transcurrió en una profunda relación - entre su actividad como hombre de ciencia y como ciudadano comprometido con las cosas de su tiempo. Su obra manifiesta numerosas y penetrantes ideas sobre temas concretos de la psicología y la pedagogía. Para comprender con mayor claridad sus aportaciones, es necesario situarlo en el conjunto de su vida y de sus obras. Nos apoyaremos, esencialmente, en los escritos biográficos realizado por Zazzo (1), Tran Thong (2) y Palacios (3).

Henri Wallon nació el 15 de Junio de 1879, en París (4), dentro de una familia burguesa con tradición liberal y universitaria; él mismo reconoce "haber sido educado en una atmósfera republicana y democrática" (5). Su abuelo, también llamado Henri Wallon (6), tras escribir el libro "La Esclavitud de las Colonias", fue elegido para ocupar la Secretaría de la Comisión para la Abolición de la Esclavitud; además, ya como - Diputado del Congreso Francés propuso una enmienda a la Constitución para que quedara asentado el término de "república"; posteriormente, fue -- designado Ministro de Educación Pública y de Cultos; durante su desempeño, propuso votar una ley que consagrara la libertad de enseñanza en la educación superior. Henri Wallon, nuestro autor, también ocuparía un - puesto tanto en el Congreso, como en el Ministerio de Educación Francés.

Hay por lo menos tres sucesos político-sociales durante sus primeros años que aluden al ambiente en el que Wallon se crió y que marcaron una orientación en su actividad posterior. Cuando contaba con seis años, lo llevaron a la casa de Victor Hugo (7), quien había fallecido, y nunca se le olvidaría que en aquella ocasión, su familia le comentó, que tal hombre siempre había estado en contra de los tiranos. Posteriormente, a los diez años, vivió los sucesos políticos del corrupto general --

Boulangier (8); poco después, aconteció el asunto Dreyfus (9), su padre - lo mantenía al tanto del proceso cuando Henri regresaba a casa del servicio militar cada fin de semana. Así pues, su sensibilidad ante los problemas sociales y sus posteriores compromisos políticos, estuvieron forjados en el medio familiar.

En la alocución que dirigió a sus compañeros en ocasión de su graduación del Liceo, y cuando todos ellos eran el centro de atención y de elogios, Wallon señalaría "no podemos absorber siempre sin restituir nada, apresuremos a proclamar espontáneamente esta deuda social" (10). Más tarde, esa preocupación social sería más explícita, cuando se interrogó sobre la naturaleza de las relaciones que nos unen con los otros - hombres; él comentó que decidió estudiar psicología "por una cuestión de gusto, de curiosidad personal por los motivos y las razones de actuar de los que nos rodean" (11), y Zazzo añade "Wallon estudió psicología por una preocupación latente en el individuo total y por encontrar la significación de la conducta en las relaciones con los otros" (12), es interesante encontrar que ya desde sus primeros años de formación académica - vincule lo psicológico con lo pedagógico, porque precisamente en la escuela, la comprensión de las relaciones de unos con otros, es tremendamente necesaria.

A los veinte años, en 1899, ingresó junto con su amigo y vecino Henri Piéron (13), a la Escuela Normal Superior. Su gusto por la filosofía data de esos años; Wallon menciona que "una formación filosófica descargada de erudición y purgada de toda extravagancia mística, es muy útil, pues permite reconocer las diferentes posturas del espíritu humano frente a lo real" (14).

Después de la Normal, siguió estudios de medicina, porque era

el paso que precedía en aquella época al acceso a la psicología; además era el camino que conducía a cimentar lo psíquico sobre el cuerpo, apoyándose en el conocimiento físico, para romper con el sustento metafísico que prevalecía en la psicología. La obra de Ribot (15), marcó una gran influencia en la ciencia de esa época al trasponer a nivel de la psicología lo que Bernard (16) había hecho al instaurar la fisiología moderna; la influencia de Ribot fue significativa para la construcción de los fundamentos de la obra de Wallon porque hicieron posible la asignación de un estatus científico a la ciencia psicológica, y permitió abolir posiciones vitalistas, así como el apartarse de la psicología introspectiva.

Al terminar sus estudios de medicina en 1908 (17), inició su actividad profesional en el hospital de Bicetre y al poco tiempo en el Salpêtrière, en éste permanecería hasta 1931. Aquí, el estudio de niños con retraso en su desarrollo fue su actividad preponderante; aprendió a observar las conexiones entre el sistema nervioso y los fenómenos psicológicos. Su formación médica le permitió, partiendo de la reflexión y el análisis del cuerpo, de su naturaleza y fisiología, descubrirlo como origen material del psiquismo. Sin embargo supera la simple correlación de las enfermedades mentales y ataques orgánicos como meros productos de un determinismo biológico, y "penetra en el interior del síndrome además, parte del desarreglo funcional inicial y considera al mismo tiempo que su evolución, su constante relación con el medio y las repercusiones de los efectos" (18). Wallon descubre que aún en las reacciones más primitivas, (aquellas que están más cercanas a lo biológico), como los actos impulsivos en los recién nacidos o en niños con problemas en

su desarrollo, el medio no permanece indiferente, pues tales actos están dirigidos hacia éste. Esta relación de acción recíproca y necesaria - entre el individuo y el medio, se da desde el inicio (19), y su importancia resulta considerable a través de su desarrollo, en el cual la educación tiene un papel decisivo.

A las centenares de observaciones que hizo en el Salpêtrière se suman las de su experiencia en el hospital psiquiátrico al que fue movi- lizado durante la primera guerra mundial, observaciones que le otorgaron evidencia sobre las leyes del desarrollo humano y que además le permiti- eron profundizar en la vinculación indisoluble entre lo biológico y el medio. El fruto de su trabajo quedó reflejado en su tesis doctoral en 1925, intitulada "Stades et troubles du developpement psychomoteur et mental". (Estudio y avatares del desarrollo psicomotor y mental del ni- ño), la cual se publicó como "L'enfant turbulent". (El niño turbulen- to) (20). Además de describir en la tesis los primeros estadios del - desarrollo, incluyó su teoría sobre el origen de las emociones. Su in- genioso análisis metodológico "genético comparativo y multidimensional", (21), que se contempla en esta obra, será su orientación para su activi- dad posterior.

Podemos señalar que 1919 fue un año clave en su ingreso definiti- vo a las actividades educativas (22), las cuales siempre fueron asumi- das considerando sus aspectos político y social. En ese año inició su actividad en la Sorbona como encargado de dar conferencias sobre psicolo- gía infantil; tuvieron que pasar trece años para que oficialmente se le reconociera su labor docente como parte de un curso escolar. Esta situa- ción hizo patente que su compromiso social perjudicó su promoción. Sin pretender hacer una digresión, diremos que ya desde antes de la primera

guerra mundial se había adherido al Partido Socialista Francés, después, su participación política se incrementaría más; para 1931, luego de acudir a Moscú a una conferencia internacional sobre psicotécnica, fundó - junto con otros intelectuales franceses (entre ellos Politzer), el Círculo de la Rusia Nueva (23); más adelante daría su apoyo al ejército republicano español tanto en alocuciones radiofónicas como con su presencia en los frentes de Madrid y Barcelona; Alfandery comentó que "cuando se le veía dar clase, estudiar a los niños en el laboratorio, continuar sus investigaciones, no se podía imaginar que había venido de España la noche anterior" (24). Durante la resistencia francesa, en la segunda guerra mundial, asumió la dirección del Frente Nacional Universitario, y -- quizá los horrores del nazismo, un fascismo que despreciaba la razón y - exaltaba los instintos, pudo haber jugado un papel decisivo en su incorporación al Partido Comunista, así pues, considerando que la estructura social de la época llevaba en sí los gérmenes de esas aberraciones y que para salvaguardar la cultura y los valores era necesaria una transformación radical de la sociedad, no dudó en comprometerse en la lucha política, sin dejar de ser hombre de ciencia (25); después de la guerra fue - elegido Delegado del Frente Nacional en la Asamblea Constitutiva Provisional en 1945, al año siguiente ganó una diputación por París. Para 1948 acudiría, junto con Picasso y otras personalidades, a un Congreso - Mundial para la Paz, celebrado en Polonia. En relación con los problemas que pudo tener por su actividad política, es preciso señalar que - también en la actualidad, y debido a que su obra está basada en el marxismo, hay cierta reticencia para introducirse en su obra. Hemos de - subrayar que aunque impregnada su obra del materialismo dialéctico, no -

dedujo la ciencia psicológica y su aplicación pedagógica de dogmas, sino que la construyó por medio de la observación, de la experiencia y de la verificación.

Señalabamos que 1919, había sido un año clave para sus actividades educativas, además de haber ingresado a la Sorbona participó en la creación de la Sociedad Francesa de Pedagogía (26), en la que colaboraría de manera ininterrumpida en sus tareas; éstas consistían en conferencias semanales sobre pedagogía; las reuniones terminaban con un debate y los resultados eran publicados en el "Boletín de la Sociedad Francesa de Pedagogía"; desde 1937, cuando Langevin (27), cedió la presidencia de la Sociedad a Wallon, éste la asumió hasta el resto de su vida.

Dos años más tarde, en 1921, ya estaba participando en la creación del Grupo Francés de Educación Nueva; éste se constituyó como una sección nacional de la Liga Internacional de la Educación. Aún se vivían las consecuencias nefastas de la primera gran guerra, "en la que se había mostrado el carácter primitivo y brutal de las actividades morales del hombre" (28), por lo que los objetivos que se propuso el Grupo, se orientaron a "asegurar al mundo un futuro de paz, mediante una educación apropiada, concediendo respeto a la persona, a fin de que florecieran los sentimientos de solidaridad y fraternidad, los cuales están en las antípodas de la guerra y la violencia" (29). Para difundir e intercambiar los avances pedagógicos que generaba el Grupo, Ferrière (30), cedió la revista que él había fundado: "Pour l'ère nouvelle", (Hacia la Nueva Era), y la traspasó al Grupo. Según Wallon, "la revista ha sido un instrumento eficaz para despertar el interés de pedagógos y padres de familia por métodos educativos, en los que la estrechez de los programas de una enseñanza puramente libresco y de una disciplina auto-

ritaria no ahogasen a los estudiantes" (31); en el Congreso del Grupo - celebrado en París, en ocasión del trigésimo aniversario, Wallon le fijó nuevas tareas a la revista: "la tarea de explicar los problemas educativos a nivel mundial, analizar experiencias que se ensayan en otros países, comparar unas con otras y deducir soluciones susceptibles de ser - aplicadas en otros lugares" (32); el congreso terminó señalando que era necesario pasar de los discursos solemnes o las disertaciones conmovedoras, a la reforma de las instituciones educativas, y que era necesario - dar a todos los niños la posibilidad de acceder a la cultura y a una - educación verdaderamente emancipadora (33).

Para 1929, Wallon fue elegido miembro del Consejo Director del Instituto de Psicología de la Universidad de París. En ese mismo año comenzó a realizar actividades en el Instituto Nacional de Orientación Profesional.

Fue en 1930 cuando apareció su segundo libro con el título de: Principes de Psychologie Appliquée" (34); es preciso señalar que ya había publicado más de 50 artículos y conferencias, de las más de 260 - que habría de difundir (35).

Mencionábamos ya, que a partir de 1932, se le reconoció oficialmente como curso su actividad docente en la Sorbona, y como fruto del - material de sus clases, publicarla dos años después, su libro "Los Orígenes del Carácter en el niño" (36); en este libro Wallon analizó el desarrollo de los primeros años de vida desde tres perspectivas complementarias: el comportamiento emocional, la conciencia e individuación del - propio cuerpo y la conciencia de sí mismo.

Para el año de 1936, participó en la dirección y organización -

del tomo VIII de la Enciclopedia Francesa; entre el excelente grupo que coordinaba se encontraba Lacan; este trabajo ha sido editado con el título de "La Vida Mental" (37).

Nuevamente se incrementaría su actividad docente, cuando Langevin y Piéron, le apoyaron para que fuera creada una cátedra para él en el Colegio de Francia en 1937; el nombre de la cátedra fue muy significativo: "psicología y educación de la infancia"; en la lección inaugural, convocó a una colaboración conjunta entre psicólogos y pedagogos (38). Él por su parte contribuyó con sus valiosas investigaciones, las cuales aportaron mayor claridad y precisión de las etapas, las leyes y las condiciones del desarrollo humano para lograr una mejor educación.

En 1941, debido a la ocupación de Francia por los nazis, el gobierno de Vichy (39), ordenó suspender sus cursos; aún así logró publicar un nuevo libro, "La Evolución Psicológica del Niño" (40); en este texto realiza un análisis sobre los métodos de estudio de la infancia, sobre los factores del desarrollo psíquico, sobre las actividades del niño con relación a su evolución mental, y sobre los niveles funcionales, es decir, la afectividad, el acto motor y el conocimiento.

Al año siguiente publicaría otro libro, "Del Acto al Pensamiento", subtítulo como "ensayo de psicología comparada" (41); en esta obra aborda el paso de la inteligencia situacional a la discursiva, además, es quizá el libro donde acometió con mayor amplitud sus divergencias con Piaget (42); también se puede encontrar en ese trabajo su oposición a la psicología conductista; en lugar de analizar variables elementales como factores independiente, Wallon utiliza el método comparativo, porque supone que en el desarrollo intervienen un cúmulo de factores, además postula como necesaria la comparación con otros conjuntos o sis-

temas para encontrar analogías o diferencias y obtener así una mayor comprensión del desarrollo humano; continuamente acude en ese texto a comparaciones con el mundo animal, con las formas arcaicas del pensamiento, comparaciones con los individuos que tienen problemas en su desarrollo, y comparaciones con el mundo de los adultos actuales.

Tras la derrota de los nazis, regresó a su cátedra en el Colegio de Francia, y se le nombró Ministro de Educación en el Primer Gobierno Provisional de 1944. Aunque fue breve su mandato, pudo organizar la psicología escolar, es decir, instituir la psicología en las escuelas básicas; Zazzo, quien fue el encargado de esta comisión, señalaba que la tarea primordial eran "los problemas de los niños y no los niños problema" (43). Un ejemplo más que manifiesta la preocupación de Wallon por la actividad social, fue el hecho de crear una institución para acoger a los niños huérfanos de los fusilados o deportados. Wallon mencionó que se creó una pequeña sociedad, en la que todos hablan asumiendo sus responsabilidades...y en la que cada uno tenía la posibilidad de expresar su opinión...que era una sociedad no enclaustrada, sino conectada en la gran sociedad que le rodeaba (44). Esta idea basada en un constante intercambio con la sociedad, quedó reflejada en la tarea que se le encomendó junto con Langevin: el proyecto de reforma de la enseñanza en Francia. El producto de ese trabajo es conocido como "Proyecto Langevin-Wallon" (45), en este documento se manifiestan las insuficiencias estructurales, funcionales y pedagógicas del sistema de enseñanza, además, se invoca igualdad para todos los niños en su derecho a la educación, pero hacia una educación que responda a la diversidad de sus actitudes, también se menciona que la orientación escolar y profesional

concilie cultura general y especializada; para Tran Thong, el Proyecto - se orienta a la democracia cultural (46); para Pieron, "la propuesta de reforma, pretende conseguir objetivos de justicia y racionalidad" (47), y para Merani "el proyecto pretende un cambio completo de la enseñanza, con vistas a adaptarla al hombre y no a los intereses particulares de la economía, de la política, nacionales o internacionales" (48). La elaboración del proyecto estuvo alejada de la especulación, en cambio, fue precedida por encuestas, por consultas, por discusiones y se apoyó en la objetividad científica. Aunque no fue aprobada la implementación del proyecto, por cuestiones políticas (49), "su contenido constituye una de las aplicaciones más racionales de la ciencia de la infancia, de su desarrollo, así como de las ciencias pedagógicas" (50); actualmente ya se han incorporado algunos elementos del Proyecto, al sistema de educación francés.

Para 1945 se publicó su libro "Los Orígenes del Pensamiento" - (51), en esta obra, "multiplicando los diálogos con el niño, retomando - sus experiencias desde distintos puntos de vista para sacar de cada uno de ellos sus múltiples significaciones, Wallon pone al día todos los obstáculos con los que tropieza el niño, todas las contradicciones en las - que se enreda su pensamiento...es pues, el estudio del pensamiento no - desde la lógica, sino tal como en realidad se desarrolla" (52).

En 1948 fundó la revista "Enfance", la cual pretendía dar a los investigadores un órgano de difusión en donde pudieran publicar los resultados de sus trabajos, y poder reunir en una misma colección, todo - lo que hace referencia, esencialmente a la psicología de la infancia, y en particular a sus aplicaciones, la primera de las cuales, es hacia la

educación (53).

A los 70 años se le jubiló en el Colegio de Francia, a pesar de la oposición de sus alumnos, quienes pedían que se tomaran en cuenta los años en que fue suspendido durante la ocupación alemana. Sin embargo, aún seguiría su actividad académica; la Universidad de Cracovia en Polonia, le ofreció una cátedra de psicología del niño, y la impartiría de 1950 a 1952.

Con motivo de su jubilación, se le organizó un homenaje, y a propuesta de Wallon, se realizaron unas Jornadas Pedagógicas. En una de las sesiones, Jean Piaget proclamaba: "el profesor Wallon, es al mismo tiempo un gran psicólogo y un gran educador... sus trabajos sobre psicología del niño han abierto caminos completamente nuevos en el conocimiento de la infancia... pero lo que realmente da un valor particular a las investigaciones de este gran hombre de ciencia es que están dirigidas simultáneamente a la búsqueda de la verdad y hacia la aplicación pedagógica y social" (54).

Su presencia y experiencia eran aún plenamente reconocidas: para 1951 recibe dos distinciones; fue designado presidente de la Asociación Médico-Psicológica, Asociación cuya finalidad estaba encaminada al apoyo de los niños con problemas de adaptación y de aquéllos con problemas escolares; también fue elegido presidente de la Federación Internacional del Sindicato de la Enseñanza. La inquietud de Wallon por socializar las investigaciones, por compartir los conocimientos, quedó manifestada al dotar a la Federación de un órgano de difusión, cuyo nombre era "Enseñanzas del Mundo"; Wallon señaló que la intención era crear una ligazón entre los educadores de todo el mundo para polemizar sobre los intereses del niño y de las exigencias de la sociedad (55). Esta ya

era la cuarta revista que creaba o al menos coordinaba.

En 1954, presidió las "Jornadas Internacionales de Psicología del Niño", celebradas en la Sorbona, las cuales constituyeron fundamentalmente un cálido homenaje a Wallon. Al día siguiente de la clausura, fue atropellado, las lesiones en la columna, lo condenaron casi a una inmovilidad total, desgracia que se sumó a la pérdida de Germaine, su mujer, quien había muerto el año anterior. Una vez sobrepuesto, reanudó su trabajo en casa, en donde hasta una semana antes de su muerte asistían semanalmente niños a su consultorio.

Wallon murió el primero de diciembre de 1982.

CAPITULO II

LA METODOLOGIA

metodología de la observación.

metodología comparada.

las pruebas psicológicas.

metodología clínica.

metodología genética.

metodología dialéctica.

Literalmente método significa el camino que nos conduce hacia una meta (1), y dentro de la actividad científica lo entendemos como el instrumento del que nos servimos para conseguir el conocimiento de la naturaleza y la sociedad (2). Al concebirlo como un instrumento, debemos entender que los caminos para acceder al conocimiento son varios; el método científico no se reduce al método experimental (3); a nivel de la psicología, el conductismo basa esencialmente su método en el análisis experimental, en donde la única fuente de conocimiento es la experiencia sensible. Esta postura psicológica tiene sus raíces en el positivismo, postura filosófica que surgió como antítesis al racionalismo, el cual sustentaba la tesis de que el pensamiento era la verdadera fuente del conocimiento (4). Así empirismo y racionalismo, muestran cada uno, una cara de la misma moneda, sin arribar nunca a la interacción que se da entre lo subjetivo y lo objetivo. Wallon, procura no separar ambos elementos, y en su trabajo científico, a la observación y la descripción siempre tendrá presente la abstracción y la conceptualización (5).

La aportación que Wallon podría ofrecer a la psicología y a la pedagogía, reside más en la metodología, es decir, en la conjunción de varios métodos que se siguen en la actividad práctica de la investigación del comportamiento humano, más que en la elección de un solo método. El elegirá siempre el principio que consiste en tomar en consideración el conjunto al que pertenece el hecho y estudiarlo yendo del todo a las partes y no como lo hace a menudo la psicología experimental, de las partes al todo. Es absurdo, o por lo menos sin interés, dice Wallon, estudiar una actividad o una función en estado de aislamiento, puesto que una simple adición de rasgos aislados no puede dar nada más

que lo que cada uno de ellos aporta (6). Esta metodología del análisis de los conjuntos, tiene la regla de que "un hecho solo tiene interés en la medida en que es determinado y solo puede serlo en sus relaciones con algo que lo supera, es decir, con un conjunto al cual puede de alguna manera ser incorporado. No obstante, el hecho mismo constituye un conjunto dotado de su propia fisonomía y definición, pero, confrontar un fenómeno con todos los sistemas con los que puede estar relacionado, es tratarlo según su naturaleza" (7).

El camino metodológico de Wallon busca posibilitar la discriminación de los factores en juego en el proceso del desarrollo humano. Aunque el instrumento básico para abordar el conocimiento fue de corte dialéctico marxista, siempre estuvo enriquecido y apoyado por otros, tales como: la observación, la comparación, la estadística, el clínico, el genético, e incluso la investigación de tipo experimental. Para Wallon los caminos que conducen a la objetividad científica son diversos, y es de suma utilidad, dice, echar mano de todos los instrumentos a nuestro alcance, siempre y cuando nos otorguen un conocimiento científico de nuestro objeto de estudio.

METODOLOGIA DE LA OBSERVACION (8).

La observación adecuada debe permitir que el conjunto sea efectivamente aprensible de modo solidario en todas sus partes, aunque, "hablando con propiedad, dice Wallon, no hay observación que sea un calco exacto de la realidad (9). Además, considera que la observación se realiza siempre con una elección, y ésta, está dominada por las relaciones que pueden existir entre el objeto o el acontecimiento y nuestras expectativas, es decir, nuestros deseos, nuestras hipótesis o aún nuestros

simples hábitos mentales (10). En ocasiones la fórmula que damos a los hechos que observamos responde a nuestras relaciones más subjetivas con la realidad, y a las nociones prácticas de que echamos mano para nosotros mismos en la vida diaria. Es difícil observar la conducta humana sin cederle algo de nuestros sentimientos o de nuestras intenciones. Un movimiento puede llegar a no ser movimiento, sino más bien lo que nos parece que tal movimiento expresa, e incluso, a veces omitimos al gesto mismo y registramos la significación que le hemos atribuido (11), por lo que habrá de cuidarse de no atribuir a los gestos (movimientos, acciones, afectos), la significación plena que podría tener en el adulto, o entre individuos de diferente cultura, o simplemente con situación y condición diversas (12).

Además, la postura de Wallon, invita a precaverse del hecho de que el dato aislado tiene en sí poco valor, de que la simple yuxtaposición de los datos tampoco aporta gran cosa, y para que las colecciones de datos deban de ser fragmentarios y parciales, es necesario organizarlos en conjuntos que les den significación, esto es, los datos deben ser comparados con una norma o remitidos a un sistema de referencias (13.) La norma en la mayoría de los trabajos de Wallon, se refiere a la comparación entre un sujeto y un grupo de iguales, o bien, a la comparación entre lo normal con lo patológico, incluso, la referencia suele ser el mismo desarrollo cronológico, ya que aunque cada individuo es diferente, hay determinadas conductas que tienen cierta regularidad en su aparición y desarrollo, pero habrá que cuidarse para no otorgarle un valor absoluto del cual carece esa normatividad, pues para Wallon, la evolución no es lineal, sino hecha de constantes vestigios y preludios de conductas

pasadas y por venir. En fin, lo observado debe remitirse a un sistema orgánico en desarrollo y en interacción constante con el medio, sistema que da al dato una dimensión mayor y que por lo tanto lo enriquece.

Es evidente que la posición de Wallon rebasa por mucho, a la simple observación imperante en el conductismo, en donde debido a una supuesta objetividad se otorga un valor absoluto y terminal al dato, es decir, el dato se convierte en el resultado final y esto implica grandes insuficiencias en el medio educativo. Para el marxismo, ciertamente que el dato manifiesta la unidad, pero tal unidad, es fruto de la diversidad, es decir, su comprensión se adquiere cuando se le integra a dimensiones más amplias, cuando se analizan las vinculaciones y articulaciones que el dato mantiene con la totalidad; para Marx, "lo concreto es concreto porque constituye la síntesis de numerosas determinaciones, o sea, la unidad de la diversidad" (14). En este mismo sentido, Bordieu menciona algunas precauciones que habrá que tener presente en el momento de la observación; indica que no basta multiplicar el acoplamiento de criterios tomados de la experiencia, lo cual es un sistema de referencia incompleto, que lo real no tiene nunca la iniciativa puesto que solo responde si se le pregunta, y que el investigador está expuesto a considerar de modo diferente lo idéntico, e identificar lo diferente, a comparar lo incomparable, y a omitir comparar lo comparable, finalmente, que habrá que tomar en cuenta el sentido diferente que pueden tener elementos semejantes en el orden de la sucesión (15). Actualmente los estudios de la observación participativa, (quizá erróneamente denominados "etnometodológicos") (16), como el de Escalante (17), pretenden otorgar el valor que le corresponde a la observación; este trabajo de tipo exploratorio de la evaluación en la escuela primaria, no pretende ser la me-

dida o la explicación de una realidad tan compleja, pero sí, buscar preguntas pertinentes, perfilar otros ángulos de análisis, y fundamentar hipótesis, así como identificar una problemática cualitativa. En este mismo sentido se orientan trabajos como los de Edwards, Boris, etc. (18). En cambio, desde una visión conductual, el trabajo educativo puede resultar parcial, por ejemplo, el discurso de la tecnología educativa, "ante la necesidad de precisión tan anhelada olvida que el aprendizaje no es un procedimiento fragmentado, y la aparente facilidad de decodificar la enseñanza, se convierte en un corte artificioso que ocasiona una serie de situaciones forzadas en el ritmo de los programas y en el trabajo de maestros y alumnos" (19); Díaz Barriga añade: "si consideramos el aprendizaje como un proceso del sujeto, expresiones como 'ya aprendió' 'ya logró los objetivos', carecen de sentido y significado, puesto que toda información que el sujeto recibe puede ser continuamente reelaborada", y en relación a la evaluación menciona "en ocasiones, cuando se pide al estudiante que realice un trabajo para acreditar el curso, se considera que este trabajo es algo acabado y no la muestra de un momento particular en la actividad de elaboración de la información de un estudiante....el aprendizaje no es algo acabado" (20).

Retomando a Wallon, es preciso hacer énfasis en el sentido de que la observación debe permitir la concurrencia de otros métodos; vincularla con lo genético permite escudriñar orígenes y determinaciones; articularla con la dialéctica, posibilita analizar oposiciones y complementariedades con otros comportamientos, y las determinaciones recíprocas que hay entre el individuo y el medio; en fin, relacionar la observación con el método comparativo, permite trascender la visión fragmentaria de

los datos.

METODOLOGÍA COMPARADA (21).

Wallon menciona que "comparar no necesariamente es identificar y que las semejanzas a menudo se prestan más al análisis que las similitudes" (22). Además, para superar el hecho de que las observaciones recogidas sean fragmentos de la realidad, habrá que reconstruir los conjuntos de los que éstas puedan recibir su significado (23). Wallon para superar la observación pura, considera como una necesidad, evidenciar las relaciones y remitir los datos a sistemas determinados de referencia o bien, compararlos con una norma. Las normas o conjuntos de relación que predominan en Wallon se refieren a la comparación entre el individuo sano y el patológico (24); entre el niño y el hombre primitivo; comparaciones entre el niño y el adulto, y comparaciones entre el hombre y el mundo animal.

a) Comparaciones entre el individuo sano y el patológico.

Al inicio del siglo y bajo la influencia de Bernard, el fisiólogo debía dedicarse a reproducir los efectos de la enfermedad en un organismo sano para generar la causa supuesta; siguiendo esta influencia los primeros psicopatólogos provocaban la histeria con la ilusión de remontarse hasta la causa y explorar así el mecanismo de la vida psíquica (25); por su parte, pero en el mismo sentido, la doctrina organicista mantenía una ilusión parecida, al intentar identificar cada manifestación psicológica con el funcionamiento de cierto órgano, y lo peor, postulaba también la posibilidad de analizar la conducta humana efecto por efecto, función por función. Wallon critica ambas posiciones, e indica

que las consecuencias de una lesión no se reducen a una simple sustracción funcional, y que además, el progreso del individuo no es una simple adición de funciones, porque en cada edad el comportamiento es un sistema en el que cada actividad ya posible, concurre con todas las otras, recibiendo su papel del conjunto (26).

En la conclusión del "L'enfant Turbulent", Wallon indica que en el niño patológico encontramos al niño normal (27). Sin embargo, señala que habrá que precaverse, en el sentido de no establecer entre ambos una asimilación inmediata, pues el niño sano es parte de un desarrollo vacilante, a sacudidas, intermitente y progresivo en sus funciones, en cambio, el niño con problemas, manifiesta fijación en ciertas formas de reacción. La comparación es necesaria para comprender y reconocer los obstáculos que pueden encontrar las aptitudes en su evolución, o inversamente observar la evolución truncada del individuo al no responder a las necesidades de las sucesivas edades por las que debería atravesar. Debido pues a que el ritmo de desarrollo es tan precipitado en los primeros años, se hace difícil identificar en su estado puro cada manifestación, por el contrario, una perturbación en el crecimiento frena la evolución y las funciones giran indefinidamente sobre sí mismas, la evolución queda truncada y esto posibilita realizar un estudio comparativo, porque da lugar para comprender en mejor forma los progresos que serían indispensables para permitir una vida normal.

Mencionamos dos citas de Wallon, que a manera de ejemplo nos manifiestan la forma en la que usó la comparación entre el niño sano y aquel que tiene perturbaciones en su desarrollo. La primera es en relación al acto motor, la segunda se refiere a la emoción.

En relación al acto motor: "en el transcurso de las primeras -

semanas se observan movimientos súbitos, intermitentes...se producen explosiones musculares debidas a una simple liberación de energía en los fragmentos disociados del aparato motor...asi también, en el "mal de co-rea" (28), las sinergias se vuelven a desintegrar, y no hay ligazón ni posibilidad de conexión entre las sensaciones, pues escapan a toda intención. En ambas situaciones se carece de una actitud que preforme el movimiento, de tal forma, que sin una exacta relación entre cada sistema de contracciones musculares y las impresiones correspondiente, el movimiento no puede pasar a formar parte de la vida psíquica ni contribuir a su desarrollo" (29). Para lograr la conexión del movimiento y la sencillez (y visceversa), es preciso que tanto la maduración orgánica y el aprendizaje estén presentes. Wallon critica a Thorndike quien mediante el encadenamiento mutuo de actos y efectos intentaba explicar el aprendizaje, en cambio, para Wallon no es tan solo el establecimiento mecánico entre el acto y el efecto. Wallon acude en primer lugar, al método genético, y menciona que esas primeras descargas motoras no aparecen como fenómenos patológicos sino que forman parte del desarrollo del niño normal, cuyo movimiento tendrá posteriormente una tendencia rítmica y estará contagiada de afectividad, para arriivar a una forma específica de relacionarse, como lo será, la actividad del juego (30). A esa relación mecánica entre el acto y el efecto, Wallon incluye el factor afectivo (31). Así, además de realizar una comparación entre el niño normal y el atrasado, se dirige hacia otro tipo de análisis, procurando ventilar y aclarar las distintas relaciones que se establecen en un evento, en este caso específico, además comparó su punto de vista con el de Thorndike.

Un ejemplo en relación a la emoción.

Si bien las reacciones de miedo (32) constituyen la primera emoción claramente definida (están ligadas a un estímulo laberíntico brutal), y aunque las demás emociones, cada una a su manera responden a variaciones del tono, tanto visceral como muscular, su explicación no se reduce a lo biológico; tampoco se puede hacer un reduccionismo causal al ambiente como lo proponía Watson; éste explicaba las emociones a una acción de las circunstancias, pero dejaba al margen la especificidad ontogenética que se observa en la maduración funcional. Wallon acudiendo al método comparativo, menciona que basta observar al idiota (33), quien al margen de toda ocasión notable, puede tener una serie de manifestaciones que parecen producirse por sí mismas, actitudes de agresión, de amenaza o miedo, o también de defensa, de súplica y gestos propiciatorios, incluso sin haber sido golpeados o maltratados; por esto para él, las emociones consisten esencialmente en sistemas de actitudes que corresponden a cierta situación; actitudes y situaciones correspondientes se implican mutuamente, de esto resulta que la emoción a menudo da tono a lo real, pero a la inversa, los incidentes exteriores adquiere el poder de desencadenarla siempre (34). Cuando se da un reduccionismo inapelable en uno u otro sentido, añade Wallon, podemos encontrar al cicloide o al esquizoide; al primero porque presenta oscilaciones de su actividad psíquica en todos sus campos espontáneamente o bajo el choque de influencias externas, debido a su aptitud para reaccionar en armonía con las circunstancias, pues está en sintonía con el ambiente, o inversamente los esquizoides, quienes parecen separados de los acontecimientos y pueden existir en un aislamiento más o menos completo (35); estas analogías evidencian la preponderancia de actitudes o situaciones.

Aunque la riqueza de la comparación es el análisis que se deriva de esa analogía, a manera indicativa tan solo mencionamos algunos casos más: con los débiles mentales en su actitud permanente para usar el "yo" en el lenguaje, situación que puede observarse en los adultos "sanos" (36), con los hemipléjicos (37), con los epilépticos (38), con la idiotez (39), con los afásicos (40), con la ecolalia y ecopraxia (41), con la histeria (42), con la esquizofrenia (43), con las obsesiones y fobias (44), con el depresivo (45), con los maníacos (46), con la astenia (47), con la psicastenia (48), y además debemos mencionar que su tesis doctoral (L'enfant Turbulent), es un estudio sobre el retardo y las anomalías del desarrollo motor y mental.

Terminamos este tipo de comparaciones aludiendo a una cita de Wallon en relación a la educación: "si es preciso dar al niño con problemas en su desarrollo un régimen de vida accesible, se plantea el mismo problema para conocer y dirigir en mejor forma al niño normal a través de la educación" (49).

b) Comparaciones entre el niño y el hombre primitivo.

Levi Bruhl (50), en sus estudios sobre la mentalidad del primitivo señala la prohibición de toda asimilación entre el comportamiento de los primitivos y las maneras de pensar, de sentir y actuar del hombre actual, debido a la pertenencia a otro sistema social; también Lévi - Strauss (51) indica que no emprendamos comparaciones apresuradas y evitemos la teoría ordinaria, según la cual existiría entre ambas etapas una correspondencia término a término; sin embargo, comenta Wallon, la reper

cusión en ámbitos tan alejados de la sociología son sorprendentes, como en el psicoanálisis freudiano, para quien "la ontogenia repetiría la filogenia, de tal manera que el desarrollo del niño resume el de la humanidad... e incluso para Piaget, quien en las preguntas que hace sobre la causalidad, apoya la similitud de mitos entre el hombre y el niño primitivo" (52). Wallon indica que no podemos hablar de una transmisión hereditaria de pensamientos con un contenido determinado, sólo se podría quizá afirmar que son hereditarias las posibilidades de la vida mental y que hay en su evolución, etapas necesarias, y que "entre las maneras de pensar del niño y del primitivo habrá que compararlas según las formas y las categorías que se revelan en ellos o que se encuentran ausentes, (además comparar), las diversas modalidades del pensamiento según su capacidad de multiplicar las relaciones entre las cosas y los planos de representación...pero no establecer alguna asimilación entre ellos, ni considerar las unas reviviscencias de las otras" (53), "en consecuencia, en las analogías entre los modos de pensar del niño y del primitivo existen tan sólo simples coincidencias, más bien que un verdadero paralelismo. Sus causas no son por otra parte menos interesantes de analizar. En general, podría decirse que las manifestaciones del pensamiento suponen un material apropiado de expresiones verbales, de representaciones intelectuales, de razonamientos. Si el material de que dispone nuestra época ha debido elaborarse, como lo muestra la historia humana, a lo largo de muchos siglos, la situación del primitivo y la del niño puede en ciertos momentos coincidir por cuanto el primitivo carecía de los instrumentos que utiliza el pensamiento moderno, mientras que el niño no sabe aún utilizarlos, por falta de aprendizaje, y sobre todo de maduración" (54).

Si bien la temática de los ejemplos que enunciamos es valiosa recordemos solo tienen un carácter indicativo para manifestar el uso de la metodología comparativa en Wallon.

Ejemplo.

"Lo primero que llama la atención en el comportamiento de los primitivos es el contraste entre la perfecta adaptación de su actividad práctica a las necesidades de la experiencia cotidiana, la utilización a menudo sutil de las condiciones naturales y, en una palabra, una intuición o una previsión de los efectos que parece denotar la exacta apreciación de las causas, y por otra parte, su sistema de representaciones y de explicaciones, cuyo principio es tan ajeno a la realidad de las leyes físicas que nos parece difícil concebir cómo pueden resistir el choque de los hechos. Hay que admitir, por consiguiente, que obran y piensan en dos planos que no ejercen prácticamente ninguna reacción recíproca. Es esta precisamente una noción cuyo olvido en psicología infantil puede provocar con toda seguridad confusiones e ilusiones. No se puede sacar la conclusión de que el espíritu de un niño ha asimilado la idea de causalidad simplemente porque provoque la reaparición de ciertos efectos que le han producido asombro, que le han cautivado o excitado, mediante gestos apropiados y bien seleccionados o porque su respuesta esté perfectamente adecuada a determinadas circunstancias que la provocan" (55).

Ejemplo.

En relación a la categoría de lugar (de espacio), Wallon menciona que el primitivo admitía la presencia simultánea del mismo individuo en varios lugares diferentes; de tal forma que su poder se extendía, y al contrario, el individuo podía sufrir atentados contra su cuerpo y con

tra su vida a través de las prácticas de brujería que se realizaban desde lejos; así era posible actuar sobre lo que estaba lejos... la eficacia "no tenía en cuenta al espacio, porque el espacio no intervenía en la existencia de los seres" (56); algunos grupos humanos actuales siguen en un plano similar al de entonces.

Ejemplo.

El niño concede de buena gana mayor existencia a lo que imagina que a lo que ve. Cuenta el acontecimiento que esperaba, anhelaba o deseaba como si hubiera ocurrido verdaderamente... también, en el deseo de hacerse contar una y otra vez los cuentos que mejor conoce se encuentra la necesidad de verificar la realidad de lo que imagina, y por eso exige que el narrador se lo cuente literalmente tal y como él lo recuerda; (57), y el primitivo, dice Wallon, "todo lo que piensa es sustancia" (58), "en las relaciones entre existencia y la representación, ésta regula la existencia y le impone sus propias fluctuaciones, por lo menos mientras no se produce el desdoblamiento entre la representación concreta de las cosas y el mundo abstraído de lo real" (59), "el primitivo no conoce todavía otras fuerzas que las de su deseo y su esfuerzo" (60)".

Al menos dos aplicaciones a la educación podemos vislumbrar en esta metodología. Wallon señala que lejos de introducir nuestras maneras de pensar, es necesario considerar extraños y ajenos los comportamientos del individuo, para no alterar su significado (61), es decir, la verdad no surge de nuestras representaciones; en segundo término, lo interesante de la metodología, es el intruirnos sobre los mecanismos de construcción del pensamiento desde las culturas primitivas, y su paso a través de las civilizaciones, hasta el descubrimiento de las dificultades, grados y etapas por las que atraviesa el pensamiento del niño ac-

tual (62)

Sin ser estudios meramente etnográficos, consideramos que Wallon al menos en cuanto al origen etimológico del término, se aproxima más a estudios hoy tildados como etnometodológicos. Corenstein (63), analiza precisamente la diversidad y dispersión de términos que se usan para significar los estudios contemporáneos en educación que se realizan con este enfoque; sin embargo, lo interesante de esta línea de investigación, es la orientación que imprimen en sus trabajos, al respetar la cultura propia de los educandos y no atribuir representaciones propias del investigador, así por ejemplo, para captar cómo se socializa el conocimiento obtenido y cómo se integra el conocimiento en la práctica social, se parte de la observación cotidiana para buscar las apropiaciones reales y potenciales que se dan desde abajo, desde los sujetos particulares que viven en la institución, lo cual implica la reconstrucción de los procesos que ocurren en la vida diaria de la escuela (64).

c) Comparaciones entre el niño y el adulto.

Es indudable que los psicólogos y pedagogos reconocen ahora que el niño no es una miniatura del adulto y que cada uno tiene sus maneras peculiares de reaccionar, de imaginar y de explicar; que las diferencias entre el adulto y el niño no son "una simple operación de resta, ya sea de grado o de cantidad, no es de ninguna manera una reducción del adulto" (65), ni tampoco que para la realización del adulto se vayan añadiendo los caracteres uno a otro. Wallon no solo critica a Piaget cuando éste opone radicalmente el razonamiento del niño al del adulto (66), sino además porque Piaget quiere derivar del egocentrismo, la evolución

del pensamiento infantil hacia la fase adulta, como si el progreso estuviera ligado al desarrollo de la sociabilidad, de tal forma que el día en que la existencia de los que le rodean se vuelva sensible, el niño aprenderá a salir de su aislamiento psíquico - para imaginar relaciones de reciprocidad y sacar de la reciprocidad entre las personas, la noción de relaciones neutras u objetivas entre las cosas. Wallon considera necesario invertir el orden de los factores, y señala, que el niño comienza con una sensibilidad estrecha con su ambiente humano, puesto que comienza por estar en estricta dependencia con éste; no pudiendo subsistir sino por él, no teniendo ninguna necesidad, ningún apetito cuya satisfacción pueda obtener sin su intermedio, sin su intercesión, debe orientarse a él... lo que necesita no es un progreso, es una disminución de sociabilidad, debe poder recuperarse frente a otros... es menester un poder de diferenciación de crítica y análisis (67), para "afirmar su persona frente a lo que no lo es, con las cosas y los seres" (68).

Es evidente, que hay diferencias, incluso cuantitativas, pues, si su crecimiento físico no es una simple adición de centímetros, sino que supone cambios de proporciones y de equilibrio entre las partes, es todavía más verdadero que su crecimiento psíquico no es una simple adición de aptitudes y nociones (69), sino que atraviesa distintos periodos, en donde el paso de uno a otro no es una ampliación sino una recomposición (70), y en donde al franquear cada etapa, se dejan atrás posibilidades que no están muertas (71).

Wallon estima que el niño es menos apto para desprenderse de las situaciones que lo motivan y de sus circunstancias concretas y que habitualmente permanece ligado por algún aspecto a su detalle o a su su-

cesión (72), y que su comportamiento motor, afectivo o cognitivo está estrictamente limitado al principio, a las impresiones de los sentidos o a la propia experiencia. En este sentido el niño interpreta lo que no conoce o no comprende según su experiencia, "un adulto no lo haría de otro modo" (73). Wallon menciona también que ese comportamiento inseparable de la situación como una especie de impregnación al medio, se puede observar, por ejemplo cuando "al ir siguiendo el esfuerzo de un atleta, cada uno de los espectadores siente contraerse sus propios músculos, su respiración se modifica, su rostro se crispa... y si pierde el equilibrio, se realiza un movimiento compensador" (74), de esta manera la escena contemplada borra la distinción del espectador y el otro.

Otro ejemplo. Sucede también que puede darse una confusión del niño con lo que le rodea, ocurre que atribuye a otro lo que es exclusivamente suyo, también en el adulto se observa esta conducta, cuando no quiere reconocer que la vejez se acerca y señala las canas de los que están a su alrededor... quizá es un inconsciente artificio para prevenir la humillación, pero también una confusión en subordinar lo exteroceptivo a lo propioceptivo o viceversa, según el comportamiento que se ejemplifique (75). Este tipo de confusión puede encontrarse también en el salón de clase, cuando el maestro después de pretender enseñar concluye con un ¿Me entendieron?, en lugar de un ¿Me expliqué?, aquí la impotencia queda asignada a los otros.

Si el niño aborda el mundo con un bagaje de esquemas al principio demasiado parciales y groseros para la variabilidad de la experiencia, y cuyo progreso intelectual consiste en una acomodación gradual para obrar sobre lo objetivo, el proceso educativo procurará, si es neces

rio, que se modifiquen si son inadecuados, y afinen si son insuficientemente adecuados. Es preciso evitar que haya adultos limitados a patrones intelectuales, estáticos o morales y que vivan en un rutina hecha de pequeñas cosas y que no sepan descubrir ni innovar nada en un dominio - cualquiera, por el contrario, Wallon considera que habrá que propiciar la originalidad, para que los individuos sepan reconocer mejor la discordancia entre los esquemas aceptados y la realidad (76).

Es cierto que el mundo de los adultos, es el mundo que el medio impone al niño, de lo que resulta en cada época cierta conformidad, pero no se puede deducir que el adulto tenga el derecho de juzgar y valorar - en el niño solo aquello que él le ha dado, el niño tiene su propia manera de asimilar y puede discordar con el adulto, además, la ventaja que tiene el niño sobre el adulto, es el poseer posibilidades que utilizará de manera distinta en otro medio (77).

d) Comparaciones entre el hombre y el mundo animal.

Wallon acude a este tipo de comparación porque ve la necesidad de indagar en las especies animales, formas de comportamiento más simples y poder reconstruir las series mas o menos continuas que permitan vislumbrar a través de qué circunstancias de estructura y de medio, la función se complica, se diversifica y se integra en otros sistemas funcionales (78). Para nuestro autor, quedarse tan solo en la especie humana no le permite ver los avances del sistema nervioso, las adquisiciones motrices y afectivas que precedieron al hombre, muchas de las cuales perduran en nosotros.

El análisis experimental de la conducta, impulsado por Skinner, acude al estudio de los organismos infrahumanos en ambientes cuidadosa-

mente controlados, para formular la relación entre el organismo y el ambiente (79). Skinner señala que hay buenas razones para empezar con casos sencillos, avanzando solo en la medida en que el poder del análisis lo permita, por esto considera necesario estudiar a los animales en aquellas características que se tienen en común con el hombre, porque, "solamente de esta manera podemos estar seguros de qué es lo exclusivamente humano" (80); aunque la experimentación brinda un excelente control, hasta ahora todos los principios y postulados del conductismo que han emanado de laboratorio se utilizan también para interpretar el comportamiento humano. Wallon menciona que, un mismo comportamiento humano aunque sea similar con los animales, pertenece a un conjunto diferente, el hombre tiene normas de referencia más complejas, tales como lo histórico, lo social, el pensamiento, el lenguaje, e incluso comportamientos parecidos con las demás especies, pero aún así, pertenecen a interrelaciones de diferente evolución.

Para Wallon, las analogías funcionales que pueden observarse a través de las especies animales no significan necesariamente similitud. Por ejemplo, el hecho de vivir en sociedad no implica que en todas las especies en donde se observan las disposiciones y actividades individuales que hace posible la colaboración social, sean de naturaleza idéntica, como lo sería en las agrupaciones de insectos, que aunque estupendamente ordenadas, no se da más que una simple yuxtaposición de actividades (81).

En su obra "La Vida Mental" (82), en cada uno de los capítulos, y después de analizar al hombre normal y las patologías de la función estudiada, ofrece la comparación en la serie animal en caso necesario.

Ejemplo.

Wallon señala que el tono muscular se diversifica con el equilibrio dinámico de sus centros reguladores y con arreglo a las necesidades del momento, y que alternativa o simultáneamente asegura con el equilibrio del cuerpo en cada una de sus partes, el punto de apoyo necesario para la ejecución de los movimientos, que dosifica la resistencia a los obstáculos y que prepara el impulso para el momento propicio, como en el caso del animal en acecho: situación que compara con el corredor - que espera la señal de salida en una competencia. (83).

Ejemplo.

Wallon habla del hecho común (entre los monos superiores y los niños antes de que adquieran el lenguaje), ante la incapacidad de descubrir en las cosas un orden diferente de las asociaciones establecidas - entre ellas y los propios movimientos. El gibbon consigue con bastante rapidez reconocer ante una serie de cajas alineadas ante él, la que contiene un manjar, pero, si el orden de las cajas varía, un segundo aprendizaje es más difícil, y si se sigue cambiando el orden, la actividad del gibbon se desordena totalmente; también el comportamiento del niño que - aún no había es parecido. Ambos solo advierten su actividad y encadenan automatismos para continuar rindiéndose en las cosas; en cambio, al aparecer la palabra el niño puede contraponer a los nexos de su actividad con el objeto, un orden que rebasa los datos de su experiencia para imaginar otras relaciones distintas a las constatadas (84).

Ejemplo.

Cuando Wallon habla sobre las relaciones recíprocas entre el - individuo y el medio, menciona que esas relaciones nunca son simplemente mecánicas, ni aún en su nivel más elemental... "entre la acción y la reac

ción siempre hay una interposición del organismo y de sus virtualidades, a las que se puede añadir, para las especies superiores, el mundo de posibilidades que implica el conocimiento intelectual. Cuando colocado en un acuario un molusco continúa abriendo y cerrando su concha según un ritmo que responde al de las mareas, se anticipa a cambios de situación que no se producen para él. Sin duda esta reacción ya no está adaptada y parece ser la consecuencia puramente mecánica de las reacciones provocadas antiguamente por las modificaciones del medio. Pero de externos que eran primitivamente los estimulantes de estas reacciones, se han convertido en internos. Y el hecho es de importancia capital, pues señala el advenimiento de reacciones que ya no son exigidas inmediatamente por el medio. Señala el momento en que el organismo, agregando a su propia organización las modificaciones impuestas por el medio y aumentando en la misma medida su independencia, adquiere una nueva posibilidad de auto-determinación" (85).

Ejemplo.

Cuando en el niño se da la polarización de todas las aptitudes sobre un solo objeto o sobre una sola acción, cuando muestra insensibilidad a los llamados y a veces a diversiones atrayentes...se puede encontrar el caso límite "en el sapo en copulación de Saplianzini y Magendie, que se deja levantar la carne y cortar los muslos, sin separarse de la hembra (86).

Otras comparaciones que Wallon realiza, se refieren por ejemplo con la ameba (87), con los insectos (88), con los peces (89), con la gallina, el gallo y los pollitos (90), con el perro (91), etc.

LAS PRUEBAS PSICOLÓGICAS (los tests).

La historia de la explicación cuantitativa de las diferencias observadas entre individuos o grupos, indica que originalmente el determinismo biológico era su soporte. Quizá las primeras mediciones sistemáticas fueron realizadas por la pseudociencia llamada "craneometría", (92) cuya pretensión era la clasificación de las razas humanas según el tamaño del cerebro; a ésta le siguió la "frenología" (93), en la cual, la morfología craneal bastaba para describir el desarrollo afectiva y cognitivo del individuo. Las repercusiones del tratamiento cuantitativo de la anatomía humana, originaron por lo menos a las teorías de la "capitulación" (94), y a la de los "atavismos biológicos" (95). Las consecuencias se extienden hasta la eugenesia, alcanzando su climax en la época del nazismo.

Los tipos anteriores de medición han justificado los prejuicios sociales en el sentido de que son tomados como datos científicos. En Estados Unidos de América, se sostenía que si los blancos eran superiores a los negros, su condición biológica justificaba la esclavitud, la colonización, incluso el exterminio (96).

Durante este siglo, las pruebas mentales que supuestamente miden la inteligencia, desempeñan la misma función, fundamentándose en la mistificación de que los números constituyen la máxima prueba de objetividad. Cuando Binet ideó un "test", era tan solo para detectar a niños cuyos pobres resultados escolares indicaban la necesidad de otorgarles una educación especial con la intención de ayudarles a mejorar, mas no para asignarles un rótulo limitativo. Psicólogos de Estados Unidos -

(Goddard, Terman y Yerkes) (97), falsearon la intención de Binet e inventaron la teoría hereditarista del cociente intelectual, es decir, cosificaron los resultados de Binet, considerando que medían una entidad llamada inteligencia; supusieron que la inteligencia era en gran parte heredada y elaboraron una serie de argumentos engañosos donde confundían las diferencias culturales con las propiedades innatas; estaban persuadidos de que el puesto social que cada persona y cada grupo debía ocupar, era inevitable. Goddard, hereditarista de los más burdos, dirigiéndose a estudiantes de la Universidad de Princeton, les decía: "es absurdo pedir igualdad social si la capacidad mental entre ustedes y los obreros es tan amplia...por eso es ridículo pedir un hogar para ellos como que el que ustedes poseen" (98); pero el verdadero ridículo fue cuando Benjamin Franklin manifestó su esperanza de que Norteamérica llegara a ser dominio de blancos, sin mezcla de otros colores, para que "éste lado del globo, reflejara una luz más brillante para quienes lo contemplan desde Marte o Venus" (99). También en el siglo anterior, en los Estados Unidos, con el pretexto de salvaguardar la cultura, era preciso detectar e impedir la reproducción de los débiles mentales, y según los resultados de las evaluaciones, negros e indios, salían con los porcentajes más bajos, cuando alguno sobresalía, los resultados eran manipulados negativamente; además, por ley, se aplicaron pruebas a los inmigrantes europeos, las consecuencias permitieron que las deportaciones aumentaran en un 570%, así la injusticia se vestía con un ropaje científico; en el mismo sentido Terman sostenía que había que "testar" a todos los ciudadanos a fin de asignarles papeles adecuados a sus diferentes grados de inteligencia, a fin de construir por primera vez en la historia, una sociedad justa porque las profesiones, el grado de prestigio y los sueldos, reflejarían

el valor biológico, y por ende, el desarrollo intelectual; ante esta su-
puesta cientificidad nadie objetaría nada (100).

Si bien es cierto que Wallon se refiere a los "tests" como "un
preciso instrumento de investigación y análisis" (101), también es cier-
to que se dirige a ellos en el sentido de combatir su abuso y para seña-
lar sus limitaciones. Zazzo menciona que lo que Wallon teme es la ac-
titud perezosa que acompaña a menudo la práctica de los tests, la esole-
rosis de la observación, la confusión entre realidad y el instrumento de
de su descripción, la reducción de la individualidad a un mosaico de
rasgos, y la definitiva fijeza de una cifra (102). Si Wallon abundaba
en el uso de la estadística en sus primeras investigaciones, "obedecía a
un imperativo impuesto por las voces que rechazaban su utilización para
referirse a lo más íntimo, a lo menos cuantificable de la persona"(103).

Wallon señala que "contra los psicólogos que buscan la seguri-
dad en una investigación demasiado estrecha o que toman un seguro contra
todo riesgo mediante minuciosos cálculos estadísticos, es necesario opo-
ner la fecundidad de hipótesis, porque, la búsqueda intelectual no puede
reducirse nunca a la simple aplicación mecánica de técnicas, aunque sean
intelectuales (104), y añade, "cuando se constata que una correlación
entre dos series de hechos no es significativa estadísticamente, eso no
elimina totalmente la existencia de una relación real, porque la estadis-
tica no responde más que a las cuestiones que se le plantean, y ni si-
quiera siempre es capaz de hacerlo" (105). Ahora bien, si se reúnen en
un grupo individuos de la misma edad, la clasificación de cada uno entre
los otros indicará, en relación al rasgo considerado, si el individuo -
está atrasado, avanzado o en el término medio, pero, el principio de

agrupamiento puede variar para comparar el mismo aspecto en diversos -
agrupamientos (tales como nacionalidad, medio social, condiciones de vi-
da, etc), y esto permitirá conocer más de cerca cuáles son los factores
que influyen sobre su aparición, su desaparición y sus variaciones even-
tuales (106).

Para Wallon los tests en poco pueden contribuir al estudio del
desarrollo del niño, es decir, del estudio de las fases que lo van a
transformar en adulto; ni siquiera cuando se yuxtapone una serie de prue-
bas porque en el fondo solo darían una simple reunión de datos, de lo
que resultaría dudoso que agotaran todas las posibilidades del niño; y -
aunque la correlación de los resultados pueda darse, la concordancia so-
lo respondería a elementos de la estructura, y lo que importa no es el
encadenamiento de los datos, sino una reconstrucción de la configuración
total del individuo (107).

En el caso de la patología, menciona nuestro autor, es más fá-
cil definir los rasgos esenciales de la evolución, porque generalmente -
solo se captan manifestaciones mecánicas con efectos estereotipados y -
absurdos; pero en el desarrollo normal, sacar conclusiones en base a las
estadísticas, es imposible porque las etapas no pueden formar un sistema
cerrado, sino que en cada una de ellas, están los rasgos de la preceden-
y también contienen la base de la siguiente. ¿Cómo ocultar la continui-
dad y las virtualidades si cada etapa es un momento de la evolución y un
tipo de comportamiento? Por esto, los test no pueden dar cuenta del -
desarrollo, porque tan solo reportan un momento de éste, y fijan al in-
dividuo etiquetándolo con un porcentaje (108); de aquí, su desconfianza
de todo lo que amenace inmovilizar el pensamiento y de todo lo parezca -
postular la fijeza de lo real; además, tratar de uniformizar, conduce a

despojar de aquello que es eminentemente propio del individuo, de lo que le da su auténtica y plena significación (109).

Es necesario no dar valor absoluto a las pruebas, y evitar sacar conclusiones y fórmulas tajantes de los resultados, pues su interés esencial, reside en su propia relatividad y en la ley de las probabilidades. Bordieu, indica que debemos tener presente que incluso los cuestionamientos más cerrados, no garantizan necesariamente la unicidad de las respuestas por el solo hecho de someter a todos los sujetos a preguntas formalmente idénticas, ya que una misma pregunta no tiene el mismo sentido para individuos socialmente distanciados por diferente cultura (110). Además, en el medio educativo, frecuentemente lo que debería ser un instrumento de trabajo, se convierte en herramienta caracterizadora de una profesión; lo que debería ser una rama adicional de información, pasa a ser considerado como el tronco de lo que podemos saber del niño; lo que debería utilizarse para mejorar el conocimiento del niño, se usa para clasificarlo; lo que habría de contribuir a ayudar al niño o a sus padres, sirve con demasiada frecuencia para perjudicarlo y atemorizarlo; lo que debería contribuir a que el medio cambiara su actitud hacia el niño, sirve para confirmarla, ya que el número proporcionado por el test, pasa a ser marca de lo inmutable (111). Para Zazzo los test, generalmente han denunciado la injusticia social, lejos de justicia (112).

Cuando se aplica a la pedagogía o a la psicología un enfoque de corte positivista, como en el caso de la orientación escolar, acarrea consecuencias negativas, porque sucede que sus conclusiones, son a menudo desmentidas por los hechos, en la medida de que tal enfoque solo se limita a relacionar una aptitud para un trabajo, como si tal aptitud re-

presentase a la totalidad del individuo; así, el trabajo o la profesión de un individuo, puede estar en contradicción con el resto de su persona; de aquí se desprende que se da un rápido decaimiento, hastio, carencia de empuje, así como ciertas deficiencias profesionales, accidentes laborales o cambios constantes de oficio (113).

METODOLOGIA CLINICA.

La metodología clínica es una manifestación plena de la aplicación de la observación científica, y Wallon la entiende como "la ciencia en acción". Cuando nuestro autor aplica esta metodología no se contenta con registrar la respuesta del individuo ante la pregunta presentada. "la respuesta se convierte siempre en punto de partida, en material de base para una nueva pregunta que intenta escudriñar lo que hay por debajo de las afirmaciones del niño, y concontrar su significado, su origen y sus determinaciones (114); y al ir escarbando cuidadosamente en el pensamiento infantil, busca capas más profundas, e intenta llegar a lo más hondo del sistema de referencia o del tipo de pensamiento que el niño posee en un momento concreto y respecto a un objeto determinado (115) Al multiplicar los diálogos con el niño, y al retomar sus expresiones desde distintos puntos de vista para sacar de cada uno de ellos sus múltiples significaciones. Wallon analiza los obstáculos con los que tropieza el pensamiento del niño, las contradicciones en las que se enreda su pensamiento; a esa habilidad que tiene nuestro autor para conducir la entrevista, se suma la riqueza de las interpretaciones y de los análisis exhaustivos.

El estudio de la génesis del pensamiento fue el campo en el que esencialmente utilizó esta metodología; como fruto de su experiencia nos advierte sobre una serie de obstáculos que debemos prever cuando realizamos estudios con esta metodología. Primeramente, señala, puede darse una escasa relación entre el entrevistador y el individuo a investigar, debido a la existencia de reacciones de oposición, de rechazo, de antagonismo elemental, o un renunciamiento sistemático a contestar, incluso, actitudes persistentes de ignorancia o negación, tales como el fingir que no sabe lo que en realidad sabe; puede darse también la discontinuidad en el diálogo, al no mantener la atención sobre el mismo objeto, y la inercia intelectual que implica, a veces, que se repita la pregunta para descubrir su significado; estos son algunos ejemplos de los diques que pueden interponerse en la comunicación (116). Wallon, también menciona algunas insuficiencias que presenta el pensamiento del niño que pueden complejizar la metodología, tales como el carácter elíptico, el cual queda de manifiesto en la elipsis de lenguaje, de circunstancia o de imágenes; es característico, también el pensamiento en islotes del niño, como las disociaciones de origen verbal, disociaciones debidas al objeto por la diversidad de usos que no logra ensamblar, o bien, pensamiento disociado y experiencias fragmentarias que no es capaz de asociar ni conciliar, y finalmente inaptitudes integrativas y contradictorias; esa desunión del pensamiento, según Wallon, puede resultar de una sola y misma palabra, en la que cohabitan significaciones diversas que se ignoran entre sí, que se excluyen, o que se asimilan de manera incompleta (117).

Finalmente Wallon nos previene del riesgo de colocar al niño en

una situación artificial y de que el contenido de las preguntas no correspondiera a sus reflexiones o intereses espontáneos, situación que podría correr el riesgo de sugerirle ideas que no son propias del niño.

Nuestro autor y a diferencia de Piaget, imprime un estilo en la metodología clínica, no precisamente para indagar cuáles son las creencias del niño, sino para "ver cómo opera el niño en presencia de una dificultad y cuáles son sus posibilidades, cuáles sus deficiencias y de qué mecanismos mentales se vale para resolverla" (118), además, no busca establecer un inventario de conocimientos o de creencias, su interés es el funcionamiento del pensamiento del niño desde sus orígenes, (119).

Los dos tomos de "Los Orígenes del Pensamiento en el Niño" son un verdadero ejemplo de la metodología clínica, tan solo extraemos una pequeña muestra, que versa sobre "la ambigüedad de las fórmulas de tiempo". "Dentro de su indeterminación, las relaciones de tiempo son constantemente empleadas por el niño por medio de la palabra 'cuando' - para significar el sincronismo, y de la locución 'a veces' para significar lo eventual. En el adulto, 'cuando' puede extenderse a muchas otras relaciones en las que el tiempo es la cobertura que se deja flotante, ya que una mayor precisión parece inútil. En el niño, su empleo, mucho más general aún, responde a las relaciones indiferenciadas de las cosas, que son captadas en su unidad sincrética, sin que sea capaz de discernir la naturaleza de los lazos a los que se deben los encuentros de circunstancias o de efectos, de que están hechas sus representaciones. No se trata de que no alcance a comprender la significación estrictamente temporal de 'cuando', sino el tiempo mismo; y las otras clases de relaciones que en él permanecen reabsorbidas, tienen aún algo de formal o

de accidental y no expresan de ningún modo un orden verdadero. En efecto, el niño puede responder automáticamente a la pregunta 'cuando' con una palabra cualquiera, pero que es una determinación temporal.

R. (7 años): -¿Se ve siempre el sol? -NO-. ¿Cuándo no se lo ve?
-EL MARTES. -¿Qué día es hoy? -VIERNES. - ¿El viernes se ve el sol? -SÍ-. -¿Cuándo no se lo ve? -EL LUNES.

Como el niño sabe nombrar los días de la semana, la pregunta 'cuando' le hace enunciar uno de ellos, evidentemente al azar, puesto que responde sucesivamente 'no' y 'sí' para el mismo día.

C. (7 años): -¿Qué es la lluvia? -ES DIOS. -¿Cómo sabes cuándo llueve? -PARA LAVAR LA CARRETERA. - ¿De dónde viene la lluvia? -... ¿Cuándo llueve? -EL SÁBADO-. -¿Qué día es hoy? -SÁBADO-. -¿Y mañana? -DOMINGO-. -¿Lloverá el domingo? -NO-. -¿No llueve nunca el domingo? -A VECES-. -¿Llueve siempre el sábado? -No-. Entonces, ¿cuándo llueve? -EL SÁBADO Y EL DOMINGO. -¿No llueve nunca los demás días? -A VECES-. -Cuando hace buen tiempo ¿llueve? -NO-. -¿Por qué? -PORQUE HACE BUEN TIEMPO.

Algunos niños, e incluso algunos adultos ingenuos, afirman que en ciertos días del año o de la semana, como el día de Pascuas o de Pentecostés o el domingo, debe necesariamente hacer buen tiempo o llover. Eso es confundir dos series que no tienen relaciones fijas: el calendario y la meteorología. No ocurre esto en el caso de este niño. La relación entre la lluvia y el sábado o el domingo no tiene para él nada de constante. 'Cuando' es corregido por 'a veces'. Establece un síncrono facultativo y no indica de ninguna manera un conjunto de circunstancias propias que determinen la lluvia, y que pertenecerían a un día determinado del año o de la semana. La coincidencia es solamente posible. El niño la enuncia para responder a la pregunta que se le ha formulado y porque sólo se representa en el tiempo relaciones de simple encuentro. Su afirmación sería falsa si implicara la necesidad o la constancia. Pero es sólo vana; es semejante a todas las que el niño es ca-

paz de emitir con respecto al tiempo, en el que, por el momento, regia_ tra simples concomitancias " (120). El estudio del tema continúa con más de 20 diálogos con sus respectivos análisis.

METODOLOGIA GENETICA.

Aunque el método genético, dice Wallon, tiene su autonomía y su unidad, debe acudir al apoyo de disciplinas y métodos diversos, según el nivel de evolución que se investigue: ya sea a nivel de las especies zoológicas, de nuestra especie, de las etapas de la civilización humana, o del desarrollo del individuo; debe acudir pues a disciplinas tales como la anatomía, a la ecología, a la antropología, a la lingüística, a la sociología, etc.; y además debe apoyarse en la diversidad de métodos e instrumentos de análisis posibles; sin embargo, nuestro autor previene en el sentido de no reducir este método a una simple recolección de información diversa, más bien, como en el caso de la psicología genética, debe dar la síntesis de todo lo que proviene de evoluciones efectivas en el pasado y en el presente. Es además, un método de análisis original porque no se detiene en los conjuntos ya constituidos, como lo hace el análisis ideológico, experimental o el estadístico, para desmenuzar los elementos y las estructuras actuales. El método genético parte de lo simple, es decir, de lo que le ha precedido, de lo que está en primer lugar en la serie de transformaciones, y es en esta sucesión en donde se busca la significación funcional de formas más diferenciadas o más complicadas. La explicación psicogenética procura ser una historia fiel de la evolución, busca encontrar el orden de filiación entre los objetos que estudia (121); así pues, la psicología genética, es la que estudia

el psiquismo en su formación y en sus transformaciones (122). La similitud con el "estudio dinámico-causal de Vygotski es evidente; a éste autor le "interesa estudiar la reacción tal como aparece inicialmente, mientras se va modelando y después de haberse formado sólidamente, sin olvidar en ningún momento el flujo dinámico de todo el proceso de su desarrollo" (123).

Mientras que Piaget aborda sólomente el desarrollo ontogénico, Wallon acude hasta la escala del mundo viviente, al desarrollo de la humanidad, incluso busca conexiones con la materia, pues la entiende como la unidad sustancial de todos los fenómenos del universo.

Someramente dedicamos un espacio a los diferentes niveles de la evolución.

Si el análisis es a nivel de las especies zoológicas, Wallon indica que uno de los problemas fundamentales, es descubrir o definir los orígenes biológicos de la vida psíquica; y para él, la vida psíquica es la resultante de las relaciones entre un ser organizado y el ambiente, en donde el nivel de organización fisiológica es fundamental (124). Leontiev, quien realiza un trabajo notable del desarrollo del psiquismo desde la escala zoológica, indica que a la actividad que se asocia la forma más elemental del psiquismo, es aquella que es suscitada por tal o cual propiedad que actúa sobre el animal (125). Para Wallon, un avance significativo hacia el psiquismo, es cuando los datos del presente son superados; esa aptitud para grabar experiencias se enriquece gracias a las asociaciones evocadoras que la hacen discriminativa ante nuevas situaciones. a medida que el sistema nervioso progresa; por ejemplo, menciona que a medida que el encéfalo se desarrolla, los niveles de activi-

dad se superponen a los reflejos puramente medulares y eventualmente, - los puede posponer, suprimir o combinar, es decir, hacer ineficaz una - excitación o modificar sus efectos. Wallon invita a analizar el desa_ rrollo del psiquismo a través de las continuas diferenciaciones de acti_ vidad que lo van elevando hacia planos de existencia nuevos (126).

Si el análisis es a nivel de nuestra especie, para Wallon el - problema es en el mismo sentido, es decir, en dar respuesta a la forma - en que progresa el psiquismo. Engels ofrece una respuesta, al otorgar un papel esencial al trabajo, en donde el uso de instrumentos, primero materiales, luego simbólicos, fueron esenciales para la transformación - del mono en hombre (127). Wallon reconoce que el conocimiento del paso de los primates al hombre está lleno de lagunas, sin embargo estima que la existencia de una industria, por incipiente que sea, y la existencia de ritos, aún cuando sean elementales, ya son criterios decisivos para - señalar el nacimiento de la humanidad.

Cuando acude al nivel de la historia de las civilizaciones, es_ tima que su análisis nos brinda el conocimiento de los medios entre los cuales el individuo de cada época ha debido desarrollarse; además, in_ dica que todo individuo sufre la huella de la civilización, y que ésta - regula la existencia y se impone a la actividad en diferente medida en - cada individuo, así, el lenguaje que de ella recibe, es el molde de sus pensamientos, y los instrumentos de cada época dan forma a sus movimien_ tos. Toca pues a la psicogénesis dar cuenta de los efectos sufridos a través de la historia de los pueblos; pero opina que los efectos no pue_ den ser deducidos simplemente, ni considera que el psiquismo sea suscep_ tible de transmitirse por herencia; tampoco acepta el hecho de una menta_ lidad primitiva que estaría determinada por el medio y por una estructu_

ra hereditaria del sistema nervioso, y cita el caso de niños nacidos en pueblos fetichistas, pero creados en la civilización europea, quienes - siguieron con éxito enseñanzas, para cuyo aprovechamiento, el uso de la lógica más abstracta, era necesaria; aún más, Wallon prevee la transformación de esos casos individuales en casos colectivos, en los que el cambio de régimen intelectual acompañe la emancipación política de los pueblos mantenidos por opresiones diversas. En fin, más que una herencia de engramas (como en el psicoanálisis), Wallon estima que la condición de mayor progreso psíquico en la especie humana, parece ser la disponibilidad persistente del aparato psíquico, disponibilidad que responde a equilibrios funcionales, es decir, aunque están en relación con las tareas esenciales de la época, varían con el tipo de civilización; y que las actividades psíquicas son orientadas o jerarquizadas según los intereses predominantes de la sociedad, situación con mayor evidencia - en sociedades cuyos géneros de vida son más homogéneos, como los primitivos; pero a través de la historia humana, la preponderancia de las aptitudes se ha alternado, aún sin haber sido capaz de provocar, al menos a partir de las épocas históricas, una verdadera mutación (128).

Si el análisis es a nivel individual, la psicología genética es la que procura comprender el advenimiento del psiquismo en las transformaciones y progresiones del niño en adulto. Aquí, la psicogénesis está ligada a las condiciones orgánicas y del medio. El recién nacido muestra insuficiencias motrices, perceptivas e intelectuales, por la falta de la interconexión necesaria entre las neuronas para conducir el impulso nervioso. Cuando se logra la conexión, se dice que se ha llegado a la madurez funcional, pero no es más que el punto inicial, porque el de-

desarrollo ulterior puede variar mucho según encuentre o no, ocasiones para manifestarse. El medio es el complemento indispensable de la función, sin esto, la función no tendría objeto, se quedaría en estado virtual o atrofiada. Así pues, a la maduración del sistema nervioso, que sucesivamente hace posible diferentes clases o niveles de actividad, es necesario, agregar el ejercicio, el cual debe ser tan diverso como posible; y esto resulta de capital importancia en el medio educativo. En el niño se observa una indeterminación inicial; así, una actitud cuyo - circuito funcional se constituye, da lugar a una conducta estereotipada, e inaccesible al progreso, situación que se produce en la mayoría de los animales, pero en el hombre, su superioridad está ligada a la necesidad de aprendizajes prolongados y sucesivos, en donde cada función debe descubrir sus diferentes virtualidades y crear conexiones interfuncionales tan complejas como lo exijan las circunstancias actuales y pudiesen exigirlo más tarde. Esto nos lleva al análisis del desarrollo humano, tema que ocupará el siguiente capítulo, por ahora, basta señalar, que la psicogénesis está estrechamente ligada a los modos sucesivos de relaciones con el medio... relaciones que se apoyan en las posibilidades de que dispone en cada edad, y los estadios sucesivos de la personalidad, son su consecuencia (129).

La psicología genética constituye en la obra de Wallon, el método de conocimiento del adulto a través del desarrollo del niño (130), porque "el conocimiento de una estructura ya madura, solo puede ser obtenido mediante el análisis de su génesis, del movimiento que la ha producido, de la historia de la que es resultado; éste análisis permite diferenciar los diversos tipos de procesos cuyas velocidades y cuyos puntos de llegada son los más variables" (131).

Remontarse hasta los orígenes, no implica para Wallon, investigar una forma embrionaria, sino un comportamiento que puede ser de otro orden, incluso en contradicción aparente con lo comportamiento a explicar. Así, por ejemplo, el preludio a la verdadera emoción, a lo que es la relación con otro, son los gritos, los llantos, las gesticulaciones, que no expresan sino posibilidades internas; el preludio de la imitación a la copia más o menos intencional de un modelo, es el automatismo del eco o del mimetismo; por otro lado, uno de los preludios a la actividad de la definición (conceptual), es la respuesta tautológica (132).

Wallon contraponen este método, al conductismo, para el cual, "la verdadera esencia de la experimentación es la de evocar el fenómeno en estudio de modo artificial (y por ello controlable) e investigar las variaciones de las respuestas que se dan al mismo tiempo que los cambios en el estímulo" (133); en cambio, para Wallon, antes que tener el resultado realizado y consolidado, se trata de observar los factores en juego su sucesión y su acción recíproca" (134). También se opone a los resultados obtenidos a través de los test, por su carácter estático y su base demasiado estrecha como para que se presten a revelar los orígenes, los despliegues y las formas o condiciones diversas de las fases del desarrollo. Wallon indica que no podemos eximirnos de escrutar los comienzos y la progresión a fin de conocer las diferenciaciones o elaboraciones sucesivas por las que pasa el individuo, y conocer los planos en que se va construyendo, y observar cómo las funciones nacen unas de otras, cómo se encañenan o articulan entre sí" (135); no basta pues, explicar un fenómeno en un momento dado, es preciso indagar a través de qué vicisitudes se realiza la unidad (136).

En la obra de Wallon, el tema de los orígenes, es imprescindible, para persuadirse de esto, basta remitirse a algunas de sus obras fundamentales: "Los Orígenes del Carácter en el Niño", "Los Orígenes del Pensamiento en el Niño", e incluso "Del Acto al Pensamiento".

METODOLOGIA DIALECTICA.

Wallon vió en el método y en los principios del materialismo dialéctico un instrumento válido y completo para la solución de las paradojas y contradicciones de la psicología, tanto para formular su campo de estudio como para investigar los procesos psíquicos. Considera que las leyes de la dialéctica marxista "dan a la psicología su equilibrio y su significado, y la sustraen a la alternativa de un materialismo vulgar o de un idealismo hueco, de un sustancialismo tosco o de un racionalismo sin horizonte. Es la dialéctica la que la muestra a la vez como ciencia de la naturaleza y como ciencia del hombre, suprimiendo así la ruptura que el espiritualismo trataba de consumar en el universo entre la conciencia y las cosas. Es ella la que le hace aprehender en una misma unidad el ser y su medio, sus perpetuas interacciones recíprocas. Es ella la que le explica los conflictos en los que el individuo debe modelar su conducta y liberar su personalidad" (137). En el mismo sentido, nuestro autor menciona que en lugar de limitarse a constataciones y simples comparaciones de los problemas, en lugar de rechazar como extracientíficos los problemas relativos a la naturaleza, a los orígenes y a las transformaciones del psiquismo, el materialismo dialéctico los considera como una realidad cuya existencia y modalidades diversas o su

cesivas deben ser explicadas en función de sus relaciones con otras realidades. Las relaciones entre esas modalidades no son ya de similitud o de diferencia, sino de acción, de reciprocidad o incluso de conflicto, en suma, de ser y de devenir (138)

Marx y Engels señalaron que la dialéctica no solo era una teoría científica, sino también, un método de conocimiento del pensamiento, la naturaleza y la sociedad; así debemos entender la obra de Wallon, como un método, como una actitud de trabajo, como guía de acción, y no como un conjunto de dogmas, ni como una dialéctica verbal o un malabarismo de palabras, sino como el descubrimiento activo de la dialéctica de las cosas (139). Aunque es innegable que nociones clásicas del marxismo están presentes en su obra, no han sido simplemente transplantadas, por el contrario, las ha sometido a los hechos concretos de su trabajo. Una de esas nociones clásicas es "la ley de interpenetración de los contrarios", y otra es la "ley de negación"; éstas encuentran sus equivalentes en Wallon, bajo la forma, respectivamente, del principio de integración y del principio de alternancia funcional (ambos principios son claves para la explicación del desarrollo) (140). También cuando Wallon habla de la génesis de las etapas del psiquismo, se refiere esencialmente, al "conflicto" (crisis), el cual constituye tanto el modo de transición de una etapa a la siguiente, y a la vez, al modo de estructuración propio de cada etapa, es decir, a una vez, es un factor de ruptura y un factor de equilibrio; ese doble carácter, sucesivo y simultáneo (diacrónico y sincrónico), se cristaliza en Wallon, en la sucesión de filiación y oposición. Una compración de orden familiar, manifiesta que la relación de filiación de padres e hijos, no excluye siempre, sino que a me-

nudo implica el conflicto (141). Esa ley de "los contrarios", también la podemos encontrar "cuando la excitación generalizada del tono provoca el tránsito de la risa a las lágrimas (142); cuando analiza los orígenes del pensamiento, encuentra conceptos disímiles que resultan idénticos - por la atracción espontánea de los contrarios (143); y en relación a la educación, menciona que de la ley de los contrarios se derivan consecuencias importantes para el conocimiento y tratamiento de los niños con problemas, en los cuales se impone un polo afectivo que determina una conducta nociva, pero no cabe duda que simultáneamente han debido desarrollarse también las tendencias contrarias; la experiencia demuestra - que basta con que se presente una ocasión favorable, para sacarlas de su latencia, ¿No es a menudo el sujeto más malvado aquel al que una mirada amistosa convertirá en el más servicial, aquel al que la aflicción de un débil, lo convertirá en una persona con probidad desmedida? (144).

En la obra de Wallon socialización e individualización corren parejas en su proceso genético...y aquí encontramos una estrecha correspondencia con la concepción de desarrollo humano de Marx, quien menciona que "el hombre no solo es un animal social, sino un animal capaz de individualizarse solamente en sociedad" (145); esto implica una "construcción solidaria de la individualidad y de la socialización" (146); recordemos que para Piaget, el desarrollo se inicia con una individualidad cerrada (egocéntrica) y después se dirige hacia la interacción social.

El concepto de desarrollo de Engels, también está presente en el trabajo de Wallon. Engels menciona que el desarrollo no es lineal, ni mecánico, que no se mueve en la eterna monotonía de un ciclo constantemente repetido, y que, solo siguiendo la senda dialéctica, no perdiendo jamás de vista las innumerables acciones y reacciones generales del

devenir y del parecer, de los cambios de avance y retroceso, llegamos a una concepción exacta del universo, de su desarrollo y del desarrollo de la humanidad (147).

Este modo de abordar el conocimiento le evita priorizar el método experimental o el de los test; ya decíamos al analizar la metodología genética, que éstos generalmente conducen a disolver al individuo en una colección de aptitudes y funciones, en cambio, Wallon, procura evitar la parcelación del hombre en sectores aislados de su actividad, él busca la totalidad de la persona. Por ejemplo: el problema de las relaciones entre cuerpo y alma, ha dado lugar a dualismos y reduccionismos y en éstos se privilegia una parte, mientras que la otra, es opacada o eliminada. El conductismo se ha aferrado más al cuerpo, en cambio, el psicoanálisis subordina al individuo a la conciencia; Wallon procura explicar cómo se opera la promoción cualitativa de lo fisiológico a lo psicológico, y se ha esforzado en esclarecer cómo emerge la conciencia, partiendo de las condiciones materiales de existencia; y en el proceso de análisis, al combatir al materialismo mecanicista y al organicismo, su propuesta no es ni la suma ni la yuxtaposición de los factores biológicos y sociales, afirma que la vida psíquica debe contemplarse bajo la forma de sus relaciones recíprocas, porque ambos son constituyentes complementarios desde el nacimiento (148), "la imbricación de ambos es primaria y fundamental" (149). Aunque cuerpo y conciencia son dominios distintos, Wallon encuentra relaciones funcionales, sin descartar los rasgos característicos de cada uno, y ve en la emoción el vínculo primario de ambos dominios; posteriormente, la representación se opondrá y podrá opacar a la emoción, y cuando no se ejerce, la emoción obnubilará al pensamiento. Así pues, la historia del individuo evidencia que el -

dualismo se sustituye por la vinculación de las reacciones somáticas e -
intelectuales (150).

A través de toda la obra de Wailon encontramos constantemente -
un espíritu dialéctico, aludimos a algunos casos, que aunque abstraídos
de su contexto, al menos tienen un valor indicativo:

"hay instantes en que la ciencia está obligada a transformar
sus principios esenciales, esa necesidad es un escándalo solo
para aquellos que oponen una ilusoria estabilidad, y suponen -
principios pretendidamente definitivos de la razón a las trans
formaciones forzosas del espíritu a medida que penetra más pro
fundamente en lo real" (151).

"el conocimiento es esencialmente un esfuerzo para resolver con
tradiciones" (152).

"de los conflictos surge el pensamiento" (153).

en el niño "las fuentes del conocimiento a la vez que diversas
son frecuentemente la causa de las contradicciones" (154).

habla de las contradicciones, choques y oposiciones en el labo_
rioso trabajo de la identificación y la clasificación (155).

menciona que los procesos del pensamiento están sometidos a al_
ternancias contradictorias (156).

dice que el niño dispone de dos procedimientos opuestos, uno de
eliminación y otro de fusión (en la formación de copias) (157)

se refiere al perpetuo conflicto ente la realidad de los obje_
tos y los instrumentos indispensables del pensamiento (158).

su obra "Del Acto al Pensamiento", la termina indicando que -
"entre el acto y el pensamiento, la evolución se explica simu
ltáneamente por lo opuesto y lo idéntico" (159).

dice que se contraponen y complementan mutuamente los factores
biológicos y sociales" (160).

que al igual que todo proceso de transformación, el desarrollo
del niño presenta contradicciones (161)

que el medio del niño es molestia o ayuda, le choca o le atrae
(162).

que "hay efectos contrarios de perseverancia e inestabilidad...
como el estar absorbido (el niño), en algo, y luego cautivado

por otro estímulo" (163).

que la alternancia es contraria y complementaria (164).

observa el carácter súbito del niño...que de la docilidad pasa a la oposición (165).

menciona las contradicciones de la imitación (166).

habla de las contradicciones entre la cosa y la representación (167), entre el acto motor y la representación (168); entre el espacio imaginado y el espacio motor (169); de las contradicciones entre la imagen y el concepto (170), de las contradicciones en el juego (171), contradicciones entre la emoción y la actividad intelectual (172).

"cuando la contradicción se impone es menester resolverla" (173)

Lo esencial del método dialéctico, es el permitirnos captar la unidad de la naturaleza y su diversidad, así en el caso de la pedagogía, dice Merani, debemos considerar que el educador no se enfrenta con individuos que construyen su desarrollo como un proceso lineal, sino con un realizarse discontinuo, en el que fases y periodos se entrecruzan, dialécticamente se oponen, y de oposiciones de las que resulta una nueva - estructuración. Así, en el proceso educativo, no se repiten los pasos de un aprendizaje que se desarrolla lenta y gradualmente, por el contrario, se construye un pensamiento con perfiles comunes a todos y propios del individuo a la vez (174). Esto nos conduce a analizar el desarrollo humano en la obra de Wallon, al menos su concepto.

CAPITULO III

EL CONCEPTO DE DESARROLLO EN WALLON

Las condiciones materiales de existencia: biológicas
y sociales

El conflicto y el equilibrio.

La alternancia y la preponderancia.

Los dominios funcionales y las etapas.

El desarrollo como un sistema.

En el capítulo previo, está implícita la orientación hacia la cual se dirige el concepto de desarrollo en la obra de Henri Wallon; - en este apartado ampliamos su análisis, a su vez, este capítulo nos articulará con los restantes, los cuales enfatizan y especifican su propuesta hacia la educación. Es de esta forma como debe entenderse su obra, en donde metodología, desarrollo y educación se engarzan para constituir un conjunto. El hecho de separarlos por capítulos, es tan solo por las exigencias de la descripción y para conocer sus partes constituyentes.

Entre los diferentes psicólogos que escriben sobre las etapas del desarrollo, son notables las concordancias de sus relatos acerca de las maneras de reaccionar de los individuos a través de sus fases evolutivas, y en donde la secuencia tiene un carácter inalterable. Para Wallon no basta fijar la sucesión de las etapas, tampoco el simple hecho de incorporar al individuo en algunas de ellas; para él, las etapas del desarrollo, dependen de los mecanismos psíquicos que en cada uno responden a las posibilidades actuales del sujeto (1), es decir, toda fase es un sistema de relaciones entre las disposiciones de cada niño y las situaciones propias de su medio, sistema que hace que se especifiquen recíprocamente; por esto, cada etapa es al mismo tiempo un momento de la evolución mental y un tipo-tipo de comportamiento (2); de esta manera, cada individuo está en cualquier edad y en todo momento en una etapa personal de desarrollo, similar o diferente con los de su edad o con los de su grupo social (familiar, escolar, vecinal, etc.). La individualidad, la formación de la persona es única porque cada uno tiene relaciones peculiares con su medio físico y medio social, porque a su vez, sus posibilidades y meca-

nismos psíquicos de asimilación, de integración y transformación, pueden estar en niveles o planos diferentes. A través de la historia personal, las acciones, las emociones y las habilidades o estrategias cognitivas permiten apropiarse e interiorizar de manera diversa las experiencias y sus consecuencias. Las diferencias de los individuos en las actividades escolares evidencian que los alumnos memorizan, critican, valoran y transforman el conocimiento según los niveles de su desarrollo, según sus propias posibilidades y según las condiciones particulares. Sin embargo, Wallon reconoce la pertenencia del individuo a la especie humana, y esto implica la existencia de ciertas regularidades. El conductismo enfatiza más la generalidad al buscar esas leyes y principios generales para aplicarlas a todos y a cada uno, absorbiendo las más de las veces al individuo; incluso Piaget, incide más en el desarrollo (intelectual) del niño de manera general; de aquí que la secuencia de las etapas sea común para todos; ambas posiciones parten del supuesto de que al igual que las ciencias naturales, las ciencias sociales solo avanzarán en la medida en que se descubran las regularidades, de esta manera preponderan la generalidad sobre la individualidad, en cambio Wallon evita el reduccionismo y enfrenta la contradicción que se da entre esos dos polos: lo particular de cada uno y las determinaciones generales de la especie.

Es cierto que Wallon participó en las "Jornadas Pedagógicas", en París en 1952, exponiendo un documento sobre "las etapas de la socialización del niño" (3), y un poco después, en el Simposio organizado por la Asociación Pedagógica de Lengua Francesa en 1955, expuso el tema "las etapas de la personalidad" (4), sin embargo, aunque hace referencia a -

"etapas", nunca fue con el propósito de caracterizarlas y describirlas; Claret (5), partiendo de la información anterior nos ofrece una "cuadro de las etapas"; esta síntesis esquemática puede originar la fácil idea de encasillar en estancos definidos las fases del desarrollo en Wallon; para advertir con mayor claridad su concepto de "etapa", es preciso acudir a las particularidades y a los factores que condicionan y posibilitan el desarrollo, esto implica analizar conceptos tales como: las condiciones materiales de existencia; a la vez biológicas y sociales, el conflicto y a la vez el equilibrio, la alternancia y a la vez la preponderancia, los dominios funcionales y las etapas, finalmente, el desarrollo como un sistema.

CONDICIONES MATERIALES DE EXISTENCIA: biológicas y sociales

En los análisis históricos sobre la fundamentación filosófica de las condiciones materiales de existencia del hombre, Wallon encuentra que han sido tratadas de manera muy diversa, que ha habido tanto posiciones dualistas como reduccionistas. El dualismo, dice, se puede observar en Descartes (6), quien considera dos entidades en la persona: el pensamiento y lo extenso, (cuerpo y alma) entidades tan distintas sin poder realizar una reducción mutua, ni mucho menos, realizar el paso de la una a la otra, es decir, son dos formas de existir esencialmente diferentes. La postura reduccionista la observa, por un lado, en el materialismo mecánico (7), cuyo signo distintivo es su incapacidad de extender las leyes del mundo físico a la historia del hombre, y en cierta manera responsable de la discontinuidad radical que algunos afirman existe entre el hombre biológico y el hombre social. El idealismo, es la otra

cara de la moneda del reduccionismo: éste pretende absorber la existencia del mundo físico en las únicas imágenes que tenemos de él, sustituyendo con el conocimiento del objeto, al objeto mismo y como única certeza que podríamos tener de su existencia lo reduce a la conciencia que del objeto tenemos, así pues, se encierra en el conocimiento como en la única realidad de la cual se puede afirmar que existe (8).

Wallon menciona que los factores de origen biológico y social - al mismo tiempo que se contraponen se complementan (9), que existe un entrelazamiento perpetuo entre las condiciones de sustrato orgánico y - las que corresponden al sustrato social (10), que las condiciones del - desarrollo humano son de dos clases, unas psicosociales y las otras psicobiológicas (11) y que lo social se amalgama a lo orgánico (12). Solo una lectura fácil y fragmentaria puede originar falsas críticas para considerar a Wallon como un autor que biologiza o sociologiza a la - psicología.

a) lo biológico,

Nuestro autor se opone al paralelismo onto-filogenético a ni-

vel de la embriogénesis y de la psicogénesis, por el simple hecho de que son dos planos diferentes, por lo que su correspondencia no es mutua. Freud asume el paralelismo, al considerar al genotipo como intermedio entre la especie y el individuo, es decir, si en el genotipo se encuentra grabada la historia de la especie, el individuo no haría más que reproducirla. Realizar una identificación fácil entre el comportamiento infantil y las sociedades primitivas con mentalidad básica, implica quedarse en el terreno de la recapitulación y por lo tanto, oponerse a la posibilidad de un futuro mejor (13).

Wailon tampoco acepta el paralelismo entre la fisiología y la psicología, porque son dos "idiomas diferentes", y no puede aceptarse una correspondencia mutua como si los términos de uno respondiesen línea por línea a los del otro (14); no se puede identificar a cada órgano con determinada función psicológica. Desde este burdo paralelismo se explicaba, por ejemplo, que la asociación de dos ideas se debía a la feliz concurrencia de dos elementos nerviosos.

A pesar del abuso de la anatomía, la morfología y la fisiología para explicar el comportamiento humano, no es razón para negar todas las relaciones posibles entre organismo y psiquismo (15). Nuestro autor plantea una sucesión en las estructuras anatómicas que posibilitan las manifestaciones de toda actividad; esa sucesión que se evidencia en la maduración funcional es indispensable para la evolución funcional (16).

Así, observa que en la escala de las especies, las estructuras más primitivas se integran progresivamente a las más recientes, y aquellas van perdiendo su autonomía funcional, es decir, su posibilidad de ejercerse sin control alguno (17); esto puede verse en la especie humana en donde la aparición del lenguaje posibilita el control, la inhibición, la espera y la coordinación de manifestaciones motoras y afectivas; en cambio, en el animal priva la acción originada por sus necesidades biológicas y por la estimulación proveniente del exterior, pues carece de las características privilegiadas que el pensamiento puede imprimir en el comportamiento del hombre. Los centros nerviosos de los que depende la vida intelectual, son las regiones y los sistemas de más reciente evolución y también son los últimos en mielinizarse, es decir, en poder funcionar, dejando como consecuencia un largo tiempo, en el que una es

die de autonomía permite que las actividades sensoriomotrices y afectivas, se ejerzan libremente, pero deberán caer bajo el control de estructuras superiores (18). Vygotski, de manera similar, postula que el lenguaje dirige la acción (19).

Resulta esencial que al proceso de maduración biológica se ejerza la función, por lo que no se debe ignorar el papel del aprendizaje y de las circunstancias. Es evidente que bajo el establecimiento de relaciones entre dos campos, como los sensoriales y los motrices, haya conexiones anatómicas que alcanzan su madurez; esto puede observarse cuando la mano del niño entra en el campo visual y hace posible la aprehensión y la succión. Piaget le asigna a este comportamiento una causalidad meramente externa, como el producto de una asimilación; Wallon indica que esa situación coincide con la mielinización de fibras motrices que la corteza cerebral torna posibles para funcionar (20); así pues, aunque entre la impresión visual y las contracciones musculares actúan sistemas complejos de conexiones nerviosas (21), es preciso tener en cuenta que estos vínculos que el niño reconoce y establece, son susceptibles de multiplicarse y diversificarse de acuerdo a las circunstancias y a su utilización (22). Los estímulos y las circunstancias apropiadas, con seguridad son necesarias para que se produzcan actividades, pero su utilización se torna realmente eficaz en el momento en que las condiciones biológicas de la función llegan a la maduración (23). Las integraciones motrices son la condición y de ninguna manera la consecuencia de la evolución motriz (24), son integraciones sucesivas que no solo cambian de apariencia externa, sino también sus conexiones funcionales (25).

Además de la mielinización, Wallon se refiere al papel estímu-

lador y regulador de las hormonas en la diferenciación de las estructu_ ras anatómicas y a la influencia que ejercen en el sistema neurovegeta_ tivo (26); también menciona la importancia del metabolismo, cuyo origen, es esencialmente químico, pero de resultado morfogéno o ergógeno (27); asimismo, sus estudios sobre el papel del tono muscular en el desarrollo psíquico merecería un espacio amplio por su estrecha relación que tiene con el movimiento, con las reacciones de equilibrio, con los automatis_ mos, con las actitudes y con la afectividad (28).

Wallon postula que en cada etapa determinados órganos aseguran la actividad presente, pero al mismo tiempo, se edifican otros para ma_ nifestarse en edades futuras (29). En el plano psíquico, Vygotski, ha_ bía de "zonas próximas de desarrollo", es decir, en cada edad hay acti_ vidades que se ejercen sin ayuda de los adultos, pero al mismo tiempo, - hay otras que se ejercen con la ayuda de los demás, pero que están pró_ ximas a desarrollarse (30).

Nuestro autor también observa que entre el crecimiento de los - miembros y su actividad propia, en todos los casos existe una relación que puede ser de sentido opuesto; positiva, cuando aumentan simultánea_ mente las dimensiones y la habilidad, o por el contrario, como en el mo_ mento del cambio de voz en la pubertad, se pueden producir sonidos dis_ cordantes (31).

Hemos visto que desde el nacimiento, el individuo no tiene el - equipo de reflejos o de percepciones, cuyas combinaciones bastarían para explicar todas las conductas posteriores; en Wallon, la evolución no es un sistema cerrado, en donde los mismos factores reaccionarían perpetua_ mente entre sí, más bien, de edad en edad despiertan a la actividad par_

tes de sus centros nerviosos, en donde como hemos visto, la mielinización hará permeables al influjo nervioso a elementos que permanecen aislados (32); pero además, cada vez que llegue a la madurez biológica un órgano, será indispensable que el medio despierte la función (33). Así pues, el papel que le corresponde al individuo, es el ejercicio, es decir, el aprendizaje, lo cual implica la integración de las actividades más primitivas con las más recientes; ésta integración de las actividades más primitivas con las más recientes, es una especie de síntesis, es la integración funcional (34). Para Wallon, la experiencia muestra que la reacción se modifica en la medida que no concuerda exactamente con la situación de la que precede la excitación, es un ajuste persistente, perenne, que limita a ultimar sus concordancia con la realidad, es una progresión que en cada etapa implica la realidad del mundo exterior por la acción conjugada, de las impresiones aferentes y de las realizaciones eferentes (acción similar a los extremos de un compás), y que de acuerdo al nivel de actividad en juego, puede limitarse a la coyuntura presente, o por el contrario, a evocar sistemas de alcance más profundo y de consecuencias lejanas (35).

La aplicación al medio educativo de estas aportaciones pueden propiciar un desarrollo más positivo de los alumnos. Cuando en los primeros años la maduración biológica posibilita inocontables funciones, éstas deben ejercerse, el medio, en este caso la escuela, debe favorecerlas, en caso contrario algunas se atrofian, mostrarán su insuficiencia, o al menos, requerirán de mayor esfuerzo para implementarlas si no son ejercidas cuando ya son posibles. Es común observar los afanes del adulto por aprender a nadar, los empeños para conducir una bicicleta o los intentos por cantar, bailar, etc.; también, cuando la maduración orgáni-

ca posibilita el pensamiento categorial, y si la escuela no patrocina - las actividades pertinentes para que los adolescentes ejerzan su posibilidad de analizar, sintetizar, valorar, criticar, etc., más adelante su etapa profesional podría verse limitada para generar iniciativas que lo conduzcan a transformar sus actividades laborales, para innovar metodologías, o bien, para generar alternativas. Es curioso observar la continuidad en el impulso que en determinados momentos se otorga al desarrollo y otro en que se limita. Así vemos que cuando el dominio motor hace posible la marcha, ésta es impelida, motivada e incluso exigida, es más, el júbilo prepondera ante las dubitaciones, los temores y los tropiezos del niño; sin embargo, cuando en la adolescencia surgen nuevas posibilidades en el nivel del pensamiento, lo común es frenar o encauzar en una dirección egocéntrica esas nuevas manifestaciones, para pretender hacer del adolescente un individuo a imagen y semejanza de profesores o padres. Para que el desarrollo siga adelante, es necesario que la función se ejerza, porque al igual que el niño en su aprendizaje de la marcha, el adolescente está entrenando y estrenando nuevas adquisiciones, - por lo que sus desaciertos e infortunios son imputables al escaso ejercicio de la función.

b) lo social.

Si en el reduccionismo biológico Wallon criticó a la teoría de la recapitulación y al paralelismo fisiológico, en lo social argumentó contra el individualismo de Rousseau y de Piaget, y contra la actitud societaria de Durkheim.

Efectivamente Rousseau consideró el desarrollo del niño como autónomo y como debiendo depender de sus iniciativas propias. Este -

principio que planteó en "El Emilio", es un postulado adoptado por algunos partidarios de la llamada educación nueva (36). Según Engels (37), Rousseau tenía el sentido de las oposiciones dialécticas, pues como contrapartida al "Emilio", escribió el "Contrato Social", así, después del individualismo pasó al corporativismo integral; también para Wallon, el pedagogo suizo, es uno de esos espíritus que nada pueden concebir ni representarse algo, sin evocar la imagen o la idea opuesta, que piensa por contraste y que suele definir lo que concibe en función de los contrarios (38), sin embargo, algunas veces, Rousseau hace correlaciones exactas entre dos pares de términos, pero parecen ambiguos cuando están separados uno del contrario. Es de esta manera, dice Wallon, como puede analizarse el paso del individualismo (Emilio), al colectivismo (Contrato Social), sin resolver la contradicción, es decir, la oposición y la complementariedad entre ambos términos. Esta polarización hacia el individuo, ha sido un intento de explicar al hombre total, pero ¿Cómo puede brotar uno de sí mismo?; en Rousseau, el individuo parece ser edificado por lo que más lo puede aislar de los otros hombres.

La obra de Durkheim pretendió superar el individualismo apoyándose en una postura societaria. La preponderancia de lo social fue radical, señalando incluso, que todo lo que puede concebir el hombre es de origen social, aún aquello que parece ser más personal: las maneras de sentir.

Después de estos autores, Wallon menciona que aparecieron posiciones que hipertrofiaron los conceptos; por ejemplo, cuando el individuo fue exaltado hacia el gigantismo de tal forma que absorbía todo en sí, el 'yo' se hizo totalitario y recreaba el mundo a su medida; lo so-

ciológico era superado desmesuradamente por el individuo, el 'yo' desplazaba al 'otro' por su poder monstruoso de expansión, ésta era la posición del alemán Fichte (39). Una característica individual ha bastado para radicalizar esta posición: el nazismo; aquí, el individuo total pretende ser explicado por la pigmentación de la piel, ignorando y aniquilando conciencia, pensamiento y demás valores humanos. Es la misma actitud parcial y antidemocrática cuando en el salón de clase, la atención privilegiada hacia algunos alumnos está determinada por prejuicios o por motivos preferenciales hacia quienes tienen características valoradas fatuamente. Otra visión, también de origen alemán, postula que los elementos con los que están hechas las cosas, importan menos que su estructura, ésta es la razón de ser de los detalles, porque de ella reben su significación, esta postura es la de la Gestalt (40); Wallon sin negar las aportaciones que este enfoque brindó a la ciencia, menciona que después de que Koehler y Koffka ya habían abandonado Alemania por su ascendencia judía, el nazismo utilizó a la Gestalt para reabsorber al individuo en el grupo, el individuo no era ya más que un elemento, un detalle sin significación propia.

Que el punto de partida, menciona nuestro autor, sea lo individual o lo colectivo, como en estas posiciones, es siempre global, gregario, que no es ni el individuo ni la sociedad (41).

Cuando Wallon se refiere al "célbre psicólogo suizo Jean Piaget" (42), indica que su punto de inicio para explicar el desarrollo humano, es netamente individualista, ya que considera que en sus orígenes, el niño, está encerrado en el autismo (término inventado por el también suizo Bleuler), es decir, absorbido totalmente en sí mismo, extraño al mundo exterior, o al menos vinculado por una cierta cantidad de necesi-

dades orgánicas y de apetitos elementales (43); en el fondo, un autista muestra una indiferencia o negativismo hacia las personas. La desaparición del autismo llevarla al niño al egocentrismo, a la misma situación que el también suizo Rousseau. El egocentrismo implica la oposición a todo lo que el sujeto no perciba o no considera interesante para sí, el niño es el centro de partida y de llegada de todo lo que se produce, él es la razón de ser de todos los acontecimientos, de las cosas, y las personas; éstas son solo un complemento favorable o desfavorable de su persona; aunque en este nivel aumenta la influencia externa, y no ignora lo que le rodea, el niño sigue siendo el centro de ello y considerando que el movimiento de las cosas se ordenan siempre en relación a su yo, como cuando tiene la impresión de ser acompañado en su caminar por la luna, y detenerla cuando él deja de caminar, esto es lo que Piaget denomina como periodo animista (44). Para la conversión del solipsismo hacia el pluralismo de la persona habría que esperar las nuevas relaciones objetivas que introduciría la inteligencia; esto consiste en objetivizar al mundo, en la necesidad de un entendimiento mutuo para dejar de ser la regla universal al captar que no está solo, y reconocer en los demás a seres semejantes; éste es el paso del juego simbólico al juego de reglas. Así, en la teoría de Piaget, la participación de los otros en la formación de la conciencia, tendría lugar tardíamente, alrededor de los siete años con las operaciones concretas, y tomaría la forma bastante abstracta de una equivalencia, indispensable entre los individuos en interacción, y sus resultados serían de orden teórico, es decir, la elaboración de conceptos impersonales en los que las impresiones subjetivas sean sustituidas por medio de objetivos de medida y de relaciones, éste es el 'contrato social' que postula Rousseau, y que en Pia

get se da a nivel psicológico (45). De esta manera, el desarrollo social en Piaget, se convierte en una consecuencia del desarrollo intelectual. Indudablemente que Piaget prodiga datos valiosos sobre el desarrollo, pero el aspecto que estamos tratando aquí, ha sido infortunado cuando se aplica a la escuela, porque ésta solo ofrece contenidos académicos, porque la escuela solo enfatiza el desarrollo intelectual, como si el desarrollo total de la persona fuera su consecuencia.

En contraposición, Wallon señala que la observación demuestra que las relaciones del niño con el medio no dependen del puro desarrollo intelectual, sino que desde su origen el niño mezcla su vida al ambiente por intermedio de acciones y reacciones pertenecientes a todos los planos del psiquismo (46); además, que el niño más que un sistema cerrado desde su etapa inicial, carece de cohesión interna y está librado sin el menor control a las más fortuitas influencias; también evidencia que en el niño hay una perpetua sensibilidad a las excitaciones externas que suscitan en el simples reflejos perceptivos, ya sean reacciones afectivas más o menos intensas, o bien, gestos de acercamiento o evitamiento; en fin, que al inicio del desarrollo, el pequeño tiene reacciones de origen orgánico, o suscitadas por excitaciones externas, pero sin utilidad práctica, sin embargo, sus gestos suscitarán en su ambiente intervenciones útiles o deseables (47). La observación, dice Wallon, permite ver que en el niño hay una unión vital con su ambiente, y que depende de éste para proveerse de sus medios de subsistencia, porque su estado de completa impericia implica la necesidad de ser asistido, no solo para su alimentación, sino para sus requerimientos afectivos, incluso para sacarlo de una posición molesta, para limpiarlo (48),

sus reacciones tienen pues, toda la necesidad de ser completadas, compensadas e interpretadas, y es "en el movimiento con los otros que tomará sus primeras actitudes" (49), así pues, sus primeras relaciones se caracterizan por ser relaciones humanas (50), por lo que el niño está lejos del verdadero autista. Para Wallon, desde los primeros días la simple relación fisiológica es superada en seguida por el dominio emocional, y el niño pasa al plano de la expresión, es decir, al inicio de la comprensión de las relaciones individuales (51). Las primeras influencias que desde la cuna rodean al niño, no dejan de tener una acción determinante sobre su evolución mental, no porque ellas puedan crear en el niño en todos sus aspectos, actitudes y maneras de sentir, sino, precisamente al contrario, porque en la medida en que las despiertan, las dirigen a los automatismos correspondientes que están unidos potencialmente con el desarrollo espontáneo de las estructuras nerviosas, y por su intermedio, a reacciones de orden íntimo y fundamental; es de esta manera que lo social se amalgama con lo orgánico (52).

Así pues, en la propuesta de Wallon, el período inicial del psiquismo parece ser un estado de indivisión entre lo que depende de la situación exterior y lo que depende del sujeto mismo; la unión entre la situación y el sujeto comienza por ser global e indiscernible. En su evolución deberá llegar a diferenciarse frente al otro, a superar las asimilaciones o intercambios entre el 'yo' con el 'otro', para arribar a una clara diferenciación entre lo 'mío' y lo 'tuyo'; ese inicio nebuloso de la conciencia implica la elaboración de un núcleo de condensación; a pesar de esto, Wallon observa que aún en el adulto se puede observar esa indivisión, como en los momentos en los que sufre un destino menos per...

sonal y más sujeto a las influencias a las fantasías o voluntades de los otros (54).

Para nuestro autor, las personas que rodean al niño, no son más que ocasiones o motivos que tiene, para expresarse y realizarse; ese 'otro', es el complemento indispensable del 'yo', y no puede existir el uno sin el otro, ya que 'uno' es una afirmación de identidad consigo mismo y el 'otro' resume lo que es preciso expulsar de esa identidad para conservarla (55). No es pues el 'yo', un dato primario de la conciencia es una adquisición, es una conquista. El niño no pasa del individualismo a lo social, sino por el contrario, le es preciso independizarse - él mismo a partir de esas impresiones y reacciones que comienzan a mezclarlo en su ambiente (56); esas ligazones con el medio, no son sólo de razonamiento o intuición lógica, como indica Piaget, sino de participación en las situaciones en las que se encuentra o podría estar implicado (57). Así pues, a las relaciones intelectuales, antecede una comunión afectiva, similar, dice Wallon, al progreso de la humanidad cuyos orígenes son primeramente de vínculos afectivos que ideológicos. Y a nivel educativo, ¿por qué no pensar que el camino puede ser igual?, ¿por qué no pensar que al ejercicio intelectual, le antecede una comunión afectiva? (58).

Wallon menciona que si se aprehende al hombre como tal, se le debe considerar como un ser esencialmente social; porque lo es, y no a causa de contingencias exteriores, sino a causa de una necesidad íntima, lo es genéticamente (59); y que el hombre no puede concebirse al margen de la sociedad sin sufrir mutilaciones, pues campos enteros de su corteza cerebral funcionan únicamente sobre objetos de origen social (60), - porque así como la aparición de los pulmones en el mundo animal implican

un mundo aéreo, la aparición de zonas cerebrales como las del lenguaje, implican un mundo social (61). Así pues, la sociedad se ha convertido para el hombre en un medio tan necesario como los agentes físicos, - aunque es un medio de circunstancias más transformables que dependen de su actividad colectiva o individual, y que en reciprocidad lo transforman.

Desde que el individuo se eleva por encima de las reacciones - que están inmediatamente vinculadas a la estructura biológica, esto ya implica la existencia de técnicas, de imágenes, de símbolos, de un lenguaje, de operaciones intelectuales, cuya condición necesaria es la sociedad (62) y aunque la acción del hombre es más diestra, más compleja y menos espontánea e inmediata, sigue siendo como en sus reacciones primitivas, una respuesta de las fuerzas íntimas a las fuerzas externas, lo cual acarrea su modificación recíproca. Esto implica que no está en sus manos hacerse mero espectador pasivo del universo, del mundo de las cosas, del mundo social; recordemos que en Wallon, la psicología está anclada en la confluencia de las acciones recíprocas que se ejercen entre lo orgánico y lo social, teniendo al individuo como intermediario (63); de aquí que los hechos de los que se ocupa la psicología sean una forma particular de integración que se hace a expensas del dominio biológico y del social, del mismo modo que los hechos biológicos representan una integración particular de los hechos físicos y químicos (64).

Podemos destacar que el concepto de persona en Wallon, es fundamentalmente la de un ser activo, por el papel integrador que debe ejercer en dicha confluencia; no reduce al hombre a un mero producto de las exigencias sociales o de las necesidades biológicas.

EST. LUIS V. LEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

EL CONFLICTO Y EL EQUILIBRIO.

Wallon observa que en el proceso del desarrollo y a través de un juego dialéctico, se hacen presentes los conflictos, las crisis y las contradicciones, pero también el equilibrio.

a) Las contradicciones. Wallon dice que la naturaleza y la evolución de las cosas están llenas de contradicciones, y que el pasaje de un estado a otro no se opera sin conflictos, por esto, para resolver el problema del desarrollo, no basta dividir las etapas de un cambio para hacerlo aparecer insensiblemente; esa división no resulta una explicación porque una diferencia o una oposición no se soluciona dando por semejantes o idénticos los efectos o realidades enfrentadas, sino muy al contrario, habrá que profundizar su diversidad y las causas o condiciones de esa diversidad (65).

Para nuestro autor la sucesión de los estadios es discontinua, plena de contradicciones y conflictos, en donde el paso de uno a otro no solo es una ampliación, sino una recomposición, y a menudo se produce una crisis, o mejor, una constelación de conflictos, como consecuencia de encontrarse el individuo entre un nuevo tipo de actividad y otro pasado (65). De aquí resulta una oposición más con Piaget, para quien el desarrollo sigue una progresión lógica en la construcción de la inteligencia. Esta es la posición que prepondera en el medio educativo, como si la conquista del conocimiento fuera una secuencia progresiva; aplicar la propuesta de Wallon sería más objetivo, sería más valioso.

Así pues para nuestro psicólogo, la realización del niño en -
adulto, no sigue un camino exento de obstáculos, sin bifurcaciones ni
vueltas (67), y al igual que todo proceso de transformación, el desarro-
llo psíquico presenta contradicciones (68), sin embargo, aunque en cada
etapa haya cambios, es necesario descubrir su unidad, a pesar de su com-
plejidad creciente (69).

Si recordamos, el concepto de crisis en la teoría de Wallon -
constituye el modo de transición de una etapa a la siguiente, y a la vez
el modo de estructuración de cada etapa; al mismo tiempo y contrariamen-
te es un factor de ruptura y factor de equilibrio; posee un doble carác-
ter: sucesivo y simultáneo, diacrónico y sincrónico, genético y estruc-
tural (70). En ocasiones, la crisis puede afectar visiblemente la -
conducta del individuo (71), por ejemplo, durante la etapa del 'persona-
lismo', alrededor de los tres años, los berrinches y las rabietas son -
muy ostensibles, y más allá de ser comportamientos meramente negativos,
Wallon descubre también características positivas, pues tales conductas
permiten que el niño de sus primeros pasos definidos para construir -
su persona, por lo que debe oponerse al medio; la adolescencia es otra
etapa cuyos efectos visibles manifiestan una nueva oposición a su entor-
no, pero a la vez, tienen la meta de edificar su persona; también la me-
nopausia muestra cambios evidentes, y según Wallon, al menos en los es-
pectos críticos, no es exclusivamente femenina (72), investigaciones re-
cientes lo confirman (73). Estas crisis son comunes a todos, pero -
inciden de manera distinta en cada individuo; así pues sus manifestacio-
nes y el nuevo equilibrio que instauran no son iguales a todos (74), ya
que la resolución del conflicto no es ni absoluta ni necesariamente para
todos, lleva el sello de cada uno (75). Aquí observamos la forma como

Wallon vincula la regularidad de la especie con la especificidad del individuo.

Nuestro autor también acude a otro tipo de evoluciones, como el análisis histórico de la ciencia; menciona que este proceso histórico no se reduce a una simple acumulación de la experiencia, sino que también implica conflictos, porque se produce sin cesar un doble movimiento alternante, por una parte, lo que se ha plasmado en forma de hipótesis, es decir, las teorías y los principios que parecen necesarios para tornar comprensible la experiencia, y por otro, la experiencia hecha posible termina por desbordar los marcos, dando resultados cada vez menos conciliables con sus premisas teóricas, y los cambios de hipótesis o de teorías que se imponen, pueden llegar hasta conmover lo que parecía un principio definitivo y necesario (76). Al comparar lo histórico con el individuo, le permite argüir que en el desarrollo del individuo, el conocimiento es esencialmente un esfuerzo por resolver contradicciones (77). El análisis histórico de las revoluciones científicas que realiza Kuhn sigue una orientación similar (78).

Es evidente que el concepto de desarrollo en Wallon tiene una genuina fundamentación dialéctica; a manera indicativa ofrecemos algunas referencias más en donde el 'conflicto' está presente, y que se suman a las ofrecidas en el apartado de 'metodología dialéctica' del capítulo anterior:

- los conflictos entre la inteligencia situacional y la inteligencia discursiva (79).
- los conflictos que surgen en la acción con los fines que se persiguen (80)
- los conflictos que surgen cuando no se siguen ac_

ciones y tan solo se responde al nivel de las actitudes (81).

- los conflictos en las parejas, cuando éstas son consideradas por el niño como sinónimos y sin embargo arguye que no son iguales (82).

- habla de la sucesión de crisis psicofisiológicas (83).

b) El equilibrio.

Cuando el conflicto se resuelve, se arriba a un equilibrio. Es

cierto que cada etapa del desarrollo debe mostrar su coherencia y un - sincronismo riguroso entre el individuo y lo que le rodea, es decir, una armonía, pero también es cierto que "al mismo tiempo que se llega a un - equilibrio se hace presente la tendencia al cambio" (84); en el desarro- llo humano bajo la influencia de las posibilidades continuas, el equili- brio se modifica y su ruptura señalará el advenimiento de otro periodo (85), esas relaciones con el medio implican un equilibrio precario (86). Desde el nacimiento se observa este juego dialéctico entre cri- sis y equilibrio, desde ese momento la satisfacción de necesidades como el hambre, exigirán un 'gasto'; para Wallon, el ciclo que aquí se esta- blece no cesa y se amplía progresivamente con peripecias de equilibrio - entre asimilación y gasto, peripecias muy variables según las circunstan- cias, la edad y el temperamento individual (87). Así, el equilibrio - sobre el cual se funda el comportamiento de cada uno, puede ser muy va- riado y solo a través del tiempo se conoce su estructura, sus aspectos - notables y sus debilidades; esto solo se consigue observando en el niño sus componentes y sus relaciones mutuas (88).

Como referencias indicativas damos una cita de cada dominio:

- Del dominio motriz. Wallon reporta que en la actividad psicomotriz se pueden observar movimientos repentinamente e intermitentes, es decir, disociados, cuya causa evidente es una deficiencia de coordinación o control, e indican una falta de maduración, o el desequilibrio del sistema psíquico (88).
- Del dominio afectivo. Se refiere a los tipos diferentes del dominio de la afectividad (emociones, sentimientos, pasiones), los cuales corresponden a un equilibrio distinto de sus actividades psíquicas (90)
- Del dominio cognitivo. Nuestro autor menciona que el equilibrio permanece inestable cuando aún en un estadio preconceptual no discrimina entre la unidad y la diferenciación (91).

Según Wallon, nada puede existir sino reaccionando ante acciones sufridas y solo subsiste lo que ha triunfado del conflicto, realizando un nuevo equilibrio, un nuevo estado, una nueva forma de existencia (92).

ALTERNANCIA Y PREPONDERANCIA

a) Alternancia. El desarrollo no es una simple suma de progresos que deberían realizarse siempre en el mismo sentido, por el contrario presenta oscilaciones, discordancias, cambios que se pueden dar de una u otra forma como si compitieran uno con otro; o bien, se pueden observar manifesta-

ciones anticipadas de la función (93), puede observarse también que el efecto de algunas funciones quede eclipsado debido a funciones más recientes, o bien, eventualmente surgen reacciones sin futuro, que no aparecen con relación sino varias semanas más tarde; y otras veces, una adquisición ya antigua parece borrarse (94) o se reduce (95), en el momento que la actividad del niño se dirige a otro dominio; además, al franquear cada etapa, se dejan atrás posibilidades que no quedan muertas; nada queda destruido en lo que se abandona, porque parecen quedar incubadas o latentes para surgir en otro plano, en un nivel superior (96). Así pues, las funciones se modifican cuando surgen otras nuevas, originando por lo tanto, una nueva recomposición; esas modificaciones son intermitentes porque la irrupción de actividades novedosas no cesa, debido a las tareas que imponen las circunstancias y la actividad del sujeto y del medio. Incluso cuando comienza la regresión funcional, cuando la vejez está próxima, las funciones no decrecen ni cesan simultáneamente, en ocasiones inclusive, la desaparición de unas puede dejar el campo libre a otras que hasta entonces se encontraban frenadas; en este sentido cuando ocurre la declinación de funciones, puede ser de manera rápida y general como consecuencia de la involución orgánica, pero puede ser retardada por lo hábitos adquiridos, por las compensaciones interfuncionales y según el objeto o el tipo de actividad del individuo (97). Vemos pues, que tanto en el desarrollo como en la declinación se manifiestan continuas discordancias (98).

Wallon observa la alternancia desde las actividades más primitivas. Considera que los ejercicios funcionales puros del niño se caracterizan por la inercia, en los cuales, el niño carece tanto de poder

de cambio como de fijación, de esto resultan dos efectos contrarios que pueden ser simultáneos: la perseverancia y la inestabilidad. En estos ejercicios funcionales, la actividad que se apodera del niño está cerrada sobre sí misma, repitiéndose o agotándose sin extenderse a otros dominios sino por digresión fortuita o rutinaria. Si la actividad se transforma, puede suceder por sustitución (porque agotado el interés por la monotonía, deja campo libre a la primera que venga), o porque una vinculación accidental termine por alienarse en otra actividad; de aquí, el aspecto contradictorio del niño, alternativamente absorbido por lo que hace (insensible a lo que le rodea), y luego cautivado por una circunstancia atrayente, sorpresiva o imprevista (99).

Estar atentos al discurso de Wallon nos damos cuenta de las alternancias a las que se refiere en el párrafo anterior, éstas son: 'poder de cambio y poder de fijación', 'contrarios y simultáneos', 'perseverancia e inestabilidad', 'repitiéndose y agotándose', 'fortuita y rutinaria', 'sustitución y vinculación', 'absorbido e insensible'.

Dirigiéndonos (alternando), hacia otro tipo de análisis, advertimos que en otros planos y niveles del desarrollo, la similitud de la persistencia o no de las actividades, se observa también en los dominios afectivo y cognitivo, y puede apoyarnos a resolver interrogantes que surgen en el ámbito educativo: ¿Cómo mantener la atención?, ¿Cómo mantener y estimular el esfuerzo en la actividad?, ¿Cómo seleccionar y adoptar la actividad para que ésta se ajuste a la finalidad? ¿Cómo lograr el equilibrio entre las dificultades externas y la intensidad de la función?, ¿Cómo oponer la iteración la prolongación y perseverancia, a la distracción y a la inestabilidad?, ¿Cómo provocar el cambio de activi_

dad? En el mismo curso del pensamiento. Wallon menciona que éste soporta un ritmo, cambios de dirección, momentos de concentración, instantes de pausa e ímpetus (100).

Ciertamente que estimular la función (cognitiva, afectiva o motora), en el medio educativo contribuye a su crecimiento, pero frente al apremio, puede ocasionar desconfianza, desinterés o un complejo de inferioridad. Para Wallon esto es demasiado peligroso, sobre todo si el maestro es víctima de un complejo en donde la impotencia personal lo conduce habitualmente a creer en la impotencia de los demás (101); es más simple suponer que los alumnos no saben, que no pueden resolver los problemas, en vez de evaluar el escaso dominio que tiene el maestro de los contenidos académicos, y la débil capacidad de comunicación, así como la nula comprensión hacia los estudiantes pues desconoce su desarrollo. En ocasiones, diría Freud, la debilidad personal del maestro se proyecta en el alumno.

En el nivel cognitivo, nuestro autor menciona, que la actividad puede producir dos efectos contrarios; por un lado, referir el contenido a un solo y único objeto, o bien, abrir ese campo a objetos e incitaciones múltiples, esto es, la focalización y la divergencia (102). Wallon considera que la divergencia debe ser auspiciada y procurada en la escuela, puesto que no hay en realidad un monoteísmo auténtico cuando trabaja el espíritu. En la divergencia, los tanteos y los puntos de vista se renuevan; ahora bien, la divergencia no es una dispersión auténtica, más bien, propicia una constelación de elementos que combinan todo aquello que puede contribuir a la solución de un problema, y esa constelación debe ser de una receptividad que tienda hacia todo lo imprevisto, debe ser abierta (103), es decir, la actividad puede variar pero sin suspen-

der la capacidad de vigilar, para que actividades que parezcan incoherentes adquieran su unidad alrededor de la orientación central de la actividad, este proceso dialéctico, busca simultánea y sucesivamente, estar alerta y protegido contra perturbaciones y abiertos para las vinculaciones latentes, que de opuestas, podrían transformarse en concurrentes (104), solo con este poder de vinculación es posible sortear las distracciones en la sucesión de la acción (105). Por esto, la escuela debe procurar la construcción de constelaciones abiertas y dirigidas hacia lo posible, hacia lo que vendrá, hacia las eventualidades imprevistas del futuro; en cambio, la visión conductual al basar su actividad en asonancia con los estímulos, favorece más a la construcción de automatismos, y no prepara para el futuro, no prepara para el desarrollo.

Otra alternancia referida al dominio cognitivo, es la que ayuda a las actividades de respuesta inmediata o respuesta mediatizada. Henri Wallon estima que estas actividades pueden observarse cuando aumenta la complejidad de la ejecución, y en donde apartarse del objetivo deseado puede permitir superar el obstáculo siempre que prevalezca la unidad entre esos actos de dirección momentáneamente contraria (106).

Investigar y aplicar actividades desde esta orientación en el sistema educativo, podría ofrecer apoyo al aprendizaje, debido a la riqueza que se deriva al ordenar, reordenar y combinar las acciones para lograr la meta propuesta, en lugar de continuar en una simple yuxtaposición de actividades.

Una alternancia similar a la anterior, es la que Wallon identifica entre las respuestas primarias y secundarias. Menciona que las primarias, son las respuestas que se realizan de manera habitual y sin

hesitación, y aunque hay una sintonía entre el sujeto y el ambiente, es to no implica inmutabilidad, porque la adaptación exige cambio; a primera vista, parecería que la evolución es ocasionada por las reacciones - que el medio arranca al individuo, quizá, porque en las primeras fases o en las subsecuentes, el individuo parece dispuesto a confundirse en - una especie de mimetismo con su entorno, sin embargo, gran parte de este tipo de respuestas obedecen al reducido poder de inhibición, porque aún estructuras anatómicas no sirven de soporte a estructuras funcionales; - en cambio, en las respuestas secundarias, la excitación no se traduce en ningún efecto exterior, más bien, se transforma en potencial subjetivo, penetra y modifica estructuras íntimas, y tras un periodo de latencia e incubación, el resultado puede presentarse en franco contraste con la - manera habitual o común de reaccionar. Por esto, las respuestas a los estímulos externos, están lejos de expresar la totalidad del comporta_ miento (107), y por lo mismo, el conductismo escasamente explica al indi_ viduo en su totalidad.

En los hechos, dice Wallon, se observa que la actividad del ni_ ño cesa poco a poco de estar dominada exclusivamente por las ocupaciones o sollicitaciones del presente, lo cual es un hecho extremadamente gene_ ral y primitivo, pero desde que surge el lenguaje, el niño es capaz de - promeditar, de realizar sincronizaciones o sucesiones que no son simple_ mente impuestas por los acontecimientos (108), y puede permitir aplaza_ mientos y reservas (incubaciones) que se relacionen con el futuro, con - sus proyectos (109).

Nuestro autor postula que el desarrollo intelectual se da a tra_ vés de un juego de alternancias; éste transcurre desde el pensamiento -

sincrético, el cual se significa porque el niño aglutina sin poder articular, o solo capta analogías entre objetos y situaciones, pero avanza hacia el exacto discernimiento de las relaciones que explican hechos y series, hasta la clasificación y diferenciación, y arribar así hasta el pensamiento que implica el manejo de categorías (110). En el pensamiento sincrético se evidencia la incapacidad de decidir cual es el efecto y cual es la causa, cual es el medio o el fin; permaneciendo ambivalente - la relación y trastocándose alternativamente (111).

Enseguida mencionamos algunas citas más, en donde se evidencia el concepto de alternancia; reiteramos que debido a que forman parte de un conjunto, solo tienen un carácter indicativo.

- En relación al pensamiento.

En las cuplas, que para Wallon son los elementos primarios del pensamiento, observa las acciones alternantes de la indiferenciación entre la unidad y el dualismo (112)... también en las cuplas, el niño se enfrenta a dos condiciones o dos momentos - exactamente complementarios del pensamiento... a la asimilación y la pluralidad... y alternativamente una u otra se impone (113) Si bien las cuplas constituyen un pensamiento grumoso y sin cohesión, no dejan de ser por ello, pensamiento, aunque en su forma más elemental, combinan lo mismo y lo otro, padecen la alternativa bruta de lo otro y lo mismo, de la disyunción radical y de la asimilación total (114).

Wallon menciona que el acto intelectual que une o desdobra al afrontar lo mismo y lo otro, tiene simultáneamente, sin duda, - por condición y consecuencia el empleo y el descubrimiento de

las cualidades que sirven para clasificar las cosas, las relaciones que dan cuenta de su existencia. Sin ellas estaría siempre en presencia de seres singulares y ante el dilema de asimilarlas aunque sean diferentes, o bien, de disociarlas aún cuando tienen algún fundamento común. Esta estricta alternativa, al chocar con las intuiciones o con las comprobaciones de la experiencia, la cupla se dejará penetrar, doblegar y reducir por las nociones recibidas (115).

A nivel del pensamiento, Wallon también observa las respuestas del niño que no se adecúan a las preguntas y que parecen contrariarse, porque se alternan en un mismo objeto términos opuestos, como grande y chico, o bien, se confunden alternativamente las partes por el todo y el todo por las partes (116).

- En relación a la imitación.

Para nuestro autor, la imitación se da entre las fases de asimilación intuitiva (unión plástica que se impregna de lo externo, y exige decantarla de lo extraño), y las fases de realización y ejecución, las cuales exigen tanteos y acciones que recombina elementos adecuados; ambas, asimilación y realización son complementarias (117). Si esto lo conectamos con la escuela, observamos que la propuesta reiterativa del docente para que los alumnos imiten conductas ejemplares, es decir, normas morales consideradas como prioritarias, no basta tan solo una supuesta asimila_

ción, es preciso que se de su realización; la imitación no se reduce a un empeño unilateral del solo control que se deriva del modelo, implica una alternancia entre ambos términos.

- En relación al juego.

Wallon observa que los actos del niño pertenecen a todo el conjunto de la situación y que a veces su comportamiento es pasivo o activo, como en el juego, en donde se atribuye papeles alternativos, tales como golpear o ser golpeado, esconderse o tener que buscar ser actor impregnado de maldad o de protección y salvación, dar o recibir una palmada (118); esta alternancia es de capital importancia, pues por ese intercambio de papeles, el niño llega a conocer el desdoblamiento que se opera entre el que obra y el que sufre, entre el 'yo' y el 'otro' (119).

En el adulto también puede observarse en el juego de azar, la alternancia entre una diversión como antídoto de la rutina o la angustia de la espera (120).

- En relación al dominio biológico.

Según nuestro psicólogo, en la actividad de los tejidos se puede observar la acción alternante metabólica que se da entre el anabolismo (este provee la constitución y reconstitución de la energía), y el catabolismo (implica el uso, el gasto de energía) (121).

Wallon menciona también que el acto motor está constituido de acuerdo con un plano de antagonismo y de sí-

metría, en donde grupos musculares extensores y flexores no cesan de colaborar, y al mismo tiempo se oponen... son evocados por similitud alternada o simultánea (122).

También menciona las alternancias entre un brusco - bloqueo de la actividad y la caprichosa impulsividad (123).

Para nuestro autor, la sucesión de las etapas puede definirse - también, por una alternancia entre las fases de absorción (de las que surge el individuo dotado de nuevas posibilidades, de nuevas exigencias) y entre las fases en las que ensaya sus descubrimientos en su relación - con el exterior en planos diferentes (124), es decir, las fases del desarrollo son alternativamente centripetas y centrifugas, en donde la - centripeta está dirigida hacia la edificación funcional (aquí corresponden los estadios: impulsivo emocional, el personalismo y la adolescencia), y la orientación centrifuga corresponde al establecimiento de relaciones con el exterior y hacia la adaptación objetiva (los estadios - son el sensoriomotriz y el del pensamiento categorial) (125). Así pues, las alternancias suscitan un nuevo estado que se convierte en punto de partida para un nuevo ciclo, cuyas formas modifican de edad en edad (126), y según el nivel y naturaleza de las actividades que están en juego, la alternancia utiliza mecanismos diferentes (127).

b) La preponderancia. Además de la actitud 'permanente' de las alternancias, se presenta una sucesión de preponderancias entre el conjunto de las etapas (128), porque aunque haya diferentes formas de actividad, que en efecto pueden coexistir, en cada edad hay una que aventaja a las demás y arrastra un cambio y con mucha frecuencia un enriquecimiento específico en las relaciones del niño con el ambiente, esa actividad se convierte en la característica (preponderante) del estadio correspondiente, (129). El proceso del desarrollo implica que las estructuras, los conjuntos o los dominios funcionales, integrados en unidades dialécticas con las alternancias, manifiesten una característica diversa, según la edad, la fase, el periodo, la etapa o el estadio.

Hasta aquí hemos visto que el concepto de desarrollo en Wallon, depende de su disposición biológica, de su situación social, del juego dialéctico entre el conflicto y el equilibrio y de las alternancias y preponderancias del comportamiento.

DOMINIOS FUNCIONALES Y ETAPAS

a) Dominios funcionales. El concepto de dominio en Wallon, es para referirse a los grandes conjuntos funcionales de una misma área. Los dominios entre los que distribuye el estudio de las etapas que recorre el niño, son los de la afectividad, del acto motor, del conocimiento y de la percepción (130); además considera que es posible encontrar componentes más elementales, más pequeños, como partes constituyentes de esos grandes dominios; así, encontramos que se refiere a los dominios de la afectividad

nerviosa (131), a los dominios sensibles y motores (tacto kinestésico, - visual motor y audifónico) (132), a los dominios de la sensibilidad intero, propio y exteroceptiva (133), al dominio de la representación (134), etc.

Ahora bien, la división en dominios, no deja de tener cierto artificio (135), porque su delimitación implica una dosis de ambigüedad; basta tener presente que las primeras etapas del desarrollo están poco diferenciadas puesto que se dan a horcajadas, como montadas unas sobre otras, de tal forma que un mismo periodo adquiere un estilo compuesto (136), tal es el caso de la afectividad, vinculada desde el inicio a sus automatismos y al tono muscular; así, dominio afectivo y motriz están vinculados (137); incluso, Wallon comenta que resulta difícil la diferenciación cuando dos pequeños conjuntos del mismo dominio interactúan, como cuando ocurre la coordinación ojo-mano (138); también se puede observar esa ambigüedad, en el establecimiento de las relaciones posibles entre el dominio acústico y kinestésico por medio del encadenamiento mutuo entre actos y efectos (139).

b) Etapas.

Wallon menciona que los cambios son evidentes a través de la edad; así lo han atestiguado varios psicólogos, quienes utilizan en sus descripciones términos como: etapas, periodos, estadios, fases, niveles o planos; y la característica común ha sido, la comprobación en todos los estudiosos del desarrollo, la existencia de cortes disímiles (140).

Nuestro autor estima que Piaget ve un mismo tipo de operación -

que se repite al transformarse el individuo en cada uno de los niveles - de la vida mental, en donde la misma alternativa entre asimilación y acomodación, se transfiere del plano de los esquemas sensoriomotores al plano verbal y al plano intelectual en su forma de concepto y razonamiento; así las diferentes operaciones que proceden de esas transformaciones se suceden en forma inmutable, y por ello, llegan a constituir una progresión de estadio en estadio; de aquí que en Piaget, resulte una representación de estadios fuertemente jerarquizados, de abajo hacia arriba - en el tiempo evolutivo, de arriba hacia abajo desde el punto de vista especulativo, en donde la logística desempeña un papel importante, y en cierta forma normativa (141).

Para nuestro psicólogo, la noción de estadio o de etapa, es menos sistemática; considera que la psicogénesis está estrechamente ligada a los modos sucesivos de relaciones con el medio, medio humano y medio físico; y que esas relaciones se apoyan en las posibilidades de que dispone en cada edad, y los estadios sucesivos de la personalidad son su consecuencia (142). A nuestro autor, le interesan más las mutaciones, las integraciones, las alternancias, las revoluciones; no le importa tanto, la descripción de lo que podría acontecer en compartimentos evolutivos, como si la sucesión de las edades fuese la sucesión de los progresos; tampoco considera que los sistemas de la vida psíquica, sean etapas que se superponen unas sobre otras por la combinación de elementos gradualmente más organizados, porque para él, "el orden nuevo no liquida las formas precedentes de vida o de actividad, ya que procede de ellos, pero con ese nuevo orden aparece un modo diferente de determinación que regula y dirige determinaciones de los sistemas anteriores" (143); esas mutaciones exigen para reproducirse, periodos de latencia, por lo que -

hacen discontinuo el crecimiento y lo dividen en etapas que ya no corresponden instante por instante, a la adición de los días, meses y de los años (144).

Es cierto que la edad es importante, porque las adquisiciones - en los diversos niveles de la actividad se logran con ella, pues permite la maduración biológica para que se despierte la función (145); pero también es cierto que el resultado de las adquisiciones varía en gran forma de acuerdo con los individuos (146); y para la progresión de la función, se exige que haya planos y niveles; nuestro autor señala que "la actividad mental no se desarrolla en un mismo y único plano por una especie de crecimiento continuo" (147); un ejemplo de ello, es el poco interés que le otorga al gesto, al acto, a la palabra en cuanto a su materialidad, en cuanto a su 'conducta operante', a él le importa el sistema al que pertenecen en el instante en que se manifiestan, porque bajo las apariencias, pueden pertenecer a dos niveles diferentes, una muestra de esto, es cuando el niño en los primeros meses 'murmura', y luego puede repetir la misma expresión al esforzarse en pronunciar una palabra mucho tiempo después; incluso un adulto, en su lenguaje conlleva una superposición de planos entre los cuales no deja de transitar sin que él lo sepa, así una palabra puede pertenecer a una exclamación afectiva, o la enunciación - objetiva de un hecho (148).

Nuestro autor previene contra la creencia de que cada etapa es - ta ya en la precedente y que a su vez continúa a la siguiente; esta división, dice, resulta bastante cómoda para quienes solo describen manifestaciones o aptitudes sucesivas en el comportamiento (149); él postula que cada progreso implica pasar a un plano muy diferente de actividad -

(150), y en ese pasaje, las crisis y alternancias están presentes en las fases del desarrollo.

De manera indicativa, damos algunas referencias más:

- en el juego nuestro autor, observa fases negativas a las que suceden otras de sentido opuesto que restauran lo abolido - (151).
- menciona dos fases o dos aspectos en la función motriz, una de contacto o intercambio con el exterior y otra de reabsorción y de cumplimiento subjetivo (152).
- cuando se refiere a la actividad en donde la alienación de sí un los demás, indica que le sigue una fase inversa en la que tomará posesión de sí, imponiéndose a los demás (153).

EL DESARROLLO COMO UN SISTEMA.

Esquema, estructura, conjunto, organización y co-

lectividad son algunos de los términos que nuestro autor utiliza de manera similar a sistema; incluso emplea la palabra constelación, cuando aún los elementos de cualquier dominio muestran una mínima cohesión en sus elementos.

Para nuestro psicólogo, la más mínima realidad psíquica se refiere habitualmente a todo un conjunto de condiciones cuya significación depende, en cada una de ellas, de todas las demás (154); también, la vida psíquica, tomada en cada uno de sus momentos sucesivos, presenta una estructura que expresa la acción recíproca del sujeto y del medio; además, que esas estructuras, tomadas en su sucesión, se ordenan en una estructura superior, por lo que su análisis, solo puede encontrar factores

que ya son complementarios de otros (155).

Cuando Wallon menciona que el determinismo está en el todo y no en cada uno de sus componentes, es para señalar las desventajas de las pruebas mentales, pues generalmente quienes las utilizan, pretenden obtener resultados finales sin considerar que los datos se originan de estudios parciales al fragmentar al individuo. Sin embargo, no hay un paralelismo con la Gestalt, a Wallon le interesa la génesis y las transformaciones, y en la teoría de la forma la organización es una especie de insight, es decir, se da de manera repentina.

En nuestro autor, el comportamiento de cada edad es un sistema, y se evoluciona de sistema en sistemas (156), cada vez más vastos (157), en el que cada una de las actividades ya posibles concurre con todas las otras, recibiendo su papel del conjunto (158). Sin embargo, el hecho de que en una edad determinada las distintas actividades constituyentes ocurran a la formación de un comportamiento, no significa necesariamente que esas actividades se condicionen entre ellas, ni que la existencia de un conjunto se confunda con las mutuas afinidades de sus partes (159); así, cada una de sus etapas no puede formar un sistema cerrado en el que todas sus manifestaciones dependan estrictamente unas de otras, pues las causas de la evolución superan el instante presente. Habrá que considerar a un periodo o a una etapa como parte de un conjunto y dentro de una evolución, y habrá que tenerlo presente porque a veces, la extensión de las etapas, su dilatación en el tiempo y su ritmo lento, hacen ocupar se de simples fragmentos en los que se rompe la continuidad dinámica, - (160).

Mencionamos algunos ejemplos, en donde de manera indicativa se

hace referencia a 'estructura'.

- "gracias a la maduración funcional, las modificaciones de estructura repercuten sobre la reacción, de tal forma que la excitación puede ingresar a otros sistemas organizados y que le sean accesibles (161).
- "una estructura de comportamiento esta obligada a suponer simultáneamente factores íntimos y externos" (162).
- mientras más se complique la estructura, las respuestas pueden variar más, pues habrá conjuntos con significación más precisa (163).
- "desde el punto de vista objetivo, por muy complejas que puedan hacerse las condiciones de los actos dirigidos hacia el medio, no hay ninguno que se repita sin que se presente una modificación íntima, sin disminuir aunque sea un poco, su dependencia frente a las circunstancias exógenas, sin sustituir los esquemas por otros más funcionales y sin elaborar mediante integraciones y significaciones progresivas- poderes o conocimientos graduales que sean más unitarios y polivalentes" (164).
- el niño sigue los impulsos de la sensibilidad, porque aún su pensamiento se encuentra desprovisto de esquemas (165), pero aún así, la personalidad va echando raíces desde esas primeras estructuras (166).

Referencias en relación al pensamiento.

"El pensamiento del niño, aún en sus comienzos, se encuentra lejos de estar totalmente inorganizado, su contenido no está meramente yuxtapuesto, ni manifiesta ser una masa amorfa de

momentos psíquicos que reemplazan unos a otros, o se aglutinan sin un verdadero principio de unidad. En realidad el pensamiento solo existe por las estructuras que introduce en las cosas (167). Para Wallon, el elemento básico del pensamiento es la estructura binaria, la dupla; ésta se presenta al inicio como una estructura cerrada, pero en su evolución debe constituirse solidariamente con otras duplas (168), en ese proceso, la discontinuidad del pensamiento es muy evidente en sus orígenes, pues es poco apto para desprenderse de las situaciones que lo han motivado y de sus circunstancias concretas (169), y aunque, el lenguaje otorga al pensamiento capacidad para desarrollarse, (170), se puede observar que al inicio, el parcelamiento elíptico del discurso del niño, así como su actitud constelante de la percepción, del espacio y de la duración, imposibilita la agrupación de elementos no sólo homogéneos sino también diferenciados (171).

Sin pretender agotar el tema, ampliamos la referencia anterior.

Ese pensamiento elíptico que Wallon observa en el niño testimonia un alcance de agrupamiento limitado, cuya débil capacidad lo empuja a fragmentarse, la causa es tanto su inestabilidad como la dificultad para integrar en un mismo conjunto los efectos que se realizan espontáneamente y por sí mismos; así pues, los progresos de la inteligencia práctica dependen de la unidad dinámica que es capaz de realizar entre el acto oportuno y la situación presente; las soluciones que encuentre, dependen del poder que tiene de constelar en el campo perceptivo las condiciones que deben unir al niño con su objetivo; hace de ellas, una estructura que se impone a sus gestos, como un conjunto en el que todos -

los detalles simultáneamente se suponen entre sí; pero la estructura no se halla por completo en esta improvisación de alguna manera espontánea, está precedida por impresiones que terminaron por integrarse a ella y se continúa por actos en los que ella se realiza (172).

Hemos visto que para nuestro autor, el concepto de desarrollo, no es tan simple, más bien pretende acudir a las contradicciones de la realidad, pretende acudir a la objetividad. En la parte final de su libro "La Evolución Psicológica del Niño", Wallon menciona con claridad y de manera sintética su concepto de desarrollo: "de etapa en etapa, la psicogénesis del niño muestra, a través de la complejidad de los factores y de las funciones, a través de la diversidad y oposición de las crisis que la caracterizan, una especie de unidad solidaria, tanto en el interior de cada una como entre todas ellas. Es antinatural tratar al niño fragmentariamente. En cada edad, él constituye un conjunto original que no se puede disociar. En la sucesión de las edades, es el mismo y único ser en el curso de su metamorfosis. Hecho de contrastes y conflictos, su unidad es tal por ser capaz de modificarse con la ampliación y la novedad" (173).

CAPITULO IV

LOS ORIGENES DE LA EDUCACION NUEVA (oposición entre individuo y sociedad)

Erasmus

Rabelais

Montaigne

Comenio

Rousseau

Dewey

Montessori

Freinet y Ferrière

Decroly

Makarenko

Al igual que la historia general de las naciones, el desarrollo de la educación se ha venido conformando bajo la influencia evolutiva de las fases determinantes de la estructura social y económica (1); lo que caracteriza la obra de Ponce (2), es el análisis de cómo la estructura del medio social ha condicionado las formas de educación y la adquisición de conocimiento; para Luzuriaga, la educación está condicionada por factores diversos: la situación histórica, las concepciones filosóficas, la visión de la vida y del mundo, las actitudes sociales y políticas, - además añade condiciones estrictamente pedagógicas, como son los ideales de la educación, la concepción estrictamente pedagógica basada en las ideas educativas más importantes de cada época, así como la propia personalidad y actuación de los grandes educadores (3); también Wallon acude al análisis histórico, y lo hace en el sentido de rastrear los orígenes de los postulados que fundamentan la educación que actualmente se considera como "Educación Nueva" (EN); su estudio se centra preponderantemente en los pensadores humanistas, quienes en su afán de significar al hombre y de liberarlo de las sujeciones de poder (político-religioso), tan solo magnifican al individuo, creando una actitud de oposición entre éste y la sociedad; según nuestro autor la EN perpetúa esta oposición. Lo anterior explica, dice Wallon, que actualmente exista una contradicción sobre nuestras definiciones de la educación; por un lado, para algunos el objetivo que pretende la educación es la acción que los adultos deben ejercer sobre la juventud, para transmitirle la herencia de los antepasados, para darle las ideas y las costumbres que le permitirán adaptarse mejor a la sociedad, cuyo relevo va a asumir (4); éste tipo

de educación, no es solamente el más antiguo, sino que además, ha sido el concepto oficial de la educación a través de todos los tiempos, es un tipo de educación que manifiesta una especie de perennidad, cuya persistencia se evidencia en nuestra época presente; es también la concepción de la educación que Durkheim sistematizó en el siglo anterior, y para quien en última instancia, la finalidad de la educación es la supervivencia del pasado (5); así, a través de las civilizaciones, la educación ha servido a las castas para mantener por este medio sus atributos sociales o su prestigio, la instrucción se ha limitado históricamente a una clase dada de individuos, para otorgarles la cultura indispensable para desempeñar los cargos cuyo beneficio se reservaban. Wallon estima que se siguen determinadas consecuencias de esta concepción de la educación, como el hecho de postular que corresponde al maestro dar a conocer la verdad, y éste lo hará apoyándose en textos que según la época, serán libros sagrados o simples manuales, cuyo mensaje guardará, no obstante, un decisivo valor ortodoxo. Esto ha sido lo tradicional en la educación.

Por otro lado, la educación es conceptualizada, como la encarga da de desarrollar al máximo en cada individuo sus aptitudes, con objeto de ofrecer las mayores posibilidades de éxito para su futuro. Al decir de Wallon, quienes propugnan una educación que atienda más al individuo, a sus aptitudes, a la puesta en marcha de su actividad original y personal, han podido tomar como emblema el nombre de "Educación Nueva" (6).

Así, la contradicción sobre la definición de "educación", oscila entre el dominio del punto de vista sociológico y por otro, la preeminencia del individuo, impulsada actualmente por la EN.

Para nuestro autor, la llamada EN, se trata de una novedad muy

relativa, porque "los que hoy en día propugnan la EN, invocan a pensadores o educadores como Erasmo, Rabelais, Montaigne, Comenio y Rousseau" (7). En éstos humanistas del Renacimiento están las raíces de la EN, también conocida como escuela activa.

La distancia que nos separa de esa época, menciona nuestro autor, nos permite ver con ventaja las polémicas que hubieron que superar los pensadores humanistas, tales como: afirmar la autonomía del hombre - contra la determinación sobrenatural, enfrentar esa autonomía contra "la angustia nacida del pecado", cuyo apaciguamiento solo se encontraba - en la fe; eran las pugnas entre la razón y la fe, entre la ciencia y la revelación divina, era la lucha entre lo dogmático y la relatividad.

Los filósofos y hombres de ciencia de esa época, en gran parte eran clérigos, quizá por esto, "la opresión de la Iglesia pudo retrasar el progreso de la observación y de la reflexión, y algunos sin tener la pretensión peligrosa de abrir los ojos a sus contemporáneos, preparaban de lejos, en la sombra y en el silencio, la luz que había de iluminar - al mundo" (8); otros pudieron conciliar (aparentemente) sus posiciones, pero hubo quienes rompieron con las sujeciones religiosas - con las consecuentes persecuciones y ejecuciones. Los humanistas fueron los pioneros que abrieron caminos en donde casi todo estaba por comenzar "esbozaron un pensamiento rico en sugerencias y anticipaciones, y fueron testigos, y no raras veces actores de una fermentación, de la que surgió en lo esencial nuestro mundo actual" (9); podemos añadir a los autores ya mencionados a Leonardo de Vinci, Nicolás Copérnico, Francisco Bacon, Galileo Galilei, Rene Descartes, Tomás Moro, Vasco de Quiroga, Bartolomé de las Casas, etc.;

es preciso tan solo mencionar personajes anteriores cuya influencia reconocen los mismos humanistas; a Dante Alighieri lo hacen "su más venerado precursor...en Petrarca ven a un pensador que inauguró un nuevo humanismo en el terreno de la poesía y la filosofía" (10) además reconocen la influencia de Boecio, de Bocacio, e incluso de Abelardo quien "rehabilitó la reflexión racional con mayor osadía que el humanista Erasmo...incluso el mismo Erasmo escribió que en el Renacimiento se instauraba lo antiguo, y que no producían novedades" (11). Si nos hemos extendido en este punto ha sido precisamente para enfatizar la relatividad de algunos postulados de la llamada educación 'nueva'.

Según Wallon, lo más notable del Renacimiento fue la ruptura entre la escolástica y el humanismo, la desvalorizaron de los ritos y las instituciones en provecho de una experiencia de deificación individual, y la pretensión de dejar descansar a Dios para que el hombre comenzara a trabajar. "en esa lucha que entablaron la Iglesia y la sociedad laica, se evidenció una pugna entre el ideal cristiano y el ideal propiamente humano; el humanismo clásico antes de convertirse en cultura de clase, fue un medio de liberación individual respecto a las coacciones espirituales que llegaron a hacerse insoportables" (12).

Desde el punto de vista político, económico y social, Wallon menciona que el desarrollo de la burguesía capitalista entraba en su etapa decisiva, "era la época en que la burguesía aspiraba a la autoridad por el camino de la crítica, aspiraba al dominio de clase, pero resaltando siempre los derechos del mérito personal; así el individualismo impulsado en la educación, nace como una reivindicación clara o confusa que la enseñanza burguesa lleva en sí misma y a veces contra sí misma, por una especie de predestinación histórica...este punto de vista del

individuo, surge en contraste con la disciplina y el método tradicionales " (13). Cuando la burguesía se convirtió en clase dirigente de la sociedad, su concepción y sus instituciones educativas arrastraron dentro de sí, una especie de tensión permanente entre las exigencias de la conservación social y las necesidades de la promoción individual, "por ello el movimiento de la EN, no acaba de resolver la contradicción entre individuo y sociedad, pues guarda los rasgos de su origen histórico"(14) En este mismo sentido, Wallon indica que "la oposición entre individuo y sociedad, se dio porque la conquista del poder por parte de la burguesía se hizo en nombre del individuo, de sus posibilidades y de sus derechos. Una vez el poder en sus manos, de esa clase la más fuerte económicamente, piensa utilizarlo, pero ocultándose tras instituciones que pretenden asegurar posibilidades semejantes a todos" (15).

Otro punto a analizar es el referente al concepto de "humanismo". Cuando se le examina desde un enfoque angélico y académico, es difícil encontrar siquiera rastros que expresen la dura realidad de esa época, y se olvida que en el Renacimiento "estallaron huelgas, motines y disturbios en Colonia y Lyon y ocurrió la masacre de la 'guerra campesina', y a las endémicas insurrecciones del campesinado se añadieron las revueltas de los artesanos" (16), incluso la novela picaresca, describe los fraudes a los que debían acudir las pobres gentes, para no morir de hambre, y aunque Campanella termina sus días como cortesano, la revuelta popular había sido su punto de partida; por su parte, Bartolomé de las Casas, se convirtió en defensor de aquellos mismos indios que él previamente había explotado. Contradictoriamente cuando florecía el "humanismo europeo", los conquistadores del nuevo mundo, trataban salvaje, e

inhumanamente a las civilizaciones precolombinas; la conquista fue -
"una empresa prodigiosa y siniestra que cobró más vidas humanas que la
peste negra" (17). De este modo, el 'humanismo', se redujo a encum_
brar a determinada clase de la población europea, quien imponería sus -
normas éticas y científicas a todos los pueblos del mundo, por muy rica
que haya sido la sabiduría ancestral de éstos. Es cierto que el 'huma_
nismo' logró la afirmación del individuo y le liberó de los controles
feudales y clericales, pero para soportar otros. Lo anterior es "el la_
do oscuro de la pretensión de una sociedad humana, construida sobre el -
mismo sudor y sangre humana" (18). Esto es parte del contexto en el que
se fraguó el espíritu humanista y por lo tanto de sus conceptos de educa_
ción, los cuales a su vez constituyen los principios de la educación ac_
tual; y así como hubo aciertos (el redescubrimiento de la personalidad
humana libre e independiente de toda consideración religiosa y política,
la formación del hombre culto, el cultivo de la personalidad total, el
desarrollo del espíritu de libertad y crítica frente a la autoridad, el
estudio atractivo y placentero frente al impuesto, etc.), también hubo
debilidades (oponer el individuo a la sociedad, la selectividad en el -
acceso a la educación etc.) (19).

Enseguida nos referimos a los 'humanistas' que con mayor fre_
cuencia se dirige Wallon en los análisis históricos que realiza sobre la
educación.

Erasmo (de Rotterdam).

Este monje holandés

parece ser el más

grande de los humanistas y el más importante de los pensadores del

Renacimiento nórdico, según Luzuriaga y Dynnik (20). Se le ha descrito como un personaje ansioso de libertad, y contradictoriamente, hostil a las rupturas, tanto en lo religioso como en lo político. Fue solicitado sucesivamente por Carlos V de España, por Francisco I de Francia, y por el rey de Inglaterra. Como resultado de estas relaciones multiplicó los consejos a los príncipes, pero sin asumir ninguna responsabilidad" (21), algunas recomendaciones subrayaban la necesidad de tener maestros bien preparados, y que la enseñanza fuera agradable y atractiva - (22). Enseñó en universidades tales como Cambridge y Lovaina. Defendió la necesidad de extender la ilustración (cultura), como medio para corregir todos los males sociales. En sus escritos (23), "fustigó siempre el abuso de las devociones y el vano formalismo de los ascetas...estuvo que el hombre debía cooperar a su salvación, pues quien pide ayuda no disminuye su esfuerzo"...-también- "arremetió contra los monjes, cuya equivocación consistía en aguardar sin hacer nada a que un espíritu etéreo descendiera sobre ellos" (24) y "recomendaba cuidarse de los teólogos y escolásticos como quien se cuida de un cenegal hediondo" (25). A pesar de lo anterior, de su inquietud de cambio y de crítica, no es consecuente en sus acciones; por ejemplo, luchó contra Lutero, quien buscó sucahar la pretensión de la Iglesia a la tutela en todos los aspectos, - y quien admitía la libre interpretación de las Escrituras, reivindicando la libertad de pensamiento e infundiendo en el hombre la fe en su razón. De esta lucha contra el "protestante", Erasmo obtuvo la concesión papal de comer carne en cuaresma, incluso se le ofreció el capelo cardenalicio al cual renunció.

Rabelais.

Monje francés que "censuró

y ridiculizó la educación escolástica y formalista de su época, porque se basaba en el aprendizaje de las palabras y en el sometimiento de la rutina" (26). Wallon menciona que Rabelais y Erasmo veían las instituciones educativas como "escuelas de mortificación carnal y de opresión intelectual" (27). Rabelais criticó de forma satírica a la educación en sus libros "Pantagruel y Gargantúa". Postuló que la ciencia debe aprenderse no en los libros, sino en la naturaleza, anticipando una pedagogía realista y naturalista. En oposición a la educación clásica, invitó a renovar las ciencias y las artes para que el hombre se dirigiera a un saber inédito y a la conquista del mundo por medio del trabajo humano. Ya encontramos aquí anticipaciones claras del sensualismo y de la actividad del individuo en su proceso de aprendizaje, postulados que enarbola la EN.

Montaigne.

Quizá el más representativo

del humanismo francés.

Aunque nació y murió bajo las bóvedas de un castillo señorial, sus títulos aristocráticos tienen poca consistencia; sus antepasados paternos se habían enriquecido en el negocio (del pescado), situación que le permitió ingresar a la nobleza (28). Recibió una educación de clérigo, y su aldea entera se puso a aprender latín, para que le resultara más materno que el francés; de aquí que sus concepciones pedagógicas, especialmente para el aprendizaje de las lenguas, solamente puedan aplicarse para los hijos de los ricos (29). El tipo de educación que sugirió en sus "Ensayos", constituyen también una prefiguración de lo que actualmen

te postula la EN; su deseo fue que el alumno eligiera y asimilara por su cuenta la ciencia; él comentó que "quien sigue a otro, no sigue nada, no encuentra nada, incluso no busca nada" (30); en este mismo sentido, y después de enjuiciar la inutilidad de la filosofía escolástica, la cual "no descifra los secretos de la naturaleza", criticó a quienes con aire de jactancia dicen: "esta es la doctrina que sostiene Platón", o "he aquí las auténticas palabras que Aristóteles dijo" y cuestionaba, "pero ¿qué es lo que nosotros decimos por nuestra propia cuenta?, ¿Cuáles son nuestros propios juicios?" (31). Montaigne se mostró hostil a toda teoría dogmática y apriorística del pensamiento, e impulsó el derecho del individuo a sustentar sus propias opiniones. Además, Montaigne sugirió que la educación fuese más agradable, incluso como admirador de clarado de Rabelais, definió al placer, como mira final de toda acción; en Montessori se evidencia esta influencia. Por otro lado Montaigne postuló "que no podemos atenernos a una religión puramente mental sin mezcla material"; esta relación con lo concreto, la podemos observar en la EN; también aconsejó "soportar pacientemente los inconvenientes cuando no hay otro remedio, pero es preciso combatir los males que nos amenazan", así pues, preconizó el impulso de la actividad humana, postulado vigente en la EN. No podemos dejar de mencionar las contradicciones que existen en su obra, sobre todo cuando se refiere a la libertad de conciencia no se hace ilusión alguna y recomienda prudencia para no esparcir y sembrar la división. Consideramos también pertinente resaltar que su concepción humanista le permitió admitir condiciones humanas similares en todos los pueblos, por lo que llamó la atención sobre los crímenes de la colonización, sobre el abuso y toda suerte de inhumanidad y de crueldad para con los habitantes de México, en lugar de saciar la sed de

aprendizaje de su población (32).

Comenio.

Nació el año en el que murió

Montaigne. Para algunos es

el más grande educador y pedagogo, fundador de la didáctica y en parte, de la pedagogía moderna, pero para otros, es tan solo el "piadoso pedagogo" (33). Efectivamente, es el continuador de las mejores tradiciones hussistas (34), y perteneció a la comunidad religiosa evangélica de los Hermanos Moravos (35) -otros hablan de Hermanos Polacos (36), incluso Hermanos de Bohemia (37)-, desde esta organización, criticó arduamente a la escolástica, a la que consideraba como una cámara de tormento para la inteligencia. Su contribución a la pedagogía está expresada en la -- "Didáctica Magna" (38), en donde propone que al investigar no hay que apoyarse en argucias verbales, sino en las demostraciones lógicas fundadas en la generalización de los datos de la percepción sensible; a su modo de ver, los sentidos son el fundamento primero y necesario de todo conocimiento. (aquí se ve la influencia de Montaigne, y de Bacon); postula también que la enseñanza debe otorgarse conforme al desarrollo del hombre, extendiendo la graduación y continuidad de la educación desde la etapa maternal hasta la universidad (39). Además de pedagogo, fue un reformador, procuraba llegar a la armonía y fraternidad universal, superando las diferencias político-religiosas, de aquí que impulsara la educación democrática, en beneficio de todos (incluyendo a los pobres y a las mujeres). En cuanto a las debilidades de su obra, y para la -- orientación del trabajo, señalamos su importancia excesiva al método, de tal manera que la acción del maestro queda obnubilada.

Rousseau.

Aunque es un pensador que

ha influido notablemente

en el quehacer educativo, propiamente no fue educador; él mismo comentó que le resultaba más fácil escribir sobre educación, porque no tenía la obligación de practicarla (40), incluso a nivel familiar, le resultó más ventajoso institucionalizar a sus hijos que tuvo con su sirvienta, que ser su excelente preceptor.

Rousseau al igual que Comenio fué huérfano, y como Erasmo fué un trotamundo. Al huir de su casa comienza su aventura llevando una vida indolente y realizando actividades como sirviente, después como secretario particular, luego como músico callejero y también como copista de música (41); después lo hará para huir de las persecuciones de las autoridades políticas y religiosas.

Su contribución a la pedagogía está esencialmente en el "Emilio" (42). Wallon realizó un estudio sobre esa obra y constató que en Rousseau aparece con claridad la antinomia entre individuo y sociedad, contradicción que subsiste en la mayoría de las doctrinas de la EN, lo cual genera un obstáculo para plantear el problema de la educación en todas sus dimensiones. Para nuestro autor, el "Emilio", es la representación típica del individualismo, porque ahí se considera el desarrollo del niño como autónomo y teniendo que actuar por su propia iniciativa, es decir, "debe guiarse por su propia naturaleza, rodeado tan solo de un medio preponderantemente físico, pues la sociedad lo único que hace es corromperle, se trata del individualismo puro" (43).

La obra de Rousseau también se caracteriza por la contradicción y la ambigüedad; un ejemplo, son las diferentes significaciones con que emplea el concepto de "natural" o de "naturaleza"; a veces, es para indi-

radica en imaginar que el niño es ajeno a la sociedad, que se le puede apartar de ella sin inconveniente y reintegrarle a la misma una vez formada su personalidad por el educador, es decir, entiende que una sana educación debe mantener al niño aislado hasta que llegue la edad de integrarlo a la sociedad y pueda ser Árbitro de ella (48). Rousseau desconoce que los contactos entre niño y sociedad, lejos de corromper su naturaleza, le proporcionan objetivos estimulantes y nuevas y fructuosas adaptaciones.

En cuanto a la relación entre educador y discípulo, aparecen también ambigüedades y paradojas; la obsesión de Rousseau de preservar al niño de toda influencia del contorno social, acaba paradójicamente en un dominio total del niño por el adulto; el tutor regula toda la vida de su pupilo, y "decide los ciudadanos que le deben dar, es un maestro dispuesto a todas las supercherías encaminadas a organizar las experiencias que cree necesarias para el progreso intelectual y moral de su alumno y utiliza todos los medios para conseguir y conservar su confianza y docilidad, identificándose de tal forma con él, que es capaz de cometer las mismas necedades si no ha logrado disuadirle" (49), incluso, el tutor es alguien que se interpone entre él y su novia. Así, para nuestro psicólogo, lejos de resolver la contradicción entre individuo y sociedad, Rousseau crea otra más: la antinomia entre niño y adulto; por un lado, dejaba al niño a su entera espontaneidad y a sus meras iniciativas, pero por otro, auspiciaba el papel del adulto, a veces de manera exorbitante y abrumadora, incluso, le correspondía al adulto, frenar el desarrollo intelectual.

Un principio esencial de los métodos de la EN, es el que se refiere al aprendizaje y que Rousseau postulaba de la siguiente manera, -

"Indiscutiblemente, se adquieren nociones más claras y seguras de las cosas que aprende uno por sí mismo, que las que se saben por la enseñanza de otro, -y añade- la razón que no se acostumbra a someterse servilmente a la autoridad, acaba siendo más ingeniosa para hallar relaciones, ligar ideas e inventar instrumentos" (50). Este principio está con tremenda fidelidad en el también suizo, Jean Piaget, quien menciona que para evitar la coacción intelectual debe evitarse la sumisión, además, -que la primera condición de los métodos activos es "que dejen un lugar esencial a la búsqueda espontánea del niño, lo cual exige que cualquier verdad a adquirir sea reinventada por el alumno o al menos reconstruida y no simplemente transmitida" (51).

Nuestro autor menciona que indudablemente Rousseau ha legado principios que actualmente son confirmados por la psicología, como el fundamentar sistemáticamente la educación a las etapas del desarrollo humano (52), sin embargo, hay lagunas e insuficiencias que refuerzan su postura de oposición entre el individuo y la sociedad. Basta observar que deja de lado la influencia del ambiente humano, sobre todo el que crean los cuidados maternos, siendo éstos los primeros fundamentos de la vida psíquica (53); aquí encontramos otra coincidencia con Piaget, para quien las relaciones maternas también están ausentes al explicar el desarrollo de la inteligencia. En Rousseau, como vemos, las siguientes etapas del desarrollo continúan ignorando no sólo las determinaciones familiares sino las de la sociedad en general; esas relaciones sociales, son aplazadas, lo único que se toma en cuenta son los intereses estrictamente personales. Otra limitación del concepto de desarrollo en el humanista ginebrino, es el hecho de que toda la enseñanza debe ser pues,

ta, tan solo al alcance de los intereses espontáneos del alumno, y que el presente no debe ser sacrificado al futuro. Wallon comenta, "esa incertidumbre del futuro es como una incitación a gozar de la plenitud del instante presente...hay cierto fatalismo (no albedrío), en que espera todo de la naturaleza y de forma inmediata...teme toda anticipación y frena el desarrollo intelectual" (54). Vemos pues que en Rousseau no se estimula el desarrollo (habrá que esperar lo espontáneo), además, sugiere que se debe apartar al individuo por lo menos hasta la adolescencia, de los sistemas filosóficos; al respecto nuestro autor comenta: - "aunque la filosofía represente la obra de los hombres en sociedad, para Rousseau, son una degradación de la naturaleza, por lo que para él, basta observar la naturaleza, lo cual es suficiente para formar la razón" (55). En efecto, el ginebrino menciona que "el niño quiere tocarlo todo y manejarlo todo, no nos opongamos a esa actitud, ya que ella sugiere un aprendizaje muy necesario; es de este modo como aprende a sentir el calor, el frío, la dureza, la blandura, el peso y la ligereza de los cuerpos, a juzgar acerca de su tamaño, de su figura, y de todas las cualidades sensibles, mirando, palpando, escuchando y sobre todo, comparando la vista con el tacto" (56).

Nuestro autor observa que desde esa época, Rousseau impulsa la concepción sensualista, que como método pedagógico, la EN, esencialmente Montessori, se esforzará en propugnar y desarrollar; sin embargo, el humanista suizo, no se queda en el simple sensualismo, porque para él "las sensaciones son puramente pasivas, en cambio, nuestras ideas nacen de un principio activo (57), y también, que los conocimientos no resultan de las puras sensaciones como si fueran el calco o el mero producto de combinaciones, reivindica, dice Wallon, el honor de pensar en el hombre" -

(58). Es cierto que la postura de Wallon también considera que es necesario ejercitar los sentidos para desarrollar la inteligencia práctica, la cual es la materia prima de la inteligencia teórica, es decir, el niño debe formar sus primeros conocimientos en el plano de las sensaciones que le ponen en contacto inmediato con las cosas y no a través de explicaciones librescas que no entienden, y que no hacen más que apelar a la docilidad del espíritu infantil, pero es preciso que en la siguiente etapa, el niño llegue a ser capaz de desprenderse de los objetos concretos y singulares, a fin de clasificarlos con otros, o diferenciarlos según sus diversas cualidades, es pues necesario, llegar a la actitud de la inteligencia categorial (59).

La explicación de las emociones del niño, en Rousseau, también son de tipo individual, él menciona: "el impulso primitivo y fundamental del niño es su tendencia al bienestar personal, al amor a sí mismo"; en el mismo sentido añade "la fuente de nuestras pasiones, el origen y principio de todas las demás, la única que nace con el hombre, es el amor de sí mismo, pasión primitiva, innata, anterior a cualquier otra y de la que en cierto sentido, todas las demás son simples modificaciones" (60). Al comentar nuestro psicólogo la cita anterior, señala que "a Rousseau le repugna considerar el sentimiento social como primitivo y como el indispensable complemento del sentimiento personal, prefiere deducir el primero del segundo, en vez de admitir que crecen conjuntamente, y de este modo, le es ilícito limitar la sociedad del niño a la de su maestro, con la única preocupación para éste de propiciar el desenvolvimiento de la individualidad infantil" (61).

Si bien es cierto que Rousseau reconoce la necesidad de vivir -

en sociedad, también es cierto que primero propone la necesidad de aislar al individuo y apoyarse en la formación a sí mismo, porque de esta manera nacerá espontáneamente el amor hacia otros y también, que por una decisión personal, el individuo va a renunciar a su libertad total, a cambio de que la sociedad le reconozca una igualdad total. Sin embargo, para nuestro autor, "la contradicción entre individuo y sociedad no está resuelta, pues si es cierto que la sociedad solo existe en función de los individuos que la componen, también es verdad, que ella tiene su propia realidad, tiene sus estructuras que se imponen a los individuos y que escapan a su voluntad. La solución preconizada por Rousseau no evita una cierta yuxtaposición que conduce a que el individuo y la sociedad permanezcan como dos términos de una pareja, cuyas relaciones son confusas, cambiantes y mal definidas. Esto explica las abundantes oscilaciones, ambigüedades y paradojas de Rousseau" (62).

Una ambigüedad más puede observarse cuando escribe para el gobierno polaco el artículo "Consideraciones sobre el gobierno de Polonia" en donde aboga por un sistema nacional de educación, afirmando que "las instituciones del Estado, son las responsables de formar el carácter, los gustos y la moral de las gentes" (63); en cambio, en el "Emilio" pretende la formación de un individuo nuevo para una sociedad nueva, impugnando de esta manera al Estado monárquico y absolutista en el que vivía.

En síntesis, podemos mencionar que la gran aportación del humanista fue el haberse "enfrentado a una educación basada en el conformismo social y en la vacuidad de los conocimientos, propugnando una educación fundada en la espontaneidad, en la libertad y en la bondad natural" (64), pero sin poder resolver la contradicción entre naturaleza y socie-

dad, entre el adulto y el niño, entre el maestro y el alumno, que aunque diametralmente opuestos, forman empero, un par de términos complementarios. Wallon, propone la necesidad de conocer la naturaleza del niño esto, como punto de partida y de apoyo, pero considera que el objetivo de la educación no es otro que el prepararle para vivir en sociedad, pese a las posibilidades que ésta tenga de corromperle, ... "la educación es necesariamente un acto social" (65).

Dewey.

El filósofo pragmático Dewey con-

sideró que no hay verdad en sí, sino que debe ser estimado como más cierto lo que es más eficaz, de aquí que el objetivo esencial que propuso para la escuela, fue el dar al niño las aptitudes que le permitirían triunfar y ser útil. Dewey "ha reaccionado contra el intelectualismo excesivo de la enseñanza tradicional, demasiado teórica y separada de la vida" (66). Su teoría pedagógica se ha sintetizado en el "aprender haciendo". Si el fin de la educación es prepararle para la vida -dice Dewey- el niño debe desde la escuela familiarizarse con el medio donde deberá hacer su vida, es decir, en el medio social, así, la escuela debe ser un microcosmos social, en donde el alumno se encontrará enfrentado con las instituciones, reducidas a su medida (67). De esta manera Dewey pretendió convertir a la escuela en una reproducción de la sociedad, en un "laboratorio social" (68), en una especie de pequeña república para niños, con sus consejos administrativos, judiciales y económicos, a través de los cuales se iniciarían en la vida social adulta, incluso, acuñando su propia moneda, que naturalmente carecía de valor, y que al decir de Wallon, "provocaba en los niños decepción y escepticismo en contra del objetivo deseado" (69). Aunque -

Dewey propuso un trabajo comunitario basado en una sociedad democrática, para nuestro autor, la república infantil resulta ser una sociedad ideal y resulta una ilusión creer que los niños, porque se autogobiernen en tal sociedad, aprendan la democracia y las reales relaciones económicas, y que "la mixtificación es mayor importancia, pues se basa en la asimilación de las relaciones entre escolares con las relaciones entre ciudadanos, siendo así que éstas últimas, llevan consigo diferencias económicas, a menudo decisivas cuya repercusión no es apenas detectada por los escolares, sometidos todos al mismo régimen de existencia. El error es también en este caso, de origen individualista, consiste en querer basar la existencia y estructura de la sociedad sobre simples relaciones psicológicas de los individuos entre sí, y no querer reconocer su propia realidad ni sus infraestructuras materiales e históricas que, sin embargo, rigen la existencia de los individuos" (70).

Montessori.

La actitud de crítica y de oposición hacia el carácter excesivamente abstracto de la enseñanza, animaron la labor pedagógica de la Doctora Montessori; sin embargo, se observa en su doctrina pedagógica un matiz individualista en oposición a la sociedad.

Montessori adopta la doctrina sensualista derivada de Locke y de Condillac, en el sentido de que nuestros conocimientos, incluso los más abstractos, proceden de las sensaciones, de su conjunción o su comparación (71); para el sensualismo, las sensaciones están en el origen de todo conocimiento, y el espíritu no añade nada a lo proporcionado por los sentidos. Ella menciona que "habrá que desconfiar de todo lo que

se aparte de los sentidos y en particular del lenguaje" (72). Montessori aplicó en primer término, el método de la educación sensorial a los niños con problemas en su desarrollo, y según Wallon, aquí radica el origen de su célebre doctrina pedagógica, pues parte de la idea de que en ellos hay un desinterés sensorial, por lo que sólo basta suscitarlo - ejercitando convenientemente los sentidos; nuestro psicólogo cuestiona: ¿Cómo podemos explicar las deficiencias intelectuales, en donde no hay - trastornos sensoriales?

Nuestro autor menciona que la pedagoga italiana, refleja en su método, los principios sensualistas, con una impresionante fidelidad, - pues no solamente reduce al máximo posible la enseñanza oral, sino que - sitúa la base de la educación en la intuición directa y sensible de las cosas, centrándose así, en la ejercitación de los sentidos (73), y añade "Montessori se esforzó en reducir todas las operaciones intelectuales y particularmente las operaciones matemáticas a sus componentes sensoriales, lo que parece ir en contra de los elementos en que reside la utilidad de las matemáticas, de los principios que deben regir su aprendizaje a saber, la familiaridad con los símbolos...y les dio elementos simples y rigurosamente disparatados y subjetivos" (74); así, al creer Montessori que las ideas son copia en lenguaje abstracto de las sensaciones y - que la estructura de unos no puede mas que reproducir la estructura de - las otras, se dedicó a desarrollar en los niños la discriminación entre sensaciones y cualidades de sensaciones, de aquí derivó los múltiples - juegos que inventó. Los juegos corresponden cada uno de ellos a una intención educativa, de la que el niño no debe alejarse, aunque éste - tenga la iniciativa de elegir tal juego, no puede utilizarlo de manera

distinta a la prevista, el alumno está encerrado en una disciplina social muy estricta (75), en última instancia son métodos que mecanizan y sofocan la espontaneidad.

Nuestro autor considera, tal como lo hizo con Dewey, que incluso el significado que se le asigna a la escuela, implica también un carácter individualista: así para Montessori, la escuela es "la casa de los niños", denominación que contrasta al máximo con lo que el niño encuentra en el ambiente de los adultos. Wallon menciona, "Montessori quiere crear para el niño como un refugio en donde pueda aliviarse de las tensiones que los hábitos y pretensiones de los adultos descargan sobre él, y donde se encuentra por el contrario, todo lo que puede permitirle desarrollar sus disposiciones y gustos personales durante horas plenamente dichosas" (76). Aquí, "el adulto es un enemigo, el ambiente social el peligro; el niño, la planta preciosa que hay que cultivar, y se pregunta ¿Cómo se efectúa aquí la preparación para la vida en sociedad? (77); por lo anterior se desprende que la concepción de Montessori es similar a Rousseau, quien planteaba la educación individual en oposición a la sociedad.

La contradicción entre niño y sociedad, tanto en Rousseau como en la mayoría de los partidarios de la EN tampoco está resuelta, porque en su actitud de oposición "rápidamente pierden contacto con esta doble realidad, la naturaleza propia del niño y el medio en que se desarrolla, que son los dos polos que la educación debe armonizar. Particularmente, su preocupación por respetar la naturaleza del niño los empuja demasiado frecuentemente a aislar la escuela del medio (78). Intentos similares

precedieron a Montessori en Alemania, cuando en 1898, el Dr. Herman Lietz fundó la escuela llamada "Hogar de la Educación en el Campo", y - más tarde en 1906, Geheeb creó la primera "Comunidad Escolar Libre", con cediendo gran autonomía a los alumnos, los cuales conjuntamente con los docentes, constituían una verdadera comunidad escolar (79). Según Wallon, Geheeb quiso organizar la escuela como una especie de falansterio educativo tipo Fourier, en donde el trabajo en común quería garantizar a todos, su total desarrollo personal, pero en un círculo muy cerrado sobre sí mismo y protegidos de los problemas espinosos que la adaptación a un ambiente social libre les plantearía. Sin duda, piensan que lo esencial es formar hombres que no hayan padecido desde la infancia las desviaciones de las que se deriva una sociedad malvada, sociedad que más tarde su solo ejemplo y su actividad bastarán para reformarla; se trata, dice Wallon, de una ilusión profundamente individualista bajo apariencias comunitarias (80).

Montessori no puede evitar una cierta simplificación de la actividad intelectual del niño, a pesar de que consigue suscitar en él un interés profundo por las manipulaciones. Deja por un lado, libre al niño para que escoja sus ocupaciones, pero por otro, tiende a aislarle y liquidar las auténticas relaciones entre niños (81). En su conjunto, estima Wallon, "teoría y práctica hacen del sistema Montessori, un instrumento de individualismo, que tiende hacia la abstracción, a pesar de que su programa presente lo concreto como fin y como medio. En vez de observar al hombre en su medio y al niño en su desarrollo, examina minuciosamente, en cierta manera, su corteza de contacto con las cosas y solo quiere reconocer y ejercitar su sensibilidad al estado puro. Además,

de esta sensibilidad hace una nueva abstracción, ya que en vez de aprehenderla en el acto de la percepción, que es la reacción verdaderamente utilitaria y vital, la anatomiza en sensaciones lo más diferente posible es decir, en elementos que solo pueden ser aislados artificialmente. Y de estos elementos, en cierta manera atomizados, pretende deducir por abstracciones sucesivas, todas las operaciones intelectuales; y al mismo tiempo que desacredita de esta manera la certeza y validez de las cosas, hace muy indecisa la postura del educador con respecto a ellas. Asimismo, después de haber aislado al individuo de su medio, como una especie de entidad autosuficiente, ha disociado la actividad mental de las fuentes históricas y sociales que la han formado y la alimentan. Querer explicar las operaciones intelectuales (y el lenguaje que le sirve de punto de apoyo y que es lo que une a los hombres), a partir de factores estrictamente individuales, supone vaciarlas de toda realidad; y esto significa no querer comprender al hombre por su propia esencia. Realmente da la impresión de que la pedagogía montessoriana, surgida del sensualismo, evoluciona hacia un individualismo espiritualista (82).

Freinet y Ferrière.

Según Wallon, Freinet y Ferrière, ambos están

"formados contra la disciplina del maestro y los programas" (83); pero también los considera como discípulos de Rousseau, pues "quieren que el educador se limite a suscitar ante el niño ocasiones de formular observaciones según su edad, de ejercer su criterio, su memoria y sobre todo manifestar sus gustos, de desarrollar libremente la imagen que se hace de las cosas empleando la descripción, la narración, el dibujo, desple...

gando así, sus dotes creativas" (84).

Aunque Freinet introdujo la imprenta a la escuela, lo cual propicia que los niños impriman sus textos y que aprenden con tal motivo la ortografía, y la sintaxis; y aunque Ferrière fundó una cooperativa que edita todo un conjunto de materiales cuyo uso puede enseñar el maestro a los niños, de lo que resulta que actividad intelectual y artesanal quedan vinculados, sin embargo, nuestro autor menciona que lo esencial en ambos es que la enseñanza siempre corresponde a las iniciativas de los alumnos, por lo que seguir este principio al pie de la letra, se corre el riesgo de un reduccionismo, en donde el punto de vista individual predomina sobre el de la sociedad; y en una época en la que el dominio de la ciencia y de la técnica es cada vez más la premisa indispensable del progreso social, a Wallon le parece que es como crear una barrera cuando se somete la adquisición de los conocimientos al mero descubrimiento que el niño es capaz de hacer, pues hay una gran desproporción entre sus capacidades espontáneas y el inmenso legado social que le tocará, a su vez, desarrollar. En estos sistemas educativos, la difumación del maestro, representante de dicho legado, prueba hasta dónde el punto de vista individual predomina sobre el de la sociedad (85).

Decroly.

Nuestro autor no solamente ha comentado y difundido en sus

escritos la obra de Decroly, sino que ha intentado darle un fundamento teórico; una evidencia de ello es cuando afirma que su teoría de la unidad inseparable entre el niño y el medio, se encuentra en la obra del

del pedagogo belga.

Wallon menciona que es necesario el paso del tiempo para que se decanten las obras, para que se separe la verdad útil de lo que el autor o la época han podido introducir de fantasías subjetivas o de modas caducas (86), y en el caso de Decroly, observa que a través del tiempo su obra adquiere mayor consistencia y su validez es confirmada por la psicología. También considera que Decroly "jamás ha aceptado oponer al individuo y a la sociedad, al niño y al mundo del adulto, de igual manera que el biólogo no podría representarse la existencia ni el crecimiento de un organismo en oposición con su medio vital" (87).

Nuestro autor hace un análisis comparativo entre las propuestas educativas de Montessori, de Dewey y de Decroly. Menciona que en una clase decroliana al inicio del año escolar el aula está vacía y desnuda, pero al final es una clase llena, sobrecargada de muestras, de objetos, documentos, cuadros y decoraciones; y que entre esos momentos ha transcurrido la educación; ésta ha sido el resultado de las aptitudes, de la ingeniosidad de cada uno, y que han sido las iniciativas organizadas de todos las que han hecho posible crear un espacio a la imagen de los propios niños. Ha sido el producto de sus conquistas en los campos, en el bosque, en las fábricas, en los mercados... Imbuéndose en el medio ambiente. "Lejos de ser un santuario cerrado, dice Wallon se baña en el ambiente y lo mismo que la célula en su medio nutritivo, se penetra por ósmosis, de lo que le conviene y solo de lo que le conviene, ya que su permeabilidad está regulada por la curiosidad de los niños y por la apertura más o menos grande de su comprensión sobre el mundo que les rodea. Construyen la clase a su imagen y ellos mismos con la imagen de la clase. Cada uno posee su propia permeabili-

dad respecto a las influencias exteriores, y no conviene forzarla, pues puede alterarse su estructura mental. Por el contrario, es necesario facilitar todas las ocasiones para que se ejercite y aumente su polivalencia" (88). En cambio, en Montessori, el aula se trata de un local especialmente preparado para los niños con juegos concebidos por los adultos y destinados a ejercicios bien determinados, que los niños realizan aisladamente y apartados de la sociedad que les rodea.

Además, esa ósmosis entre la escuela y la sociedad, es lo que impide la validez de la república infantil de Dewey, en donde la simple reducción de la sociedad adulta pretende ser la imagen de una sociedad adulta democrática, al igual que la escuela tradicional ha sido la imagen de una sociedad adulta autoritaria.

En Dewey y Montessori la orientación fundamental es la misma: la escuela sigue siendo un medio artificial, cortada de la sociedad y sin ninguna relación viva con ella, a pesar del principio justo de Dewey de concebir una escuela por la vida y para la vida. En Decroly, la situación es muy otra. La clase es un colectivo de alumnos, organizada por éstos, no como una copia de la sociedad, sino en función de sus necesidades educativas, de sus trabajos escolares, del reparto de tareas, etc. Tiene su propia estructura, adaptada a la edad, que permite a los niños vivir una auténtica vida social, pero al mismo tiempo está inmersa en la sociedad que la rodea, que constituye el gran colectivo del que los niños aprenden progresivamente a apropiarse la realidad material técnica, económica, política, cultural, por medio de sus observaciones e investigaciones, y de acuerdo con las posibilidades de su edad (89).

Decroly sitúa al niño en el medio actual, el cual es su medio

de existencia, respetando tanto su ser total, concreto y activo, como las ocasiones reales de su desarrollo; superando así las ataduras de una pedagogía inmovilista, y aferradas a modelos permanentes y únicos. "La actitud de Decroly es profundamente evolucionista, y la pedagogía, en efecto, debe modificarse y renovarse de tiempo en tiempo, ya que está fundada en las relaciones, que se establecen entre el individuo y cada época; por haber reconocido esta relatividad esencial de la pedagogía, Decroly le ha dado una fecundidad ilimitada, sobre todo por no ligarla a cierta concepción de tipo humano, ni a un determinado sistema fijo de sociedad. Su mérito principal es el de plantear, en principio, la variabilidad del hombre y del medio social y el de haber establecido que es necesario considerarlos uno en función del otro" (90).

Wallon considera que Decroly se ha orientado hacia la solución de la antinomia entre el individuo y la sociedad, (aunque también habla en el mismo sentido de Makarenko), porque ha superado la actitud negativamente oposicional, por su acercamiento concreto, total y genético del niño y de su educación, porque ha sido uno de los primeros en introducir en la solución de los problemas pedagógicos, el espíritu científico y la preocupación por un control experimental estricto, porque su obra está orientada hacia ejercer la acción educativa sobre los niños, basando la eficacia de esa acción en el conocimiento exacto del niño, de su naturaleza, de sus necesidades, de sus capacidades, es decir, del estudio psicológico del niño. En Decroly, pedagogía y psicología están estrechamente unidas (91). "a la luz de la pedagogía, dice Wallon, estudió el desarrollo psicológico y a la vista de la psicología constituyó su sistema pedagógico" (92). Por esto, son válidos y fecundos sus métodos pedagógicos, como el método global, el método de los centros de interés, y

el método de los tres momentos de la lección.

En relación al aprendizaje, más que postular una colección de sensaciones, Decroly opta por el método global de la enseñanza (93); para Wallon ésta forma didáctica de proceder está basada en el concepto psicológico de la etapa de desarrollo sincrético en la que se encuentra el niño y que a la vez, es la que precede al nivel categorial.

Para que el objeto de conocimiento pueda suscitar la actividad intelectual, Decroly menciona que se le debe presentar en su totalidad y no fragmentado en diferentes materias, cuyo conjunto constituye la enseñanza en sus diversos niveles: por lo anterior, los maestros deben colaborar de forma que sus lecciones se encaminen al mismo objeto y no sea una simple división que rompa en cada momento el interés del alumnos, en lugar de despertarlo, de sostenerlo, y de unificar su esfuerzo; por esta razón, Decroly preconizó los "centros de interés". Wallon considera que efectivamente el niño debe partir de lo que le es familiar, de lo que es accesible a su espontánea curiosidad, pero gradualmente debe transferir el interés que encuentra a lo que él reconoce como aquello que le proporciona los medios de reconstruirlo y expresarlo; y así, en vez de estar situándose ante elementos privados de significación inmediata, arbitrarios y abstractos, se aficiona a descubrirlos por él mismo en realidades conocidas, y a servirse de ellos para reconstruirlos. "Esta atracción une su propia actividad con otra que la supera, es decir, la actividad del hombre en su esfuerzo para crearse instrumentos de conocimiento y de vida" (94). Así pues, el "centro de interés", se dirige a poner remedio a ese carácter despedazado de la enseñanza tradicional, y está destinado a unificar los conocimientos para establecer la relación

natural entre los diversos campos de la enseñanza. Sin embargo, nuestro autor también menciona algunas dificultades que podrían surgir cuando toda la enseñanza converge alrededor del mismo objeto, por ejemplo: - ¿Qué amplitud, qué grado de generalización debe otorgarse a los centros de interés?, ¿Esos centros de interés son limitados o indefinidos?, ¿En qué momento programar su estudio?, ¿Su elección debe ser sistemática o responder únicamente a la actualidad?, además, el postulado esencial de los "centros de interés", puede conducir a un formalismo nuevo, o a dispersar la enseñanza hasta el punto de comprometer su unidad y su continuidad (95).

En relación al método de los tres momentos de la lección, (observación, expresión y asociación), nuestro psicólogo menciona que la observación es de gran importancia en la educación intelectual, pues es un medio para superar el sincretismo y puede esclarecer en esa confusión las cualidades del objeto; se trata de realizar un auténtico paso de lo que es sensorialmente actual al plano intelectual, se trata en una palabra, de la formación de los conceptos. Ese avance se refuerza y consolida por la expresión; -Decroly propone el lenguaje y el dibujo-; Wallon comenta que cuando la representación que el niño se hace de las cosas -pasa por su lápiz, empieza a realizar un principio de análisis, de clasificación; y sobre todo, el lenguaje le permite al niño, no tanto realizar el análisis en bruto del objeto cuanto recoger los resultados de ese análisis; "el niño es capaz de establecer clasificaciones porque puede llamar un objeto u objetos, aparentemente diferentes, con el mismo nombre... el lenguaje es el soporte de nuestras ideas, el sostén de nuestras representaciones de todo lo que podemos recoger en la naturaleza cuando intentamos extraer al objeto de las particulares situaciones en las que

se encuentra asociado por la experiencia diaria" (96). Al unir estrechamente la observación con la expresión, dice Wallon, se evita "el divorcio inicial entre lo que sería la realidad bruta, pura, y la expresión... el niño aplica necesariamente expresiones a su alcance, cuya influencia le hace buscar gradualmente en el adulto y en el conocimiento científico, un medio apropiado y eficaz. El tercer momento son las asociaciones, con éstas dice Wallon, "el niño evocará la imagen de otros objetos parecidos o ligados de alguna manera con el primero. Hay aquí, por lo tanto, una especie de investigación, actuando a un nivel que, para los niños muy pequeños, es un nivel nuevo; las representaciones del niño, no están ya necesariamente condicionadas por la presencia del objeto correspondiente... las asociaciones hacen compartir-comulgar, al niño con las representaciones o las experiencias de los otros... y se le conduce de su propia experiencia hacia lo que ha sido constatado por otros, se le pasea a través del tiempo y del espacio" (97).

Para nuestro autor, aunque el trabajo en común sea una característica en los sistemas de la nueva educación, invita a precaverse del individualismo: es cierto que todos las propuestas de la educación activa tratan de romper la uniformidad de la escuela tradicional en la que solo el maestro está capacitado para impartir la enseñanza a todos y a cada uno en particular, y en la que la ayuda mutua que los alumnos podrían prestarse al realizar los deberes y al realizar las lecciones, les es echada en cara como un fraude y una trampa. Pero la dispersión de la enseñanza entre los alumnos ¿no es una victoria más del individualismo sobre el principio de autoridad que representaba el maestro en la antigua pedagogía? (98).

Makarenko.

Si Wallon observó que en
Decroly se articula lo pe_

dagógico con lo psicológico, en Makarenko supuso que se daba la solución a la oposición entre individuo y sociedad, porque el sistema socialista se proponía impulsar una sociedad en la que los grupos no estuvieran opuestos entre sí o simplemente yuxtapuestos. También estimó nuestro psicólogo que la escuela en Makarenko tiende constantemente a ampliar los horizontes, mezclándose en círculos cada vez más amplios de la sociedad, y tiende también a hacer alcanzar a los individuos el nivel más alto que sucesivamente posibilita cada etapa de su desarrollo; de esta forma, se unen los dos polos entre los que la educación no había dejado de oscilar: la cultura de la persona y su integración a una colectividad capaz, al fin, de garantizarle su plena realización (99). Wallon llegó a esta conclusión porque analizó que en Makarenko, la escuela está organizada por el maestro, y que éste está informado sobre cada niño y su familia, porque es una escuela que procura que cada niño tenga sus propias responsabilidades que lo unan al conjunto; y aunque la responsabilidad es la espontaneidad del niño, ésta se encuentra determinada por su objetivo y no diluyéndose en caprichos diversos; y además porque a través de la enseñanza se vinculará al ambiente que le rodea, y en ese ambiente, la enseñanza buscará sus motivos, las pruebas de su utilidad, y sus posibilidades de aplicación (100).

Hemos visto someramente las raíces históricas de lo que ahora se denomina Educación Nueva y de algunos pedagogos que la han impulsado. Aunque ésta ha sido un movimiento frente a la educación tradicional, he_

mos visto que la crítica de Wallon, ante la actitud de oposición entre individuo y sociedad, persiste actualmente en la mayoría de los sistemas de "educación activa". Junto a los aspectos positivos que se han generado con la renovación educativa, conviven también aspectos negativos. Para superar esta situación, Wallon propone que la pedagogía se fundamente en postulados que emerjan de la aplicación científica. Para él, y retomando la ley de los tres estados por donde según Augusto Comte pasan los pensamientos y las instituciones humanas, la Escuela Nueva ya ha superado la primera etapa, es decir, la fase teológica, dogmática y autoritaria, y se encuentra precisamente en la etapa donde se desarrolla la crítica de la anterior, pero debe encaminarse a la fase positiva en la que la experiencia científica es la base de todo conocimiento y de toda acción (101). Wallon hace otra analogía, al comparar los sistemas de la EN con los sistemas del socialismo utópico; señala que "éste se basa en las mismas críticas imputables aparentemente al régimen en vigor, en lugar de basarse en el análisis de las condiciones que hacían que ese régimen pareciera caduco tras haberlo hecho posible" (102); así, al basarse la crítica en el principio supuestamente violado, la sociedad ideal se construye sobre este mismo principio, como si éste estuviera revestido de un valor necesario, eterno y universal; mas como para cada autor el fallo esencial podía ser diferente, las soluciones eran opuestas, aunque todas propuestas como prototipo de la sociedad perfecta. De la misma manera, dice nuestro autor, los métodos de la EN, se oponen entre ellos, partiendo de principios diferentes, derivados todos ellos de errores comprobados en la educación habitual; pero así como debemos mucho a los grandes utopistas sociales, quienes tuvieron algunos intentos desafortunados, pero muchas indicaciones y descubrimientos valiosos, del mis-

mo modo los pioneros de la EN han aportado mucho a la pedagogía, por lo que la crítica a sus ideas generales a sus conclusiones parciales o incluso erróneas, es también muy útil para realizar convenientemente las exigencias de una pedagogía que abra claramente la escuela a la sociedad en la que el niño ha de vivir (103).

En síntesis la EN se encuentra ante un dilema, escoger entre el individuo y la sociedad, entre el espíritu de sumisión y de rebeldía, entre la dominación del maestro y su total desaparición.

Según Wallon, para superar estas contradicciones, es necesario superar la actitud de oposición, superar el individualismo frente a lo social; él dice "el niño y el adulto, el hombre y la sociedad forman una unidad indisoluble... la especie solo puede encontrar su razón de ser en el tipo adulto, y el niño tiende hacia el adulto, como el sistema hacia su equilibrio. Escindir al hombre de la sociedad, oponer, como se hace frecuentemente, al individuo y a la sociedad, significa descortezarle el cerebro" (104). Ya hemos visto que las configuraciones de los hemisferios cerebrales han hecho posible la aparición de campos de actividad, como el lenguaje, los cuales implican la sociedad, de la misma manera que los pulmones implican la necesidad de una atmósfera; pero aunque la sociedad sea para el hombre una realidad orgánica, no significa que toda ella ya esté contenida en su organismo, "la acción se realiza en sentido inverso, pues es de la sociedad de donde el individuo recibe sus determinaciones: éstas son su complemento necesario" (105). Es superfluo añadir que no puede haber sociedad sin los individuos que la componen, ni tampoco sociedad humana sin el hombre y su complejidad psicofisi-

siológica. Así también, en el campo de la educación, separar al individuo de la sociedad, conduce inevitablemente a enfrentar al alumno con el maestro, al niño con el adulto, a la escuela con el medio social, es olvidarse que individuo y sociedad son dos términos solidariamente unidos.

A manera de síntesis nos referimos a tres postulados básicos de Wallon en relación con la educación.

El postulado de Wallon sobre la estrecha relación que une al niño con su medio, es uno de los ejes centrales de su psicología y de su psicología. Ya hemos mencionado que para Wallon, todo ser vivo lleva consigo un medio que es su complemento indispensable (106). El estudio del niño, exige por lo tanto, el del medio donde se desarrolla, para determinar lo que toma del medio y lo que pertenece a su desarrollo espontáneo... "no se trata, dice Wallon, de aportaciones distintas que se yuxtaponen, sino de realizaciones en las que cada uno de los dos factores actualiza lo que en el otro hay de potencia" (107). En esta acción recíproca entre el niño y el medio, es donde reside el primer fundamento de la actividad educativa, de aquí resulta que para conocer al niño y actuar sobre él, es necesario analizar su ser social, es decir, el conjunto de sus condiciones de existencia, condiciones sociales y biológicas. Si bien la maduración orgánica define las posibilidades del niño, es necesaria la maduración funcional para que alcance un resultado efectivo, es decir, que la función encuentre el objeto que le da ocasión ejercitarse y desarrollarse al máximo (108). Es ilusorio creer en la posibilidad de un desarrollo espontáneo; quienes preconizan la no intervención en la educación, terminan por crear relaciones arbitrarias o ar-

tificiales entre el niño y el medio, y sueñan con un niño abstracto, porque el niño pertenece siempre a una sociedad, a una época, a una cultura; por esto en la educación debe darse una relación natural, necesaria y vital entre el niño y el medio social, es decir, procurar una educación basada en la estrecha relación que une al niño con su ambiente social, en adaptar al niño a su medio, para que se apropie de él; para esto es condición necesaria, el conocimiento objetivo del niño con el ambiente y de la influencia de los diversos medios a los que tiene acceso a lo largo de su psicogénesis; Wallon ha tratado estos temas en "Las etapas de sociabilidad en el niño" (109), y en "Los medios, los grupos y la psicogénesis del niño" (110).

Cuando Piaget acusó a nuestro psicólogo de sociologizar la psicología, éste le contestó "jamás he podido disociar lo biológico de lo social, y no porque les crea reducibles el uno en el otro, sino porque se dan en el hombre desde su nacimiento de una forma tan complementaria que es imposible comprender la vida física sino es bajo la forma de sus relaciones recíprocas. Si por un lado las aptitudes del hombre le hacen apto para vivir en sociedad, por otro, necesitan del medio social para desarrollarse" (111); y con una clara crítica al conductismo, señaló: "La existencia del hombre se desarrolla entre las exigencias de su organismo que le es común con otras especies animales y las de la sociedad que son exclusivas de su especie" (112). Así pues, la propuesta waloniana supera las dificultades que crea el biologismo o el sociologismo, tanto en psicología como en pedagogía, en donde las ambigüedades e insuficiencias de la EN, se derivan de su proceder abstracto en el análisis de lo biológico y lo social, desconociendo que son dominios solida

riamente unidos, por lo que inevitablemente sus soluciones preconizadas suelen ser unilaterales e incompletas.

Un segundo postulado en Wallon, exige que se de una aproximación concreta de la educación en todas sus dimensiones y un acercamiento al individuo en todas sus características; y propone que es necesario proceder por medio de un análisis de conjuntos, pues las totalidades son concretas y reales, y las partes son solo análisis abstractos. Por lo tanto, no podemos concebir al alumno sin el maestro, a su vez el escolar implica la existencia de la escuela, y ésta no puede concebirse como una insula del contexto social; la educación siempre es una acción recíproca entre el niño y el adulto, entre el alumno y el profesor, es decir, entre la escuela y la sociedad.

Finalmente, el tercer postulado se refiere a no negar ni esca-
motear las contradicciones con una actitud meramente de oposición, "es necesario, dice nuestro autor, aceptarlas e intentar resolverlas por medio del cambio, de su evolución, es decir, genéticamente (113), por esto "la educación es acción, movimiento, paso de un estado a otro; por lo que la tarea es transformar un ser en lo que no era, o en lo que era solo parcialmente" (114).

La actitud y a la vez, propuesta de Wallon, esta encaminada al análisis de la educación de una manera conjunta, genética y dialéctica. Esta actitud metodológica de Wallon, toma la realidad tal cual es, "en el conjunto de sus condiciones para analizarla a través de sus sucesivas transformaciones y contempla a la educación, como una relación en evolu-

ción; y es el estudio objetivo de esta relación en su estado actual y en su devenir lo que permite llegar a conocimientos susceptibles de basar una acción educativa. En el fondo la actitud dialéctica, es una actitud científica ante el conocimiento y la acción" (115).

Consideramos que la escuela puede avanzar en la solución a su contradicción esencial, y resolver las interrogantes que el mismo Wallon menciona ¿Tendrá la educación que seguir eligiendo entre el individuo y la sociedad?, ¿No podrá enseñar la sociedad en la escuela sin fomentar el espíritu de sumisión y de conformismo o sin disimularla bajo principios engañosos?, ¿No podrá elevar al individuo sin levantarlo contra ella, o sin reducirlo o aislarlo en una indiferencia despreciativa?, ¿La educación seguirá siempre ante este dilema: la infalible autoridad del maestro, o su desaparición?

CAPITULO V

APORTACIONES A LA EDUCACION

Etapas del desarrollo en el niño

Vida intrauterina	(simbiosis fisiológica).
Impulsividad motriz.	
Emocional	(simbiosis afectiva).
Sensoriomotriz	(relaciones alternantes y reciprocas).
El personalismo	(constelación familiar).
Pensamiento categorial	(individuación y grupo).
Adolescencia	(acceso a los valores sociales).

El niño y la escuela.

La actividad en la escuela

- A) Las actitudes.
 - a) la atención.
 - b) el carácter.
- B) Las aptitudes.
 - La memoria.

Si bien ya en los capítulos previos hemos insistido en algunas aplicaciones específicas que pueden derivarse de la obra de Henri Wallon al quehacer educativo, debemos tener presente que aún podríamos extendernos y profundizar más los temas vistos, sin embargo, con el propósito de observar la diversidad y el trabajo fecundo de nuestro autor, en este espacio, nos referimos a sus aportaciones en relación a las etapas de la sociabilidad y de la personalidad, comentando la tarea responsable que la familia y el maestro deben asumir; también, exponemos brevemente la vinculación que existe entre el niño y la escuela, partiendo de las condiciones materiales de existencia del individuo; finalmente, aludimos al problema de las actitudes (la atención), y de las aptitudes (la memoria); aquí se evidencia la riqueza del análisis de nuestro psicólogo en situaciones particulares.

ETAPAS DEL DESARROLLO EN EL NIÑO.

En este apartado incidimos no tanto en los conceptos y postulados de la teoría del desarrollo propuestos por nuestro autor, sino, sino sobre las particularidades que se manifiestan a través de la evolución de las distintas etapas por las que pasa el individuo durante sus primeros años de existencia. Resulta obvio manifestar que tales aportaciones en relación al desarrollo, a sus determinaciones y a sus progresos, tienen una aplicación directa en el terreno educativo; y su verificación, es decir, los resultados que se generen de su aplicación permiten corroborar y enriquecer tales propuestas.

Wallon lamenta el hecho de que educadores y psicólogos se hayan interesado en el estudio del desarrollo del niño, sobre todo en lo que tradicionalmente ofrece la escuela: un desarrollo intelectual; y siguiendo esta intención, se han dedicado, los psicólogos en particular, al estudio de las capacidades intelectuales propias de la infancia (1). Wallon se refiere específicamente a Piaget, quien, "al tomar el problema bajo el aspecto únicamente intelectual, hace necesariamente una obra un poco abstracta y un poco superficial" (2), en cambio para él, el desarrollo de la inteligencia está ligado en el niño al desarrollo de su personalidad total, por tanto, no se pueden ignorar sus condiciones de existencia, y habrá que tener presente que éstas varían con la edad, y con la edad a su vez, varían las relaciones del niño con su medio. Para nuestro psicólogo, desde el nacimiento lo que caracteriza a la especie humana es un medio social, en cambio -dice- Piaget postula una especie de autismo o egocentrismo hasta antes de los cinco o seis años, y que después de ésta edad, gracias a la construcción de la socialización, es es decir, cuando ya descubre relaciones humanas recíprocas, el niño comienza a representarse a los demás como sus semejantes. Tal parece que lo esencial de la inteligencia en Piaget, es una suerte de ida y vuelta en su pensamiento (las operaciones reversibles); postula pues, la imposibilidad de verdaderas relaciones sociales antes de los seis años y enuncia como únicas relaciones sociales imaginables, las relaciones de reciprocidad, de igualdad, es decir, el ideal de algunas sociedades, pero que no existen (3).

En el desglose que hacemos de los períodos del desarrollo, incluimos elementos de "las etapas de sociabilidad en el niño" (4), y también procuramos incorporar aspectos de "las etapas de la personalidad"

(5). Recordemos que las etapas o periodos son para Wallon verdaderas "metamorfosis", pues en cada etapa resultan nuevas condiciones de existencia (6), y que las fases se refieren a la alternancia que se observa entre los momentos en que la energía se gasta y aquellos en que se reserva o se recobra, en que se construye la persona o se establecen relaciones con el medio, es decir, se dan actitudes centripetas o centrifugas. a nivel fisiológico, es la alternancia ana-catabólica; ahora bien, estas fases no necesariamente identifican una etapa, pueden presentarse ambas en una misma.

VIDA INTRAUTERINA.

A nivel social: SIMBIOSIS FISIOLOGICA.

Esta etapa coincide con una fase de anabolismo total, aunque desde el cuarto mes puede haber respuestas a excitaciones internas o externas que implicarían un ligero gasto (catabolismo). Es una etapa en la que el organismo materno provee todo, es más, se anticipa al sentimiento de necesidad. Es un parasitismo radical, es una dependencia biológica total. Wallon habla de una SIMBIOSIS FISIOLOGICA entre la madre y el hijo; aunque ya exista la dualidad del niño y sus condiciones de existencia, ambas están unidas en su madre. Desde esta primera etapa observamos la orientación que guía el estudio del desarrollo humano en Wallon y que es el análisis de las relaciones que ligan al individuo con su medio.

IMPULSIVIDAD MOTRIZ.

Al nacer el niño, para todo (excepto sus necesidades de oxígeno), necesita la ayuda del ambiente y particularmente de la madre. En oposición a la etapa anterior, la satisfacción de sus necesidades, no es automática; sufrimientos de espera o de privación se manifiestan en los gritos, crispaciones y espasmos. Estos gestos son explosivos, sin orientación ni coordinación, son crisis motrices, "son descargas musculares que interesan habitualmente al tronco, y tan bruscas e imprecisas en los miembros superiores como precipitadas y automáticas en los miembros inferiores" (7).

Con el nacimiento, ya lo hemos señalado, el niño adquiere cierta autonomía (sistema respiratorio, ciertas funciones vegetativas), pero aún permanece bajo la influencia y la dependencia estrecha de su madre para todas sus otras necesidades, tales como la alimentación y la sensibilidad postural (necesidad de ser movido y cambiado de posición, de acunarlo y colocarlo en actitudes favorables de donde pueda resultar la distensión; además, ser mecido, sostenido, etc). Esta ineptitud casi total de los tres primeros meses, y la manera como se resuelva, determina en su evolución una orientación que es capital. Así pues, los primeros gestos que son útiles para el niño, no están encaminados hacia la apropiación de los objetos del mundo exterior, son gestos dirigidos a las personas, son gestos de expresión, y esto para Wallon es muy importante porque la humanidad está hecha precisamente de grupos en donde los individuos tienen en común ritos, tradiciones, un lenguaje que les permite colaborar entre sí en vista del dominio del mundo, pero primero es necesario sostenerse los unos a los otros, a fin de ayudarse mutuamente.

te para subsistir.

ESTADIO EMOCIONAL.

A nivel social: SIMBIOSIS AFECTIVA.

A los 3 meses, el niño ya sabe dirigirse a la gente que le rodea, y establece particularmente con su madre, o quienes se ocupan de responderle, un lazo afectivo. El carácter expresivo que adquieren las reacciones condicionadas, marcan el inicio de esta nueva etapa; los llantos pueden cesar ante la madre, ante el biberón, ante el cambio de posición, etc. A los 6 meses ya se encuentra de lleno en una etapa afectiva o emotiva, en la cual el niño vive tanto de sus relaciones humanas como de su alimentación material. La relación madre-hijo que se establece, crea un sistema de comprensión mutua o de rechazo, manifestándose en los gestos y actitudes, cuya base es netamente afectiva; generalmente el rechazo puede surgir tan solo de la madre, pues dado el estado de impericia total del niño, éste necesita de las relaciones de los demás para satisfacer sus necesidades esenciales de existencia. Esa impericia, no necesariamente es negativa, es sumamente valiosa en cuanto que propicia una relación tan íntima con el grupo familiar, de tal manera que parece no saber distinguirse de él, "es un periodo de subjetivismo radical, de sincretismo subjetivo...es una verdadera simbiosis afectiva semejante a la simbiosis orgánica del periodo fetal" (8). Wallon observa ya desde aquí, una unión indisoluble entre el desarrollo biológico y el psíquico, y señala que éstas pueden prevalecer sobre las biológicas sin embargo, no es tanto que haya preponderancia de lo psíquico, sino una acción recíproca; en todo caso es el momento del origen de una incesante acción recíproca del ser vivo y su medio.

Aunque es cierto que el horizonte de sus relaciones se va extendiendo más allá de las de su madre, aún su representación es global y escasamente diferenciadora, puesto que puede unir a personajes, como es el caso de llamar "papá" a otros adultos (9), pero pronto su representación se enriquecerá, gracias al caminar y al lenguaje verbal, éstos podrán contribuir a modificar su medio y a dar nombres diferenciadores a los objetos.

ESTADIO SENSORIMOTRIZ.

A nivel social: RELACIONES ALTERNANTES Y RECÍPROCAS.

Al año, su orientación es hacia el exterior. Es el despertar del reflejo que Pavlov denominó de "investigación"; el resultado producido por sus manipulaciones, puede arribar en actividades circulares; y aunque la maduración progresiva de los centros nerviosos, ha conectado entre sí los diferentes campos sensoriales y motores de la corteza cerebral, aún sus manipulaciones no exceden el espacio cercano a su brazo, pero la actividad motriz se prolongará y enriquecerá con la marcha y la palabra al inicio del segundo año (10), los descubrimientos del espacio locomotor, le permitirán autenticar tanto la existencia como la naturaleza de las cosas.

Para Wailon, simultáneamente al progreso del conocimiento, se prepara otro estadio, que recuerda al estadio emotivo, pero aquí, en vez de estar como mezclado con el ambiente, parece oponersele, y luego de esa apropiárselo; "es un proceso en el que se introducen juegos y ejercicios, en los que el niño se dirige alternativamente a los dos polos de una misma situación, siendo sucesivamente su personaje activo y pasivo".

vo, como si tratara de experimentar sus dos aspectos complementarios, - sin ser aún capaz de fijar su propio lugar" (11); es esa etapa en la que el niño golpea y es golpeado, se esconde y después busca; para Wallon, el tomar roles en los dos polos, tiende a extender su horizonte, a hacerle concebir relaciones más ricas, más matizadas, entre los otros y él (12).

ESTADIO DEL PERSONALISMO.

A nivel social: CONSTELACION FAMILIAR.

Hacia los 3 años.

Wallon reconoce tres periodos en este estadio, y aunque inversos, todos tiene por objeto, la independencia y el enriquecimiento del 'yo'.

El primero, es de oposición y de inhibición, como si la única preocupación fuera el proteger su autonomía. En el lenguaje el 'yo' y el 'mi', adquieren su sentido, también el posesivo 'mio' establece las prerrogativas o pretensiones del niño en las cosas, es pues un periodo - de defensa y de reivindicación.

Un segundo periodo se identifica cuando el niño tiende a hacer se valer y a recibir aprobaciones por las gracias que hace: "el niño es un seductor...está en una edad narcisista" (13).

El tercero, es un periodo de imitación, de realizar un papel, - cuyo propósito es ser preferido y alguien de quien se sientan celos.

Así pues, para Wallon, la etapa de los tres a los cinco años se caracteriza por actitudes de jactancia, de presunción y de celos. "estos consisten en una suerte de alienación de sí frente al rival y en la

Pretensión de sustituirlo" (14), un ejemplo es cuando ve nacer al hermano menor y quiere estar en su lugar, pues no se resigna a cederle el puesto que tenía.

Por otra parte, el puesto ocupado por el niño en la constelación familiar, delimita su personalidad: sus intereses, sus sentimientos sus exigencias, sus decepciones. El niño no está tan solo frente a sus padres o los adultos, es decir ante quienes le pueden satisfacer sus gustos o deseos; simultáneamente a su posición en la estructura familiar, toma una primera conciencia de su autonomía, comienza a formularse su situación en relación hacia sus otros hermanos. No depende tan solo del lugar que ocupa en la familia, sino también de la manera en como los padres interpretan el lugar asignado, lo cual puede ser contradictorio (15). En una etapa en la que se siente a la vez, estrechamente solidario con su familia y ávido de su autonomía, hay pues, actitudes duales; y al igual que Freud, Wallon señala que no se puede dudar que en ciertas existencias con contactos enraizados con el exterior, el desarrollo puede quedar fijado a impresiones de ésta época, pero, en oposición al concepto de fijación de Freud, menciona "yo no diría irrevocables, sino de modo prolongado...porque a través de las edades sucesivas lo ponen constantemente en situaciones con realidades distintas, cuyos efectos pueden ser más decisivos que en la edad de 3 a 5 años (16).

Es a la vez el tiempo de la escuela maternal. Esta, según Wallon, debe propiciar la emancipación de esa vinculación exclusiva con la familia, y mezclarlo a la colectividad de sus condiscípulos, aunque aún sean relaciones muy rudimentarias; además de asociar a los niños, la escuela maternal debe procurar que todos realicen sucesivamente las mismas cosas que cambien de posiciones y roles definidos, según nuestro autor esto -

prepara al niño para colectividades más vastas en donde su rol podrá ser más diverso.

ESTADIO DEL PENSAMIENTO CATEGORIAL.

A nivel social: INDIVIDUACION
Y GRUPO.

De los 6 a los 11 años.

Es la edad de la escuela primaria. Las relaciones exigidas en este nuevo medio son más variadas que en la familia, y el niño, según Wallon, aprenderá a ajustar su conducta a circunstancias particulares, según el ambiente y las circunstancias, por lo que no dispersará sin fin; también, tendrá conciencia de sus virtualidades y tendrá un conocimiento más preciso y completo de sí mismo (17). Aunado a este desarrollo social, el campo de la percepción y del conocimiento progresan; es el advenimiento del pensamiento categorial, el cual permite identificar y clasificar los diferentes rasgos (cualidades y propiedades) de los objetos y de las situaciones. En esta edad puede reconocer un elemento, una unidad, y la puede combinar con otras en conjuntos diversos; tal caso puede manifestarse en las letras del alfabeto, a las cuales puede incorporar en diversas palabras, o también en las matemáticas, es capaz de concebir que una unidad puede ser añadida o quitada del conjunto. Así mismo, desde el punto de vista social, se puede concebir como una unidad que pueda agregarse a grupos diferentes, y ajustándose a ellos, puede modificarlos, esto supone un poder de clasificación (18); entra y sale de grupos según sus intereses u objetivos variables, o los elige en función de tareas que puede llevar a cabo, incluso puede crear un grupo. Wallon subraya ésta unión existente entre el desarrollo intelectual y el

sociel y lo útil sería propiciar ambos en la situación académica. en vez de proponderar la instrucción al desarrollo de aptitudes intelectuales o sociales; también estima que es una tarea difícil del educador, el unir al individuo al grupo simultáneamente por la emulación y la solidaridad. Señala que el camino es el no agudizar el espíritu de predominio en cada individuo, sino el de solidaridad y mutua recuperación (19), de lo anterior se desprende el procurar no formar equipos rivales, en donde el individuo "pueda hacer caer los puntos de su equipo, y convertirse así en objeto de desprecio y aún de persecución" (20).

ADOLESCENCIA.

A nivel social: EL ACCESO A LOS VALORES SOCIALES.

A los 12 años.

Al igual que las etapas anteriores, en ésta, cuenta con - fases diversas y opuestas, pero complementarias. Nuevamente las exigencias del personalismo pasan al primer plano y parecen absorber y acaparar sus posibilidades, pero también, hay energías que se gastan en manifestaciones afectivas exteriores, en los que la ambivalencia es muy evidente; "límidez y jactancia, coquetería y burla, a menudo se combinan" (21); esta ambivalencia de actitudes se observa en la jactancia al atraer la atención, y simultáneamente puede acompañarse de sentimientos de molestia, vergüenza o duda; recordemos que para Wallon "todo sentimiento importa el contrario" (22). Según Wallon, esta ambivalencia - existe al máximo en el período de la adolescencia, en donde se puede encontrar incluso, el exolismo más absoluto junto al autosacrificio; el mismo sentimiento del amor, implica al menos dos direcciones: el deseo de -

tener para sí y absorber al ser amado, y simultáneamente, como un sentimiento conexo, el deseo de sacrificarse totalmente por el ser amado (23).

Nuestro autor considera como peculiar de todo adolescente, el deseo de conquista, de renovación, de aventura, de lo imprevisto; pero también invita a tener presente las distintas evasiones que se pueden generar; una de ellas es la que se promueve en la poesía y literatura como sueños imposibles; este tipo de evasión la identifica con cierta clase social burguesa (urbana), o con determinada clase intelectual; y previene contra el error que sostiene que los adolescentes obreros están a salvo de esos ensueños, de esas fantasías y de esas ilusiones, porque acceden a ciertas responsabilidades de orden social, como el contribuir a la subsistencia familiar. Para nuestro psicólogo es evidente que el adolescente obrero, "toma conciencia de su independencia, y esto es un remedio a las vanas divagaciones porque entra en relación con las realidades que son las del adulto" (24), pero reconoce los peligros que puede haber en esta clase social, porque "hay futuros obreros que no encuentran en los centros de aprendizaje, la educación intelectual y moral que requieren" (25), además cuestiona: ¿Imaginan cuál puede ser la fuerza de de ciertas tentaciones que no pueden ser evitadas por los que están desempleados? Para él, la evasión en éstos últimos, es peor que los ensueños del burgués, porque generalmente es una evasión hacia satisfacciones malsanas. Al lado de los ensueños que pueden derivar en verdaderos riesgos. Mallon anuncia que también hay elementos positivos, y aquí es donde la labor del educador debe evidenciarse. Es preciso que el docente utilice ese gusto de la aventura, ese gusto de dejar atrás la vida cotidiana, ese gusto de unirse a otros que tienen los mismos sen-

timientos, las mismas aspiraciones, ese gusto de dejar atrás el ambiente actual, para ayudar al niño a hacer su elección entre los valores presentes...ese gusto, ese deseo de elección, dice nuestro psicólogo, - marcan una evolución decisiva en el individuo, porque es su toma de conciencia con la sociedad (26).

Es la época en la que al tratar de escapar de una vida demasiado limitada a su entorno inmediato, se extiende a elecciones intelectuales, religiosas y políticas. La labor del educador es procurar a estas aspiraciones polimorfas, una orientación feliz, una orientación alejada de las fantasías e ilusiones, y fundamentarla en un análisis, en una reflexión congruente con las posibilidades reales de adecuación y transformación social. La mala orientación, dice Wallon, es la que describen los psicólogos de Estados Unidos, "en donde la constitución de gangs entre los jóvenes, que se reúnen primero por reunirse, y que estando descontentos con la sociedad, no habiendo encontrado en su medio, direcciones satisfactorias, se adiestran para cometer toda una serie de depredaciones (27). Actualmente la constitución de "bandas" en la Zona Metropolitana de nuestro país, evidencian una evasión, cuyas secuelas son funestas, bandas constituidas generalmente por hijos de desempleados, para quienes ni la sociedad ni la escuela responden a sus necesidades.

Para Wallon, la síntesis de la ambivalencia experimentada por los adolescentes: entre el dominar y sacrificarse, debe ser la responsabilidad, y esto implica, tomar "sobre sí el éxito de una acción que es ejecutada en colaboración con otros, en provecho de una colectividad" (28). Y concluye que el rol del maestro, es desarrollar el espíritu -

de responsabilidad, tanto frente a la escuela, como en el medio social - más amplio, procurando establecer lazos concretos entre la escuela y los organismos económicos o culturales de la región... "es necesario, tener continuamente la preocupación de cultivar en cada niño, el conocimiento de las cosas sociales en las que él habrá de participar" (29).

Para cumplir estas tareas, el maestro debe conocer al niño y a su medio y las posibilidades que éste le ofrece para el porvenir; "no es posible que la escuela permanezca cerrada a los problemas de la sociedad" (30). También estima que un maestro no cumple con su deber cuando éste dice, que solo ha recibido la misión de instruir a los niños y las únicas cosas que le interesan son las de la escuela, en cambio, un maestro que tiene conciencia de la responsabilidad, debe tomar partido no ciegamente, sino con los datos que le permiten su educación y su instrucción y debe conocer realmente cuales son las auténticas relaciones sociales y los valores morales de su tiempo; debe de tomar partido no solo en su cubículo, y no solo por el análisis de las situaciones económicas y sociales, sino solidariamente con sus alumnos, aprendiendo de ellos cuáles son sus condiciones de vida... debe colaborar con sus discípulos conociéndolos, si no es en los detalles de sus vidas individuales, por lo menos según las clases entre las que es posible distribuir las existencias individuales, debe examinar con ellos el medio al que les encaminarán sus diferentes profesiones... debe realizar una permanente renovación de ideas, debe modificar sus propias ideas en un contacto permanente con una realidad que cambia... debe tender al interés de todos... debe evitar las distinciones entre los alumnos por razones de origen social y étnico... debe examinar el tipo de relaciones que exigirá entre los niños una sociedad cada vez más igualitaria (31).

EL NIÑO Y LA ESCUELA.

Para Wallon, la escuela influye en toda la personalidad del niño; no es solo el lugar donde el niño va a recibir unas migajas de instrucción; la escuela es toda la vida del niño... toda su jornada está subordinada a ella: la hora de levantarse, sus horarios de comida y hasta sus intereses personales, "toda la corriente de su pensamiento, de sus sentimientos están canalizados por la escuela, hay por lo tanto, una considerable responsabilidad de la escuela con respecto al niño" (32). El medio escolar constituye un nuevo modo de existencia del niño, es un medio que va apareciendo a través de las etapas de su desarrollo, y el aula tiene la misión de apoyar para resolver las dificultades o impulsar cada etapa, "para evitar las penosas crisis del desarrollo" (33). En este mismo sentido indica que la escuela tiene la posibilidad de aportar a los niños un modo de vida, un modo de sentir nuevo, y también, que la escuela puede establecer una solidaridad común entre todos los niños de una misma edad, de diferentes edades y entre diferentes generaciones (34).

Además considera que el niño, como todo ser vivo, tiene la exigencia en el sentido de que la escuela procure y fomente en él, tipos de funciones vegetativas, es decir, aquellas que están referidas al mismo organismo, y funciones de relación, no solo sensitivas y motoras, sino también aquellas que implican los diversos grados de abstracción del conocimiento. La escuela a menudo, dice Wallon, desconoce las condiciones biológicas, "olvida, que de la vida vegetativa dependen en gran par...

te las disposiciones afectivas, es decir, el humor habitual del niño, la orientación de sus intereses, y su carácter en general (35). Efectivamente, las condiciones materiales de existencia de tipo biológico se encuentran en estrecha interrelación con las condiciones sociales, por lo que su deficiencia repercute en problemas para un desarrollo adecuado. Cuando aborda el tema de la alimentación insuficiente, encuentra que la clase es más difícil de llevar, y que el maestro habrá de enfrentarse - alternativamente con fenómenos de inercia, inestabilidad o agitación, - para él ambos fenómenos van juntos, porque "cuando disminuyen las actividades superiores de un individuo, se liberan actividades de carácter inferior. Cuando el niño no está interesado en la lección que se le da o por la demostración que se le aporta, o por los ejercicios que se le mandan a realizar, en fin, cuando su inteligencia está dormida con respecto a estos tipos de esfuerzos, pueden manifestarse y se manifiestan actividades reflejas inferiores, puesto que no están controladas ni contenidas o dirigidas por las actividades que la escuela tiene por misión ejercer. En consecuencia, no hay contradicción entre esta simultaneidad que se constata en los niños, entre la inercia, que es sobre todo inercia intelectual, y la agitación sobre todo motriz, es una ley natural - conocida desde hace tiempo por los psicólogos" (36). La adecuada alimentación, es pues una premisa para el aprendizaje y las relaciones sociales, así como la habitación y la salud. Wallon menciona que "un niño que vive en un medio sucio, que tiene parásitos, puede ser dificultado - en el libre ejercicio de su inteligencia, porque está sometido perpetuamente a penosas excitaciones periféricas que distraen su atención; un niño cuya familia está obligada a ocupar una o dos habitaciones, ¿No está sometido, cuando deja la escuela, a un ambiente de agitación permanente,

de molestias reciprocas, que pueden manifestarse por desarreglos del carácter, o por lo menos, por una especie de turbulencia sin otro motivo - que las excitaciones procedentes de su contorno?" (37).

Aunque Wallon reconoce que la escuela no está en situación de remediar esas condiciones, debe conocerlas, debe tomarlas en cuenta, por que su importancia es indiscutible, puesto que hacen referencia a la misma sustancia sobre la que el maestro trabaja (38).

LA ACTIVIDAD EN LA ESCUELA : las actitudes y la aptitudes.

A) LAS ACTITUDES.

Las actividades escolares generalmente se encaminan a la adquisición de aprendizajes de conocimientos y de aptitudes, y desconocen que las condiciones de éxito dependen de las actitudes, (de la afectividad), en donde la atención, el interés y el carácter son sus expresiones. Walton se ha esforzado en aportar claridad sobre ambos planos de la actividad psíquica, por una lado, métodos y medios eficaces para mantener la disciplina (la atención y el interés), y por otro, para obtener un mejor rendimiento en la instrucción y en el conocimiento.

a) La atención.

En las actividades escolares, el interés y la atención que se suscitan en los escolares constituyen factores esenciales de la disciplina, y ésta es condición indispensable para la adquisición de los conocimientos y las conductas sociales. Efectivamente, una de las mayores dificultades en el medio educativo "consiste en combatir las distracciones del escolar, y lograr que oponga resistencia a los motivos de curiosidad o de acción, que le desvían de tareas definidas y metódicas" - (39). Nuestro autor entiende a la disciplina como "la aplicación de cada uno a las tareas necesarias y la convergencia de los esfuerzos de todos para que pueda existir una clase" (40). No postula, dice Tran-Thong una disciplina formal, cuya consecuencia sea la docilidad y la pasividad tampoco sugiere la disciplina que prepondera en la llamada EN la cual hace eco de las fantasías del niño al propiciar una educación -

Individualista (41).

Su aportación al problema de la atención comienza con una crítica a las diversas significaciones que se tiene de ella. Nuestro autor rechaza que la atención pueda tener un poder particular, específico y único, ésta es la visión que pertenece y se deriva de la psicología de las facultades; también critica la definición que considera a la atención como un mero cambio en la actividad de las impresiones de conciencia, tales como mayor intensidad, más claridad, más fijación; además está contra quienes la identifican con el contenido del acto mental o de conciencia (atención motriz, sensorial o intelectual), e incluso, contra quienes la reducen a la naturaleza del propio acto (atención espontánea o involuntaria, y voluntaria) (42). En el capítulo VI -La Escuela-, de su libro "La Vida Mental" (43) explica la manera en que han sido mezcladas y confundidas las definiciones anteriores, lo que según él, permite explicaciones fáciles, aunque incoherentes e ilusorias (44); también estima que el concepto y la aplicación de la 'atención', es un buen ejemplo de los resultados decepcionantes a los que puede llegar la psicología cuando recoge los restos de una causalidad animista y caduca y se limita más o menos a desmenuzarse en poderes autónomos y a buscarle concomitancia con intuiciones subjetivas, o con el análisis abstracto de una conciencia referida a entidades puramente formales, o incluso con hechos de la experiencia, o con determinadas investigaciones experimentales (45). Wallon aborda el tema de la atención, tomando en cuenta sus contradicciones en el desarrollo, en su sensibilización (difusa y focalizada), en los tiempos de reacción, en las variaciones en el caudal de la actividad, en los ritmos fisiológicos, -

entre las excitaciones rivales y también considera al interés y al esfuerzo.

Primero.

Contradicciones en eso que se llama 'atención' y en el desarrollo de individuo.

Wallon cuestiona ¿por qué buscar un denominador común o manifestaciones de un mismo poder autónomo, cuando en realidad la atención tiene efectos contradictorios? Menciona, que generalmente, en el lenguaje corriente, se considera que la atención intenta suscitar en presencia de un objeto la actividad más apropiada; esta definición solo tiene una significación práctica, según él, no puede servir de fundamento a ninguna teoría, por el simple hecho de que "con el cambio de objetivo cambia el tipo de actividad. Presente, el objeto puede desencadenar la actividad motriz, o la actividad perceptiva. Si no está presente, es un puro objeto mental. En cada caso la naturaleza de los resultados diferirá necesariamente: si sólo son el máximo grado de eficacia de actividades - específicamente distintas, cuyas finalidades a veces son antagónicas, - ¿por qué buscarles, entonces, un denominador común en el que se plasman manifestaciones de un mismo poder autónomo?" (46); además habremos de tener presente que la actividad cambia también de acuerdo al grado del desarrollo del individuo. Recordemos que en la etapa de las actividades más elementales el individuo no conoce otra disciplina que no sea la de las necesidades exteriores, y que está bajo el control de las circunstancias actuales (47). El desarrollo propicia que excitaciones elementales, cedan su lugar a conjuntos que posean significaciones más precisas, porque a las impresiones actuales, acuden vestigios de conductas pasadas o pueden referirse a una eventualidad más o menos diferida.

lo cual implica previsión.

Wallon menciona que en observaciones en el transcurso de un juego el número de distracciones se decrecientan en un 50% a los 6 años - en comparación con los 3 ó 4 años; aumenta la perseverancia, es decir, - "priva la capacidad para resistir a las distracciones" (48); el desarrollo propicia que la acción tenga cada vez, menor necesidad de pertenecer a las circunstancias actuales. Wallon menciona que Leontiev ha observado que el niño de 8 ó 9 años, es capaz de perseguir fines más o menos remotos pero fatigando su esfuerzo con símbolos concretos, y que poco a poco, entre los 10 y 13 años dejan de ser indispensables (49), porque - simultáneamente se desarrolla la aptitud de la reflexión abstracta; "así marchan unidas tanto la disminución concomitante de la perseverancia y de la inestabilidad, como la aptitud de continuar por más tiempo con la misma actividad, tanto la menor dependencia en relación con lo actual y concreto, como el empleo de símbolos que abren las puertas a un pensamiento de mayor capacidad para la abstracción" (50).

Segundo.

Efectos contradictorios entre la sensibilización.

- En la sensibilización difusa, cualquier incidente que surja - en el ambiente puede suscitar - una respuesta, es decir, se prodiga una especie de incontinencia radical, esto en los actos motores, pues el arranque tónico que los impulsa y acompaña en su desarrollo, permenece a menudo, discontinuo y desfalleciente ante un obstáculo o esfuerzo sostenido; además, se dispone de un inconsistente, débil e impreciso poder de acomodación (51), es decir, se responde a todas las causas de estimulación que van surgiendo en el am-

hiente por muy diversas que sean; Wallon añade, "a veces se manifiestan de una forma tan precipitada e incoherente que es difícil imaginar en ellos la menor unidad de percepción o de conciencia, y que son, en todo caso, la negación de toda reacción útil y apropiada" (52). En oposición a esta inestabilidad, puede suceder la perseverancia.

- En la focalización de la sensibilidad, los incidentes del medio pueden quedar sin efecto si no coinciden exactamente con la zona contraída de la sensibilidad que ha permanecido receptiva. Incluso, la receptividad puede ser suprimida por todo lo que sea de origen exterior, y limitarse a inhibiciones puramente endógenas (53). La focalización implica una inhibición mayor o menor de acuerdo con la excitabilidad; se desarrollan simultáneamente y se delimitan mutuamente (aquí también se observa el antagonismo). El aumento de la inhibición en extensión e intensidad, es decir, extremadamente concentrado en un objeto, es una situación que puede llegar a la somnolencia; una prueba de esto la proporcionan "los gestos más o menos automáticos, una mímica superflua o las ocupaciones parasitarias a las que pronto se abandona uno, durante un esfuerzo intenso de concentración intelectual. Por el contrario, también el sueño puede dejar subsistir determinados islotes de vigilia, que solo espera para disipar la inhibición que sumerge a la actividad intelectual intelectual, un estímulo adecuado. Esto explica que la madre que duerme, sea insensible a ruidos violentos, pero que sin embargo, despierte al más leve gemido de su bebé (54).

La inhibición actúa para suprimir lo que puede haber de inútil en un acto, o para seleccionar los movimientos que se ajusten a su finalidad. Wallon considera que son necesarias la maduración y el aprendi-

base para operar la discriminación entre la excitación y la inhibición, son la condición indispensable para inhibir todo aquello que no pertenece especialmente al tema actual del pensamiento (55), o para aislar aquellos rasgos esenciales de los secundarios al analizar un contenido académico; incluso, para mantener una delimitación más o menos segura, entre lo que conviene y no conviene. La escuela debe exaltar el privilegio que ocupan los símbolos (químicos, matemáticos, palabras, etc.), porque son los únicos que pueden proteger al pensamiento de confusiones y adulteraciones.

Tercero.

Las contradicciones entre los tiempos de reacción.

Cuando el individuo, dice nuestro autor, debe reaccionar ante un estímulo entre otros muchos, o cuando reacciona de un modo diferente ante cada estímulo, la precisión de las reacciones puede acarrear una severa dilatación de los tiempos, la actividad desplegada es diferente, el esfuerzo distintamente orientado. ¿Cómo es posible pues, sin caer en la confusión, imputarlos a un mismo poder de la atención? y añade, "es un sustancialismo ideológico, es un dinamismo arbitrario cuando no se consideran los efectos, incluso antagónicos, de lo que se llama "atención": por ejemplo, si es una reacción a nivel motriz, puede haber una aceleración, otras veces intensificación de su fuerza, de tal forma que puede exigir más preparación, mayor precisión, etc... si es reacción a nivel sensorial, la diferencia de los resultados puede ser muy grande: rapidez en captar el estímulo, en distinguirlo de otro, por el contrario, expectativa hasta que el estímulo alcance su límite máximo de claridad, de precisión, de conciencia, además, exacta apreciación de las

diferencias de cualidad, de intensidad, de simultaneidad, o bien, intensidad, priorización, en relación a otros, etc. Semejante diversidad de efectos también se observa con objetos puramente mentales: es el esfuerzo por enlazar o para aislar las impresiones, las imágenes, discriminación de los elementos o intuición de los conjuntos" (56).

Así como Wallon se opone a la consideración de un fondo común en la atención, también se opone a la propuesta de Spearman quien postuló la existencia de una inteligencia general tras las diferentes aptitudes intelectuales. Es cierto que ambas tienen su especificidad, pero no se limitan a ser un simple haz de actividades heterogéneas (57).

Cuarto.

Variaciones en el caudal de la actividad.

El caudal de la actividad en la atención no es uniforme, varía bajo la influencia de diversos factores, tales como la disminución del tono vital, el grado de excitación y los ritmos fisiológicos; por esto la atención no es una tensión continua, sino el resultado de una lucha o de un equilibrio entre esos factores (58).

En relación a la disminución del tono vital, Wallon menciona que debido a malas condiciones fisiológicas (deficiencias en la alimentación, consumo de fármacos, etc), se puede observar una inflexión del tono vital, y esto compromete la eficacia de la actividad, o si se quiere la capacidad de atención, pues las primeras actividades afectadas son las más complejas, y generalmente las actividades más elementales son las que ejercen un control sobre aquellas. Esto explica porque lo sensorial o lo motriz se impone a la reflexión intelectual (59).

El caudal de la actividad, puede variar también debido al grado

de excitación; esto depende de la sensibilidad liminal, es decir, del umbral de excitación; por esto, nuestro psicólogo menciona que cuando la excitación es apenas suficiente para producir una sensación, ésta presenta intermitencias periódicas (60).

Los ritmos fisiológicos también provocan cambios en el caudal de la actividad, en donde la duración de los periodos es esencial. Wallon comenta que se han detectado diversos sincronismos: con el ritmo circulatorio, con el ritmo respiratorio, con las variaciones tónicas del sistema arterial...son ritmos que pueden llegar a superponerse, a obstaculizarse, a sucederse; es cierto, dice, "no todos los ritmos son observables en cada sujeto, pero sus alteraciones pueden acompañar las fases y los peripetecios de una misma actividad (61); es más, "los ritmos miden la cadencia de nuestra actividad psíquica, señalan el momento propicio de una diversión fortuita, de una asociación oportuna, de un subterfugio necesario, de un cambio de punto de vista, de una nueva captación mental del objeto; son ritmos que difieren de un individuo a otro, incluso, son imperceptibles en algunos; los niños tienen ritmos distintos a los del adulto, y también se hayan más estrechamente sometidos a ellos, lo cual es una de las causas que le sustraen a la acción que realizan y favorece las distracciones" (62). En el caso de algunas lesiones del sistema nervioso, Wallon menciona que los ritmos no son regulares, pues "producen la incontenible repetición del mismo gesto, de la misma palabra, hasta su agotamiento gradual...la iteración, la prolongación y la perseverancia son automáticas, no hay un poder inhibitorio; ocurre lo mismo en otros, en los que la simple repetición cede su lugar a la rutina...y esto se puede captar en diversos niveles de la actividad

psíquica, y puede ser útil para medir la capacidad de control sobre los automatismos y el dominio de sí mismo" (63).

Quinto.

Contradicciones en la atención entre incitaciones rivales e incitaciones aliadas.

A medida que avanzamos es más difícil sostener un factor común en la atención. También podemos encontrar que nuestro psicólogo postula que la actividad sensorial o mental en cada momento deben realizar un equilibrio entre incitaciones orgánicas y objetivas, por lo que el resultado no es ni rectilíneo ni estático, a menudo se presenta una oscilación o una alternancia. Por ejemplo "cuando se evidencian esas perspectivas ambiguas en donde los mismos ángulos se pueden contemplar indistintamente en relieve o en profundidad... la alternancia es en cierto modo irrefrenable... la rivalidad de los campos retinianos es análoga" (64). Además la competencia puede ser de origen extrínseco, como cuando dos excitaciones simultáneas obligan al organismo psíquico a establecer la prioridad de una sobre otra. Puede observarse que la resistencia a las causas de distracción logran ser reforzadas en proporciones considerables mediante el ejercicio; nuestro autor ha constatado que la resistencia a la distracción, se halla más desarrollada entre escolares de clases populares que se ven obligados a hacer sus deberes en una habitación con toda suerte de actividades, situación que contrasta con otros acostumbrados a trabajar en el silencio; aunque "el esfuerzo que se ha hecho para contrarrestar las distracciones a veces aumenta el rendimiento obtenido en un ambiente neutro, es siempre al precio de una fatiga más rápida" (65).

En cuanto a las incitaciones aliadas, Wallon menciona las rela-

ciones constantes y necesarias entre las excitaciones periféricas y la actividad psíquica; "nadie ignora que un trabajo arduo de observación o de reflexión exige a menudo una base de sustentación hecha de actitudes y de contracciones mímicas" (66).

Sexto.

El interés.

Este es un factor más que acompaña a la actividad de la atención, y puede ser positivo o negativo, e incluso ambivalente. Nuestro autor menciona que "al igual que el deseo, también la repugnancia puede ser un estimulante; impresiones agradables y desagradables pueden ir sucediéndose o mezclándose en el curso de una misma actividad" (67); por esto, para él, las tareas laboriosas a menudo robustecen el esfuerzo antes de fatigarlo, e incluso las que lastiman o disgustan, suscitan a menudo mayor curiosidad, como en aquellos niños que insisten en oír y ver historias de terror, de pavor, etc., aunque no puedan dormir más que en compañía. No posee pues, el interés un exclusivo matiz afectivo, sino "le pertenecen todas las variedades de la pasión. Su opuesto no es el dolor, sino el desinterés que conduce a la somnolencia" (68); de aquí se deriva la crítica de Wailon a las concepciones edonistas, las cuales postulan la identidad del interés con el placer y la del placer con el goce actual; para él, la actividad es la base, es anterior al goce; esto puede observarse desde las etapas elementales en donde se contempla ya un cierto esfuerzo o incluso sufrimiento, y no tan solo cuando el objetivo es inmediato (como en la satisfacción de instintos primarios), sino también cuando el objetivo es diferido; en esos intereses llamados secundarios, dice, se hacen necesarios "estimulantes suplementarios, es decir

añorar la actividad con satisfacciones provisionales" (69). La escuela puede aprovecharse de estas aportaciones. El maestro debe proporcionar apoyos intermedios a la acción, tomando en cuenta que las recompensas serán más eficaces cuando no sean ajenas y procedan de la actividad. Lo anterior, puede favorecer un esfuerzo prolongado. Mantener la atención de los alumnos "presupone una sutil pedagogía... pues la atención posee etapas rodeos, estacionamientos..." (70); es pues imposible que la teoría walloniana pueda reducir la atención a una continuidad, a una tensión uniforme.

En la historia de la pedagogía, señala Wallon, el interés parecía "estar ligado de manera exclusiva a ciertos objetos, a ciertas satisfacciones, de aquí el empleo de recompensas, y bajo su forma negativa, de castigos. "Se trataba por medio de ellos, de un auténtico desplazamiento, pues el interés tenía que manifestarse sobre cualquier objeto u ocupación aunque fuesen asqueantes. Para el niño, por medio de estos artificios, el estudio y su finalidad se convertían, en un simple medio" (71); el interés, repetimos, no está en el beneficio, sino que se despierta en la actividad, y en las espontáneas curiosidades del niño, por lo que habrá que utilizarlas y alimentarlas en vez de repremiras.

Otro aspecto que habrá que tener presente, es considerar tanto el interés del sujeto, como al objeto convertido en centro de interés. Reducir el interés al propio sujeto, meramente a sus intereses espontáneos, implica que la función del maestro permita una plena libertad de expresión; el peligro que Wallon ve, es en el sentido de que al aceptar tal dispersión en la actividad del niño, es fomentarle su inestabilidad, y aunque ésta sea un rasgo de su edad, no es razón para respetarla y "

cultivarla, ya que "el educador no está para seguir al niño, sino para guiarlo, está ahí para ayudar al niño a salir de la perpetua dispersión que el contacto con las cosas provoca en sus intereses, en su actividad" (72); ya hemos mencionado, que a través del desarrollo, al inicio de la edad escolar, el niño es capaz de un interés menos inmediato y puede someterse a tareas incluso penosas, que no llevan la recompensa en sí misma. Cuando la educación nueva o activa, dice Wallon, se apoya únicamente en los intereses del niño, desconoce la misma ley de evolución de sus intereses.

Por otro lado, convertir al objeto o la finalidad en centro de interés, resulta demasiado relativo; este reduccionismo no toma en cuenta que los objetos o fines cambian de unos educadores a otros; de aquí se deriva que tampoco puede reducirse la atención a la cuestión de la motivación, porque "en presencia de una misma tarea escolar, los resultados pueden ser muy distintos, según sean las motivaciones a las que obedezca el niño" (73).

Nuevamente y desde una metodología dialéctica, Wallon sugiere avanzar no en la oposición, sino en encontrar los medios de armonizar los intereses subjetivos y momentáneos del escolar con intereses objetivos y esenciales de la humanidad" (74).

Habría otros elementos, que Wallon considera vinculados al tema de la atención, solo nos referimos de manera muy breve al esfuerzo y al tiempo. En relación al esfuerzo menciona que se le ha preconizado como la esencia de la atención, y que aunque el esfuerzo se traduce en un grado mayor o menor de tensión muscular "es incontestable que a toda actividad corresponde un incremento del tono muscular; y aunque es útil -

para la eficacia de la acción, el exceso puede llegar a bloquear el aparato motor o el mental, como en los calambres o en la actitud enervante.

Las fases contrarias, tensión masiva o relajamiento total, pueden acentuar la aplicación de una actividad; en el curso de ésta se pueden observar esas alternancias de condensación y fluidez, de fijación y cambio.. Así pues, el esfuerzo es básico para la actividad motriz y sirve de fundamento a los actos intelectuales, pero no es capaz de explicarlos totalmente. En cada nivel surgen condiciones nuevas que no pueden resolverse en las precedentes a pesar de presuponerlas" (75). Es cierto que el esfuerzo "debe su intensidad a las dificultades impuestas, a la tarea que realiza, por lo que estimular la función contribuye a su crecimiento, sin embargo, su riesgo en la educación, es cuando el apremio puede ocasionar la desconfianza" (76).

En relación al tiempo, Wallon menciona que éste no es necesariamente el regulador de la actividad, más bien es la actividad la que impone su disciplina, y puede ser actividad diferida o actividad condicional (77). Sería interesante analizar los cambios en la actividad, cuando el tiempo es el límite para terminar una tarea y cuando el mismo tiempo es extremadamente dilatado. En páginas anteriores ya nos hemos referido a los tiempos de reacción y a los ritmos fisiológicos, en los cuales el tiempo está significativamente presente.

Hemos visto que la 'atención' en Wallon, no se reduce a una entidad abstracta, sustancialista, ni a un poder específico único y homogéneo. La pedagogía puede sustraer de esta propuesta, métodos y técnicas eficaces para propiciar y mantener la actividad en los alumnos, y a su

vez, procurar un mejor rendimiento en la instrucción de los niños. Sabemos que la escuela pone en juego actividades seleccionadas y controladas, es decir dirigidas, pero que no interesan espontáneamente al niño. Para Wallon una de las grandes dificultades es luchar contra las distracciones del joven escolar, conseguir que resista a los motivos de curiosidad o de acción que lo desvíen de las tareas definidas y continuadas (78), y además, el educador debe ingeniárselas para luchar contra la distracción, buscando sus factores y condiciones, para conseguir que la actividad intelectual se dirija a objetos y nociones que no suelen darse en la práctica diaria y que precisamente, por esa razón, deben ser enseñados (79); analizar factores y condiciones implica dar respuesta, por lo menos a las siguientes preguntas ¿Por qué desfallece la actividad del niño?, ¿Por que la tarea sólo se realiza parcialmente?, ¿Cómo se origina la falta de coherencia?, ¿Por qué las intermitencias?, Las respuestas pueden conducir a organizar de una mejor manera las actividades escolares.

b) El carácter.

En Wallon, la atención está en íntima conexión con el carácter, ambos son esenciales para la conquista de la disciplina en las actividades escolares; según Wallon, "hay niños que escapan a la disciplina, pero no siempre por falta de inteligencia, sino por alteraciones del carácter" (80). Para él, el carácter no es un amasijo de diferentes elementos distintos, sino que concierne al individuo completo y al conjunto de sus condiciones de existencia, tanto biológicas como sociales (81), es la expresión y el resultante de reacciones progresivamente suscitadas en

en el individuo por sus diversas experiencias de la vida. Gracias al análisis genético que realiza sobre "Los Orígenes del Carácter en el niño", puede acudir al surgimiento gradual de las necesidades y de las funciones, así como al acoplamiento de las necesidades con el ambiente y puede asistir, edad por edad a la diferenciación progresiva de las sinergias funcionales, cuya preponderancia indica las formas y direcciones que tienen sus actividades (82).

Para Tran Thong, el método de análisis de conjuntos funcionales sucesivos (genético) que utiliza Wallon, le permite encontrar que el origen del carácter está en el sistema humoral, muscular y sensorial, dando desde el nacimiento origen a múltiples actitudes que expresan una relación con las personas. Una vez más nos encontramos con la evidente y necesaria relación biosocial. Aunque la influencia de los factores hereditarios, del equilibrio neurovegetativo, de las funciones orgánicas de las disposiciones afectivas motrices y mentales, sean evidentes, (83) no son necesariamente determinables, pues la conducta "es el resultado del complejo variable que forma el individuo con las situaciones de su vida" (84); la conducta no se puede explicar aislándola del medio en donde se produce; por esto, la conducta del individuo puede cambiar con los diferentes medios de los que forma parte, aún más en los niños, pues éstos todavía dependen exageradamente del medio y carecen de una personalidad afirmada (85). En Wallon no hay fatalismos psicobiológicos; de aquí la importancia que le asigna a la acción educativa; en efecto, dice, "si las taras orgánicas, las insuficiencias nerviosas o glandulares son objeto de la acción del medio, por el contrario, la acción del educador puede incidir sobre el ambiente y modificarlo, para ayudar

a resolver los desarreglos en el carácter de los niños (86).

Las desviaciones del carácter pueden ser por ejemplo: que la misma clase le provoque asco y opresión; que las asignaturas puedan provocar la inhibición y hostilidad hacia el maestro; el mismo maestro puede originar perturbaciones cuya causa puede ser el fracaso del niño debido a la severidad del maestro, o a su total irresponsabilidad, aunque también las causas pueden ser por motivos personales surgidos del medio familiar o por motivos afectivos que se deducen de la historia íntima del niño; el niño también puede oponerse al maestro para presumir ante sus compañeros; y en relación con sus compañeros, puede manifestar una sociabilidad excesiva o una agresividad cuya causa puede ser la impulsividad motriz, los celos y la rivalidad. Cuando la inhibición es excesiva, Wallon convoca a no usar la severidad o la dureza, pues solo agravan su ansiedad latente", más bien, invita a "que ejerzan una acción liberadora como el dibujo o las recitaciones, con el fin de suscitar en el niño un interés renovado ante situaciones nuevas" (87).

A propósito de los niños que tienen problemas de disciplina, Wallon cuestiona, "¿Es su culpa si no hemos sido capaces de prever y prevenir el mal que estaban llamados a cometer antes de que lo cometiesen?, ¿Es obligación del niño, sobre todo si no tiene una sensibilidad e inteligencia normales, prevenir y apartar lo que determinadas situaciones de las que no tiene experiencia le puedan incitar a apetitos irregulares o impulsos malignos? ¿No es más bien el adulto el que debe estar vigilante?" (88). En nuestro medio educativo, es frecuente observar que la expulsión de los niños o adolescentes con problemas de disciplina, resulta ingenuamente un recurso "excelente" para "solucionar" los con-

flictos; la realidad es que la escuela evade su misión y le resulta más cómodo hacerlos inexistentes.

Ante la coersión, Wallon propone un ambiente favorable, en donde la educación de la afectividad y del carácter sean esenciales: recordemos que en Wallon, la vida afectiva es ambivalente, es decir, todo sentimiento lleva en sí su contrario, así, en toda tendencia negativa se esconden tendencias opuestas; por esto, la escuela debe favorecer inclinaciones positivas para sacarlas de su latencia.

B) LAS APTITUDES.

A este dominio pertenecen elementos como la memoria, el lenguaje y el pensamiento. Solamente aludimos al tema de la memoria, extenderse hacia el lenguaje y hasta el pensamiento implicaría un trabajo mucho más amplio.

La memoria.

Un hecho significativo en la escuela, es la adquisición de los conocimientos, y adquirir significa fijar los conocimientos para poderlos evocar más tarde en caso de necesidad...ésta es al menos la definición que parece justificada por la práctica de la repetición maquinal de los textos de uso corriente en las clases; a este tipo de trabajo la psicología de las facultades le ha asignado el nombre de 'memoria'. Para Wallon, en el terreno pedagógico, el niño dotado de memoria no tiene por qué aventajar a sus condiscipulos, es más, señala que "algunas destacables proezas a menudo las protagonizan imbéciles" (89); para él, hay

formas de adquisición superiores (vinculadas a la maduración funcional) que rechazan la aprehensión literal de los datos escolares; es más, este tipo de aprehensión puede convertirse en un obstáculo para la utilización ulterior de las nociones así fijadas (90). A veces la simple comprensión basta para asimilar los datos y con frecuencia es suficiente para disolver su fórmula literal; pero también es cierto que la ineptitud de un niño para reconocer una palabra varias veces pronunciada ante él para captar su sentido o enunciarla él mismo, no puede ser imputada a una deficiencia de la memoria (91), sino a su maduración funcional.

Nuestro psicólogo critica a quienes reducen el estudio de la memoria a los recuerdos, ya sea considerando a las imágenes como reliquias estáticas de impresiones pasadas, o de manera dinámica en donde una imagen debe irradiar a otras e inversamente puedan ser evocadas por otras; desde esta perspectiva "a la imagen de conciencia se le plantea como elemento primordial, anterior a las asociaciones, o más aún, a los encadenamientos de reacciones que son susceptibles de provocar una situación o una impresión en las diferentes etapas de la vida psíquica, cuando en realidad es una culminación muy evolucionada de esas reacciones y una identificación tardía de lo que en ellas responde al objeto" (91).

Wallon también critica a quienes creen que la memoria debe explicarse en relación al olvido, es decir, para quienes estiman irreversibles cualquier acción sufrida por la materia, y en donde la inhibición la suprime según las necesidades de la actividad psíquica, éste es el caso de Freud, quien estima que los recuerdos amargos y susceptibles de perturbar la conducta pueden ser segregados de la conciencia hasta que surjan circunstancias capaces de resucitarlos y dar fe de su existen

cia latente, por lo tanto, los más reprimidos serían los de la infancia, porque en ellos la libido se expresó sin trabas. En cambio, nuestro psicólogo considera de modo menos hipotético que "toda acción nerviosa o psíquica, va acompañada de una inhibición correlativa y que de esa forma se dejan de lado los recuerdos que discrepan de las disposiciones o de las finalidades del momento" (92); también postula que no hay una unidad funcional, sino que la memoria implica operaciones diversas: el momento de la fijación, su conservación, el poder de ser evocadas, y que son condiciones que varían independientemente unas de otras, y cuyo desarrollo es desigual entre los individuos, incluso entre el mismo individuo, ya se trate de un contenido visual, auditivo, verbal, una relación lógica o una realidad concreta; además establece una diferencia entre los hábitos, las costumbres o automatismos y los recuerdos.

Primero.

Condiciones de fijación.

Wallon está en contra de aceptar que la fijación sea una especie de engrama, o una huella gravada pasivamente, porque la memoria se confundiría con una especie de persistencia sensorial en estado latente; él considera "que entre la persistencia sensorial y la adquisición mnemotécnica no hay ninguna identidad, y que la rapidez de la fijación seguramente ofrece un cierto grado de correlación con la intensidad y la duración de la resonancia sensorial; pero al extinguirse la resonancia, la fijación necesita para consolidarse determinado tiempo de latencia" (93); para él la fijación es una reacción positiva que responde a condiciones determinadas:

- la fijación presupone una maduración de los centros nerviosos;

es difícil que antes del primer año el proceso de mielinización haya progresado lo suficiente para poder constituir conjuntos necesarios para fijar un recuerdo, aunque puede darse una concurrencia excepcional que haga viable una precocidad; pero es posible encontrar ya automatismos y hábitos, cuya base son neuronas no corticales; por otro lado, los centros nerviosos deben conservar su plasticidad, situación difícil en la postrera edad.

- es necesario que haya disposiciones fisiológicas y afectivas; éstas varían según condiciones neurovegetativas, las horas del día, los hábitos de vida, etc.

- la naturaleza de las excitaciones es otra condición para la fijación de los conocimientos. Basta señalar que mientras más respuestas sensoriales se exijan, el empeño en la fijación será más propio.

- El tiempo también es una condición. Waillon considera que el aprendizaje discontinuo ofrece mejores perspectivas que el continuo; también, recuerda "La ley de Jost", ésta sostiene que la economía es tanto mayor cuando mejor coincide el aprendizaje con el tiempo de maduración" (94).

En relación a la fijación del conocimiento frente a una serie de objetos, menciona que el aprendizaje debe referirse no a los elementos de manera aislada, sino integrarlos al conjunto del que forman parte también, dentro de una serie de aprendizajes, según el lugar que ocupen, exigen un tiempo de memorización más o menos largo, en donde los primeros y los últimos se adquieren más aprisa, "aunque puede haber excepciones, si los términos poseen una significación propia y no son perfecta-

mente homogéneos entre sí" (95). Para la confirmación de los progresos de la fijación, en el curso de los sucesivos aprendizajes, Wallon recuerda resultados de las investigaciones de Ebbinghaus, como el hecho de que el aprendizaje de una serie nueva puede perturbar una serie anteriormente aprendida, sobre todo cuando son elementos semejantes; también recuerda el 'método de economía', éste se refiere a que el reaprendizaje de una serie total o parcialmente olvidada exige menos repeticiones y menos tiempo que en el primero aprendizaje (96). De Piéron, Wallon menciona: "el aprendizaje de acciones prácticas raramente parte de cero, y desde el principio puede beneficiarse de adquisiciones subliminales" (97).

Si se representa el aprendizaje en una curva, nuestro psicólogo menciona que en la parte central, se manifiestan oscilaciones, regresiones, planicies, progresos bruscos, "las causas de ello son diversas: modificaciones fisiológicas, malas disposiciones, hastío, desinterés, recuperación del esfuerzo; la actitud puede haber cambiado y realizado una adaptación, mejor o peor; determinadas fijaciones subliminales pueden pasar a maduración en bloque. Determinados conjuntos, auténticas unidades funcionales, pueden organizarse de golpe o un sistema de relaciones puede ser repentinamente comprendido" (98).

Segundo.

Conservación de los recuerdos.

Tras el periodo de maduración que exige la fijación sucede inmediatamente un proceso contrario, el olvido; y nuestro autor recurre al tema de la "fase de olvido"; él estima que después de algunos días de persistencia, la cantidad de recuerdos que se desvanecen al comienzo, es muy grande, luego disminuye progresivamente... la resistencia de cada re.

cuerto es tanto mayor cuanto mayor es el conjunto del que forma parte - (99). Se refiere también a que hay una relación inversa entre la rapidez de adquisición y la persistencia del recuerdo; que la rapidez de adquisición crece con la edad, pero la persistencia disminuye, a excepción de la primera edad; también que cuanto más ha costado a un recuerdo establecerse, dura más, dicho de otro modo, un recuerdo es tanto más duradero cuanto más largo es el intervalo óptimo entre dos esfuerzos de fijación; además, que el anuncio en el momento de la fijación de tener que acordarse, aumenta la persistencia; igualmente, que lo más persistente es un hábito motriz y un encadenamiento lógico; finalmente, que la tasa de olvido es muy variable y depende de causas muy diversas: disposiciones propias del sujeto, condiciones del aprendizaje, objeto del recuerdo, etc. (100).

Tercero.

La evocación.

Nuestro autor menciona que el primer efecto de una fijación es el sentimiento de familiaridad y el sentimiento de reconocimiento, sin embargo, aunque proceden de una misma raíz, su orientación es contraria; cuando es el sentimiento de familiaridad, el trabajo se hace más fácil, porque "se impregna progresivamente de mí mismo", pero al irse desvaneciendo las dificultades de ejecución, dejan sitio al automatismo (101). por otra parte, en una serie en curso de aprendizaje, la cantidad de términos que el sujeto es capaz de reconocer, esto es, de distinguir entre los que todavía no conoce, normalmente es cuatro veces superior a la cantidad de lo que es capaz de evocar; así pues, el reconocimiento es una etapa que precede a la reevocación.

Decíamos que para Wallon familiaridad y reconocimiento son las dos ramas de una bifurcación, por un lado, la familiaridad se incorpora a la dinámica de lo actual y anuncia la automatización, y por otro, el reconocimiento, en oposición a lo actual, inicia la representación, esto es, acude a una imagen que corresponde al pasado.

Entre la evocación y la reevocación, Wallon también ve similitud y antagonismo. Similitud, en cuanto a que ambos implican a la representación y antagonismo, en cuanto a que la evocación tiene un punto de arranque subjetivo y procede habitualmente de impresiones, de aspiraciones o de supervivencias afectivas, además es sincrética, pues las circunstancias del recuerdo poseen entre sí una mera relación de coexistencia, están vinculadas por haber vivido juntas; lo fortuito se mezcla con lo esencial sin discriminación posible, puesto que se trata de una experiencia que no se compara con las demás, sino que pretende esencialmente evocarse tal cual ha sido; en cambio, la reevocación, es una memoria esencialmente clasificatoria, "basa sus posibilidades en las relaciones de las cosas, y partiendo de ellas, tiende a disolver los recuerdos sincréticos; ordena los datos de la experiencia según las categorías que corresponden a la necesidad de la práctica, o más bien de las diversas prácticas, en las que su actividad puede involucrar a un individuo; así enlaza con sistemas de técnicas o de conocimientos, corrientes o especiales, las cuales son una creación social más que una creación individual" (102).

Para Wallon, precisamente la edad escolar fija el instante en el que llega a ser capaz de contraponer al sincretismo de los recuerdos personales, la disciplina de una memoria que se dirige a la clasificación y a distribuir racionalmente sus experiencias y sus adquisiciones

(103).

Así, el desarrollo genético de la memoria implica, que prácticamente los recuerdos no aparecen hasta los dos o tres años, y que el período en el que mezcla pasado y presente le sigue inmediatamente; mas adelante, en la primaria, sus adquisiciones derivan de una memoria clasificatoria en la que están implicadas actividades de análisis, de comparación, de formación de categorías, de seriación; es pues una memoria que progresa con la edad, con la maduración, con la acción y que pertenece a un conjunto de la actividad psíquica, íntimamente conectada con la inteligencia y con el lenguaje.

CONCLUSION

La conclusión es en el sentido de la seguridad de haber ofrecido en el presente trabajo las metas que nos propusimos de inicio, es decir, proporcionar la metodología con la que Wallon aborda el estudio del niño, las determinaciones del desarrollo psicológico, algunas críticas que hace a la "educación nueva" y un ejemplo de la manera concreta en la que vincula su investigación psicológica con la aplicación en la educación. Pero no hemos concluido en el sentido de "dar fin y determinación de una cosa", pues las aportaciones que nuestro autor ofrece a la educación superan enormemente la brevedad de este trabajo. Es preciso evidenciar que la obra de Henri Wallon se extiende mucho más allá de los temas que hemos abordado, si han quedado al margen ha sido por la necesidad de delimitar nuestro trabajo. Podemos mencionar líneas de investigación que en otro momento podrían abordarse; nuestro autor analiza y reflexiona sobre la división que existe entre los maestros según el nivel de enseñanza y las implicaciones que se derivan de esa desvinculación de niveles; también aborda un tema que para nuestro medio educativo es actual, la descentralización educativa, él analiza las determinaciones históricas de la centralización educativa en Francia en oposición a la descentralización de la enseñanza en países como Suiza o Estados Unidos de América; también podemos encontrar análisis críticos sobre las tentativas para reducir de los programas de enseñanza, todo lo que favorece la crítica personal, y sobre las tentativas para disminuir la calidad

dad de la formación de los maestros suprimiendo las Normales Superiores; además en el "Proyecto de Reforma", que apenas mencionamos, podemos encontrar temas en relación a los mecanismos de ingreso y permanencia en la escuela desde los niveles primarios hasta la enseñanza superior, - temas sobre la democratización de la educación, de la valorización del - trabajo técnico, de la relevancia de la orientación educativa, en fin, - sobre la estructura de la enseñanza y de los programas. Por otra parte, pero también en el sentido de conocer de mejor manera al hombre, la obra de Wallon nos brinda estudios sólidos sobre el papel fundamental de la emoción, cuyo carácter equívoco puede ser benéfica para una actividad útil o por lo contrario, para una reacción de perturbación; para Wallon la emoción aunque de origen biológico, tiene la función de ponernos en - comunión con el otro, es el puente entre lo biológico y lo social; podemos señalar además, el excelente análisis que hace sobre los orígenes - del pensamiento; aunque Wallon considera al pensamiento como el dominio netamente humano, nunca ignora los dominios afectivo y motor; la comprensión del proceso que sigue la construcción del pensamiento, indudablemente nos aportaría orientaciones seguras para una mejor educación. Finalmente podríamos elaborar, en otro momento, análisis sobre los niños que tienen problemas en su desarrollo, y de los que Wallon ofrece notables - investigaciones.

A pesar de que los límites del presente trabajo dejan de lado - aportaciones valiosas no podemos desconocer las notables orientaciones - que se derivan de los temas que aquí hemos abordado y que a continuación mencionamos:

La naturaleza del niño está constituida por condiciones bio_

lógicas y sociales, y en ambas lo es genéticamente; por esto, uno de los objetivos de la educación es hacer del niño un ser plenamente social, insertarlo en su grupo y en su época y procurar que él haga progresar el legado que le es transmitido; y siempre habrá que tener presente una continua preocupación en vincular los intereses y exigencias del niño con las necesidades de la humanidad. Es cierto que la "educación nueva", se preocupa por respetar el desarrollo del niño y respetar sus intereses pero su preocupación por el individuo no se contrarresta por una preocupación por la sociedad y su progreso... ciertamente que los intereses del individuo deben repetirse y favorecerse, pero hay un trecho de aquí a no tener en cuenta otra cosa que tales intereses. Una de las mejores maneras de garantizar el desarrollo del niño consiste en vincularlo gradualmente al medio, a través de su actividad práctica, intelectual, técnica y social. El maestro debe llamar eventualmente la atención sobre las injusticias en la repartición de las cargas de la sociedad. En cuanto a lo que ocurre al interior de la escuela, Wallon enfatiza al menos tres elementos: la actividad del alumno, pero no tan solo como oposición a la "educación nueva" la cual prepondera un mero activismo en donde la acción que empieza termina en sí misma, es decir, tiene un propósito local, en Wallon, la actividad debe proyectarse hacia el futuro, y además como una experiencia que lo vincule con lo afectivo y lo cognitivo; un segundo elemento, se refiere a tener presente el desarrollo afectivo, por lo que es necesario conocer sus etapas de desarrollo, sus momentos de crisis, sus tendencias a complejos y angustias (que a veces la escuela puede agravar); estas tendencias, dice nuestro autor, son más significativas en alumnos que luchan contra una existencia difícil, en los cuales, los éxitos y fracasos escolares son inter

pretados como llaves que abren o cierran el futuro social; el tercer elemento, es el favorecer la personalidad social tanto como la individual, por esto es necesario que las actividades escolares se organicen de manera que los alumnos tengan alternativamente responsabilidades de dirección y de ejecución, desarrollando conjuntamente iniciativa, decisión e integración.

Atinadamente Merani señala que el educador ya no se enfrenta a un desarrollo lineal en los alumnos, sino a un realizarse discontinuo, - en el que fases y periodos se entrecruzan, y dialécticamente se oponen, oposiciones de las que resulta una nueva estructuración; las detenciones aceleraciones y los saltos bruscos son la expresión formal del desarrollo. No ha terminado de constituirse una estructura, cuando la próxima comienza a perfilarse; las etapas pueden ser saltadas, instaurarse con duración desmesurada o incluso dar lugar a un retroceso, para luego, a veces inesperadamente, dar un salto a una etapa nueva sin pasar por otras que 'lógicamente' podrían preverse. En fin, el método dialéctico, le permite a Henri Wallon tener una visión amplia de los fenómenos - para abarcarlos en su totalidad, le obliga a examinar las cosas objetivamente, en todos sus aspectos, en su movimiento y desarrollo, y en relación con sus transformaciones recíprocas, es un método que invita a no conformarse nunca con los conocimientos adquiridos, sino a una aspiración constante para alcanzar la verdad penetrando en el conocimiento de la actividad del hombre. La obra de Wallon nos induce a buscar las contradicciones, las oposiciones y la totalidad de las vinculaciones y diferencias de los eventos y de las situaciones humanas; él nos instiga

a reflexionar sobre nuestra práctica profesional para transformarla con_
tinuamente.

NOTAS Y REFERENCIAS

Siglas que corresponden a libros de Wallon, y que frecuentemente se utilizan en este apartado.

EPN (Evolución Psicológica del niño)

OCN (Orígenes del carácter en el niño)

OPN (Orígenes del pensamiento en el niño)

DAP (Del acto al pensamiento)

VM (La vida mental).

Las referencias completas están se pueden encontrar en la bibliografía.

CAPÍTULO I VIDA Y OBRA DE WALLON.

- 1 Rene Zazzo fue discípulo y colaborador de Wallon, durante más -
de dos décadas. Sucede a Wallon en la dirección del Laboratorio
2 Psicobiológico del Niño. Toda la producción de Wallon se en-
cuentra en el Laboratorio, en 41, Gay Lussac, París, Francia.
- 3 Tran Thong, discípulo de Wallon, tiene publicados, al menos, -
dos libros en relación a la obra de Wallon. También escribió
el prefacio de la doceava edición de la tesis doctoral de -
Wallon, "L'enfant turbulent".
- 4 Jesús Palacios, ha traducido varios artículos de Wallon compi-
lándolos en tres volúmenes: "Psicología del Niño" en dos tomos
y "Psicología y Educación
- 5 1878 es un año de felices coincidencias; Wilhelm Wundt estable-
ció en este año lo que se considera el primer laboratorio de -
6 psicología, en Leipsig, Alemania. También es el año de naci-
miento de Einstein (a.1955) y del pedagogo Ferrière.
- 7 Wallon 59, citado en Tran Thong 71.
- 8 Su abuelo Henri Wallon (1812-1904) fue historiador y discípulo
de Michelet. En 1947 escribió el libro "Esclavismo en las Co-
lonias". Al igual que su nieto, fue maestro de la Sorbona,
Ministro de Educación y diputado.
En la ciudad de México, en la Colonia Polanco, una calle lleva
su nombre.
- 9 Victor Hugo (1802-1885), amigo de la familia Wallon.
- 10 Boulanger, Georges (1837-1891). General francés, a quien se le
acusó de alta traición, por pretender establecer una dictadu-
11 dura.
- 12 Dreyfus, Alfred (1859-1935). Militar francés; célebre por su -
proceso incoado contra él. Se le acusó y condenó por un supues-
to delito de alta traición; este hecho sugirió a Zola su diatri-
ba "Yo acuso", contra el tribunal que lo condenó. Después de
su deportación se le reconoce su inocencia.
- 13 Zazzo, 76, p. 27.
- 14 Wallon, 76; citado en Tran Thong 71, p.25.
- 15 Zazzo, 76, p. 29
- 16 Henri Piéron (1881-1964). Psicólogo francés. Colaborador de Wa-
llon en múltiples actividades psicológicas y pedagógicas.
- 17 Zazzo, 76, p. 29.
- 18 Ribot (1839-1916). En 1873 publicó, "La Herencia Psicológica".
Al hacer una ruptura con la metafísica, se le ha considerado -
como el fundador de la psicología experimental en Francia.
- 19 Claude Bernard (183-1878), fundador de la fisiología moderna.
Utilizó la experimentación frente al vitalismo. Profesor del
Colegio de Francia.
- 20 El título de su tesis de medicina, fue "El Delirio de Persegu-
ción".
- 21 Tran Thong, 71, p. 26.
- 22 Idem, p. 27.
- 23 L'enfant turbulent".
- 24 Wallon, 84. El texto incluye: Primera parte: los estadios del

- desarrollo psicomotor (el estadio emotivo, el estadio sensitivo motor y el estadio proyectivo. Segunda parte: los síndromes psicomotores (asínergia motriz y mental, hipertonia, insuficiencia frontal), y en la tercera parte se reportan observaciones.
- 21 En Tran Thong, 71, p. 28 y en Wallon, 84, p. VI.
- 22 Aunque ya Wallon desde 1912, era profesor agregado de filosofía en el Liceo de Bar-Le-Duc.
- 23 George Politzer (1903-1942). Filósofo francés, crítico del bergsonismo y también de los fundamentos filosóficos que en ese entonces soportaban a la psicología.
- 24 Gratiot Alphandery, citada en Palacios 80, Vol 1, p. 18.
- 25 Según Wallon, "toda ciencia sea cual sea su objeto tiene estrechas relaciones con el sistema social en el que se desarrolla. En consecuencia, un sabio clarividente, debe también dedicarse al conocimiento de las realidades políticas que le rodean", citado en Palacios, 89, Vol. 1, p. 17.
- 26 Aunque la "Sociedad" se fundó en 1914; ésta comenzó a funcionar efectivamente después de la Primera Guerra Mundial, en el año de 1918.
- 27 Langevin (1872-1946). Físico francés, realizó algunas investigaciones junto a Einstein. Compañero de trabajo de Wallon. Ambos coordinaron el Proyecto de Reforma de Educación en Francia, inmediatamente después de la Segunda Mundial.
- 28 Wallon, citado en Tran Thong, 71, p. 13.
- 29 *Idem.*
- 30 Adolfo Ferriere (1879-1952). Pedagogo de la "Escuela Nueva".
- 31 Wallon 48, cit. en Tran Thong, 71, p. 12.
- 32 Wallon, Si. "La escuela contra el mundo". en: Enseñanza en el Mundo. Paris. No. 1, p. 1, cit. en Tran Thong, 71, p. 22-23.
- 33 Wallon, H. En el discurso del Trigésimo Aniversario del Grupo Francés de Educación Nueva, citado en Tran Thong 71, p. 14.
- 34 Wallon, H. Principes de Psychologie Appliquée. A. Colin. Paris 1930.
- 35 En Zazzo, 76, se enlistan 264 publicaciones de Wallon. Tran Thong, 71, enlistan las obras de Wallon de la siguiente manera: - escritos pedagógicos, artículos y conferencias: 96. - escritos pedagógicos, prólogos e introducciones: 25. - obras y artículos psicológicos: libros: 12 - obras sobre Wallon: 53.
- 36 Wallon, H. Los Orígenes del Carácter en el Niño. 1975. Índice: Introducción: el problema del carácter. Primera parte: el comportamiento emocional: las premisas psicofisiológicas de la vida afectiva, las formas de la actividad de relación. Automatismo y representación. naturaleza de las emociones. las emociones en el comportamiento humano, la expresión de las emociones y sus fines sociales. las fuentes y las formas de la emoción en el niño. estímulos orgánicos y diversidad de las emociones. psiquismo y tono. Segunda parte: conciencia e individuación del propio cuerpo.

- conciencia corporal y canestesia,
 las premisas psicofisiológicas de la conciencia corporal.
 diferenciación y progreso de las reacciones extero-receptivas.
 diferenciación y progreso de las relaciones relativas al propio cuerpo.
 el propio cuerpo y la imagen exteroceptiva.
- Tercera parte: la conciencia de sí.
 las premisas psicofisiológicas hasta los 6 meses.
 sociabilidad sincrética.
 sincretismo diferenciado: los celos.
 sincretismo diferenciado: la simpatía.
 estadio de las personalidades intercambiables.
 crisis de la personalidad (3 años). Afirmación del yo y objetividad.
- 37 Wallon, H. La Vida Mental. 1985.
 Índice: Introducción general (la psicología ciencia de la naturaleza y ciencia del hombre, los métodos).
 La organización somato-psíquica: la corteza.
 El parasitismo (el lactante, el impedido)
 Los inicios de la sociabilidad: las emociones.
 La acción sobre el mundo exterior: la actividad sensoriomotriz.
 Representación y conocimiento: los instrumentos intelectuales.
 La escuela.
 La vida cotidiana y la vida pública: la actividad mental difusa y su utilización publicitaria.
 El periodo ascensional: la personalidad.
 Al margen de la caracterología: ciencias en formación.
- 30 Wallon, H. en la ponencia inaugural de su cátedra, en el Colegio de Francia en mayo de 1937, en *Enfance*, 1959, 3-4, pp. 195-202, traducida en Wallon, 81, pp. 93-101.
- 39 Durante la Segunda Guerra Mundial, los alemanes dividieron a Francia, en "francia ocupada" y "francia libre" o de Vichy", - llamada así, porque Petain, estableció la sede de su gobierno - en esa población; el general francés terminó plegándose a los dictados de Hitler.
- 40 Wallon, H. La Evolución Psicológica del Niño. 1988.
 Índice: Primera parte: la infancia y su destino.
 el niño y el adulto - ¿Cómo estudiar al niño? y los factores del desarrollo psíquico.
 Segunda parte: las actividades del niño y su evolución mental: el acto y el "efecto" - el juego - las disciplinas mentales y las alternancias funcionales.
 Tercera parte: los niveles funcionales.
 la afectividad - el acto motor - el conocimiento y la persona.
- 41 Wallon, H. Del Acto al Pensamiento. 1978.
 Primera parte: las fuentes de comparación.
 la psicología de la conciencia,
 la psicología de las situaciones,

- mitos y razón.
 Segunda parte: los preludios psicómores del pensamiento.
 las primeras fases,
 imitación y representación,
 ritos y representación.
 Tercera parte: los primeros fundamentos del pensamiento
 las relaciones entre significativo y significado,
 el pensamiento sincrético,
 las condiciones elementales del pensamiento discursivo.
- 42 Piaget, (1896-1980). Aunque que hay críticas profundas de Wallon hacia Piaget; también podemos encontrar algunas coincidencias; incluso, ciertos autores estiman que sus obras son complementarias. Piaget fue quien procuró encontrar los puntos de encuentro; Wallon, las más de las veces, cuando mencionaba a Piaget, era para criticarlo.
- 43 Zazzo, citado en Palacios, 80 Vol. I, p. 19.
- 44 Wallon, H. En el prefacio de "Francois: niño víctima de la guerra, una experiencia pedagógica" 1949, citado en Tran Thong, 71, p. 19.
- 45 Langevin-Wallon, en Merani, 69. En este libro se encuentra la traducción más completa del "Proyecto de Reforma" de la educación en Francia.
- 46 Tran Thong, 71, p. 20.
- 47 Pieron, H. "Sobre el camino de las aplicaciones sociales de la Psicología", 1962, citado en Tran Thong, 71, p. 21.
- 48 Merani, 69, p. 134.
- 49 Francia se debatía entre luchas internas, por decidir entre la tutela Soviética o la de Estados Unidos. Su decisión hacia el Capitalismo Americano, fue un poco presionada por no seguir perdiendo más territorios (El Líbano, Siria, en Asia, etc).
- 50 Tran Thong, 71, p. 20.
- 51 Wallon H. Los Orígenes del Pensamiento. 1976.
 Tomo I: Los medios intelectuales.
 Primera parte: los obstáculos, las insuficiencias, - las estructuras elementales, interacción de las -
 cuplas.
 Segunda parte: contradicciones y antinomias, las diversas fuentes del conocimiento, ausencia de planos diferenciados en el pensamiento del niño, - las dificultades de la coordinación mental.
 Tercera parte: el sincretismo del niño, insuficiencia de organización mental, contaminaciones y digresiones, fabulación y tautología, y las confusiones sincréticas.
 Tomo II: Las tareas intelectuales.
 Primera parte: la representación de las cosas, el inventario, la comparación, la identificación del objeto, la definición.
 Segunda parte: la explicación de lo real, las relaciones

nes sensibles, la causalidad.

Tercera parte: la ultra-cosas, el problema de los orgá-
genes, crecimiento, vida y muerte.

- 52 Zazzo, /6, p. 33.
53 Wallon, H. En el prefacio al 1er. número de la revista que él
fundó: Enfance, 1948, citado en Tran Thong, 71,
p. 32.

CAPITULO 11. LA METODOLOGIA.

- 1 Diccionario Enciclopédico Espasa, 79. Tomo 16, p. 810.
2 Ell de Cortari, 79. p. 17.
3 Al menos Arana, 80, menciona a la psicología como una ciencia
experimental cuyo método a emplear debe ser el científico expe-
rimental, "para no invadir el terreno de otras ciencias que no
son experimentales, como la historia o las matemáticas", p. 13.
Mc. Guigan, 72, manifiesta que "la más poderosa aplicación del
método científico es la experimentación", p. 15.
4 Cf. Hessen, 76. pp. 50-67.
5 Clanet et al. 84. p. 22.
6 Wallon, citado en Clanet et al. 84. p. 23.
7 Wallon en UCN, 85. p. 8.
8 Cf. Wallon, EPN, 68.
9 Wallon, EPN. 68. p. 12.
10 *ibid.*
11 *idem.* p. 22.
12 *idem.* p. 26.
13 *idem.* p. 22.
14 Cf. "El método en la economía política, Grijalbo, México, 74,
pp. 39-53. Citado en Mardones-Ursúa, 87. p. 198.
Bourdieu, 87. p. 56.
15 La 'etnología' o antropología cultural, es la ciencia que estu-
dia los pueblos y sus culturas. Para evitar la creación de To-
rres de Babel en la pedagogía, cf. Moreno y de los Arcos, E.
El lenguaje de la pedagogía, 1986.
17 Escalante et al. 87.
18 Cf. Edwards, 86; Boris, 79; Ezpeleta, 86; Geertz, 87; Woods,
87, se podrían mencionar más.
19 Angel Diaz-Barriga, 88. p. 117.
20 *idem.* pp. 123, 124.
21 Wallon subtítulo su libro "Del Acto al Pensamiento", como "psi-
cología comparada".
22 Wallon, EPN. 68. p. 28.
23 *idem.* p. 20.
24 *idem.* p. 21.
25 *idem.* p. 27.

- 26 Ibid.
- 27 Wallon, *L'enfant turbulent*, 84. p. 309.
- 28 El "mal de Corea" es un cuadro neurológico, cuya sintomatología en el caso de la "Corea de Sydenham, está formada por movimientos involuntarios, arrítmicos, sin finalidad y desordenados, - que aumenta con las emociones. Cf. en Ajuriaguerra, 83, p.530.
- 29 Wallon, EPN, 68. pp. 48,49.
- 30 Ajuriaguerra, 83. p. 223.
- 31 Wallon, EPN, 68. p. 52.
- 32 Idem. pp. 123,124.
- 33 Aunque es un término inusual para referirse a individuos con problemas en el desarrollo; su transcripción obedece al respeto por la traducción.
- 34 Wallon, EPN. 68. p. 124.
- 35 Wallon, VM, 85. p. 68.
- 36 Wallon, OCN. 75. p. 259.
- 37 Idem. p. 269.
- 38 Wallon, OCN. 75. p. 265; Wallon, OPN I. 76. p. 92; Wallon, VM, 85. p. 69.
- 39 Wallon, EPN, pp. 53, 62, 116, 117, 118, 124; Wallon, DAP, 78. pp. 26, 27, 106.
- 40 Wallon, EPN, 68. p. 91; Wallon, OPN I. 76. pp. 48, 49, 141, 143, 151, 194; Wallon, DAP, 78. pp. 67, 104, 166, 167, 187.
- 41 Wallon, DAP, 78. pp. 118, 135.
- 42 Wallon, EPN, 68. p. 27; Wallon, OPN I, 76. pp. 29, 33.
- 43 Wallon, EPN, 68. p. 81; Wallon OPN I. 76. pp. 34, 141.
- 44 Wallon, DAP, 78. pp. 185, 187.
- 45 Idem. p. 190.
- 46 Wallon, OPN I, 76. pp. 42, 73, 157, 162.
- 47 Wallon, EPN, 68. p. 59.
- 48 Idem. p. 62.
- 49 Wallon, EPN, 68. p. 28.
- 50 Wallon, 28. Citado en Palacios 80, Vol. I, p. 215.
- 51 Levi-Strauss, 86.
- 52 Wallon, 28. Citado en Palacios 80, Vol. I. p. 214.
- 53 Idem.
- 54 Wallon, DAP, 78. p. 82.
- 55 Wallon, 28. Citado en Palacios 80. Vol. I. p. 216.
- 56 Idem.
- 57 Idem. p. 224.
- 58 Idem. p. 225.
- 59 Idem. p. 224.
- 60 Idem. p. 227.
- 61 Wallon, DAP, 78. p. 77.
- 62 Wallon 28. Citado en Palacios 80, Vol I. p. 230.
- 63 Martha Cohenstein, 89; documento que analiza los diversos nombres para referirse a la etnometodología, tales como investigación cualitativa, observación participante, etc. (mecanograma).
- 64 Cf. Elsie Rockwell, 80 y 83.
- 65 Wallon, EPN, 68. p. 14.
- 66 Wallon, DAP, 78. p. 78.
- 67 Idem.
- 68 Idem. pp. 78-79.

- 69 Wallon, OCN, 75. p. 275.
70 Wallon, EPN, p. 15.
71 Idem.
72 Wallon, DAP, 78. p. 151.
73 Wallon, OPN I, 76. p. 193.
74 Wallon, OCN, 75. p. 285
75 Ibid.
76 Wallon, DAP, 78. p. 171.
77 Wallon, EPN, 68. p. 17.
78 Wallon, VM, 85. p. 38.
79 Skinner, 75.
80 Idem. p. 205.
81 Wallon, VM, 85. p. 38.
82 Wallon, VM, 85.
83 Idem. p. 120.
84 Idem. p. 162.
85 Prenant, Wallon et al. 69. pp. 52, 53.
86 Wallon, OCN, 75. pp. 88, 89.
87 Idem. pp. 53, 130.
88 Wallon, OCN, 75. pp. 51, 111, 138; Wallon OPN I, 76. p. 26.
89 Wallon, OCN, 75. p. 49.
90 Idem. pp. 28, 29, 53, 88.
91 Wallon, OCN, 75. pp. 57, 79, 87; Wallon, OPN I, 76. pp. 28, 55, 155.
92 La "craneometría" fue parte de la antropología. Partía del supuesto de medir el cráneo para clasificar las razas. Manosamente se encontraba que el cerebro de la raza blanca era el de mayor tamaño, y falsamente se argumentaba que por lo tanto era la raza más inteligente.
93 La "frenología", era la hipótesis fisiológica que consideraba - que de acuerdo a la morfología del cráneo, se podrían determinar los aspectos instintivos, afectivos e intelectuales de las personas, es decir, solo bastaba una inspección exterior de la forma del cráneo, para describir al individuo.
94 El zólogo alemán Ernst Haeckel, sugirió que el desarrollo embriológico de las formas superiores podía servir de guía para deducir directamente la evolución de la filogenia. Declaró - que la ontogenia era una recapitulación de la filogenia. Desde la biología, este concepto se expandió a otras disciplinas, y en el caso de Freud, ejercen una influencia decisiva; por ejemplo, éste autor, al tratar de reconstruir la historia humana, parte del complejo de Edipo; pues según Freud, éste - principio parricida, corresponde a un hecho real protagonizado por la sociedad primitiva, considerando que alguna vez, el hijo de un clan ancestral, debió matar a su padre, para tener acceso a las mujeres, cfr. Jay Gould, 86.
95 La biología define el atavismo como la tendencia de los seres vivos a heredar ciertas cualidades somáticas y psíquicas, aparentemente desaparecidas durante varias generaciones; cuando este determinismo biológico se aplicó en psicología, se pretendió explicar a los criminales y malechoses como "un atavismo biológico reflejado en la morfología simiesca". Lombroso, llegó a identificar la criminalidad como una conducta normal de -

- los pueblos y grupos inferiores. Cf. Jay Gould, 86. pp. 120. y 121.
- 98 Jay Gould, 88. p. 14.
- 97 Idem. p. 157.
- 88 Idem. p. 162.
- 99 Idem. p. 18.
- 100 Idem. p. 183.
- 101 Wallon, citado en Zazzo, 76. p. 131.
- 102 Zazzo, 76. p. 131.
- 103 Palacios, 80 Vol. 1. p. 25.
- 104 Zazzo, 76. p. 129.
- 105 Idem. p. 131.
- 106 Wallon EPN 88. p. 29.
- 107 Idem. pp. 33, 34.
- 108 Wallon VM 85. p. 44.
- 109 Idem. p. 75.
- 110 Bourdieu, 87. p. 64.
- 111 Palacios, 81. p. 26.
- 112 Zazzo, 76. p. 15.
- 113 Wallon VM 85. p. 64.
- 114 Palacion, 80 Vol. 1. p. 28.
- 115 Ibidem.
- 116 Cfr. Wallon, OPN Vol. 1. 76. Capitulo 1. pp. 25-47.
- 117 Idem. pp. 57, 58.
- 118 Idem. p. 20.
- 119 Idem. p. 21.
- 120 Wallon, OPN Vol. 11, 76. pp. 284, 285.
- 121 Wallon, 56. Citado en Merani, 69. pp. 286, 287.
- 122 Idem. p. 273.
- 123 Vygostki, 79. p. 111.
- 124 Wallon, 56. Citado en Merani, 69. p. 274.
- 125 Cf. Leontiev, 84.
- 126 Wallon, 56. Citado en Merani, 69. pp. 275, 276.
- 127 Engels, 77. p. 9; Wallon en Merani, 69. p. 276.
- 128 Wallon en Merani 69. pp. 277, 278.
- 129 Idem. pp. 279, 280.
- 130 Wallon, EPN 68. p. 117.
- 131 Wallon, VM 85. p. 9.
- 132 Zazzo, 76. p. 117.
- 133 Wallon, VM 85. p. 9; Cf. Vygostki, 79. p. 95.
- 134 Wallon, DAP 78. p. 8.
- 135 Idem. p. 13.
- 136 Wallon, VM 85. p. 38.
- 137 Wallon, 51. Tomado de Wallon 65 (b). p. 79.
- 138 Idem. p. 88.
- 139 Zazzo, 76. p. 111.
- 140 Emile Jalley, en el prefacio a Wallon, VM 85. p. 12.
- 141 Idem. p. 13.
- 142 Ibidem.
- 143 Wallon, DAP 78. p. 121.
- 144 Wallon, VM 85. p. 216.
- 145 Cisanet et al. 84. p. 17.
- 146 Zazzo, 76. p. 111.

- 15 Wallon, EPN 68. p. 39.
16 Wallon, DAP 78. p. 104.
17 Wallon, EPN 68. p. 60.
18 Wallon, DAP 78. p. 82.
19 Cfr. Vygostki, 79.
20 Wallon, DAP 78. p. 31.
21 Wallon, EPN 68. p. 49.
22 Idem. p. 83.
23 Idem. p. 42.
24 Idem. p. 41.
25 Ibid.
26 Wallon, EPN 68. p. 39.
27 Idem. p. 100.
28 Idem. p. 49.
29 Idem. p. 35.
30 Cfr. Vygostki 79.
31 Wallon, EPN 68. p. 40.
32 Wallon, DAP 78. p. 104.
33 Wallon, EPN 68. p. 192.
34 Palacios 81. p. 131.
35 Wallon, VM 85. pp. 30, 31.
36 Wallon 47, tomado de Wallon 65 (a). p. 31.
37 Kingeis, citado por Wallon en Wallon 65 (a). p. 131.
38 Wallon en la introd. a Rousseau 73. p. 8.
39 Wallon 47, tomado de Wallon 65 (a). p. 38.
40 Idem. p. 39.
41 Idem. p. 40.
42 Ibid.
43 Wallon 46 tomado de Wallon 65 (a). p. 11 y Wallon 47, en Wallon 65 (a). p. 42.
44 Wallon 47, tomado de Wallon 65 (a). p. 42.
45 Ibid.
46 Idem. p. 43.
47 Ibid.
48 Wallon 47, tomado de Wallon 65 (a). p. 43.
49 Wallon 46, tomado de Wallon 65 (a). p. 12.
50 Wallon 47, Idem. p. 43.
51 Wallon 46, Idem. p. 12.
52 Wallon, EPN 68, p. 125.
53 Wallon 46, tomado de Wallon 65 (a). p. 13.
54 Idem. p. 15.
55 Idem. p. 16.
56 Wallon 47, tomado de Wallon 65 (a). p. 45.
57 Idem. p. 44.
58 Idem. p. 58.
59 Wallon 46, tomado de Wallon 65 (a). p. 16.
60 Wallon, VM 85. p. 32.
61 Wallon, OCN 75, p. 10; Zazzo 76, p. 108.
62 Wallon, VM 85, p. 32.
63 Ibid.
64 Idem. pp. 61, 62.
65 Wallon, DAP 78, p. 179.
66 Wallon, VM 85, p. 74.

67 Wallon, EPN 68, p. 17.
68 Idem. p. 133.
69 Wallon, OCN 75, p. 279.
70 Wallon, VM 85, p. 13.
71 Wallon, EPN 68, p. 15.
72 Wallon, VM 85, p. 74.
73 Papalia, D.; Wendkos S. 85, pp. 527, 528.
74 Wallon, VM 85, p. 74.
75 Wallon, EPN 68, p. 16.
76 Wallon, OPN 1 76, pp. 13, 14.
77 Wallon, DAP 78, p. 9
78 Cf. Kuhn Thomas, 85.
79 Wallon, DAP 78, p. 167.
80 Wallon, OPN 1 76, p. 55.
81 Idem. p. 56.
82 Idem. p. 86.
83 Wallon, VM 85. p. 73.
84 Wallon, EPN 68, p. 34.
85 Wallon, OCN 75, p. 279.
86 Wallon, EPN 68. p 100.
87 Idem. p. 96.
88 Idem. p. 87.
89 Idem. p. 118.
90 Idem. p. 128.
91 Wallon OPN 1 76. p. 180.
92 Wallon, DAP 78, p. 10.
93 Wallon, EPN 68, pp. 95, 96.
94 Idem. p. 23.
95 Idem. p. 15.
96 Idem. p. 17.
97 Wallon, VM 85. p. 37.
98 Wallon, EPN 68. p. 23.
99 Idem. p. 75.
100 Idem. p. 80.
101 Idem. p. 81.
102 Idem. p. 82.
103 Idem. p. 83.
104 Idem. p. 84.
105 Idem. p. 85.
106 Idem. p. 90.
107 Idem. p. 101.
108 Idem. p. 89.
109 Idem. p. 90.
110 Idem. p. 109.
111 Wallon, OPN 1 78. p. 145.
112 Idem. p. 163.
113 Idem. p. 160
115 Idem. p. 165.
116 Idem. p. 69.
117 Wallon, EPN 68, p. 105.
118 Wallon, EPN 68, p. 108; Wallon, OPN 1, 78. p. 170
119 Wallon 46, Tomado de Wallon 65 (a). p. 13.
120 Wallon, EPN 68. p. 68.

121 Idem. p. 99.
122 Wallon, OPN I, 78. p. 169.
123 Idem. p. 56.
124 Wallon, EPN 68, p. 109.
125 Idem. p. 96.
126 Idem. p. 111.
127 Idem. p. 99.
128 Idem. p. 115.
129 Wallon 56, tomado de Wallon 85 (b), p. 130.
130 Wallon, EPN 68, p. 120.
131 Idem. p. 77.
132 Idem. p. 107.
133 Wallon, OCN 75. p. 174.
134 Wallon, EPN 68, p. 60.
135 Idem. p. 115.
136 Idem. p. 116.
137 Idem. p. 117.
138 Idem. p. 54.
139 Idem. p. 50.
140 Wallon 56, tomado de Merani, 69. p. 280.
141 Idem. p. 280.
142 Ibid.
143 Wallon, EPN 68, p. 192.
144 Ibid.
145 Idem. 192.
146 Idem. p. 78.
147 Idem. p. 25.
148 Idem. p. 26.
149 Idem. p. 32.
150 Wallon, DAP 78. p. 95.
151 Wallon, EPN 68, p. 63
152 Ibid.
153 Idem. 127.
154 Wallon, VM 85. p. 34.
155 Idem. p. 65.
156 Wallon, EPN 68, p. 24.
157 Wallon, OCN 75, p. 279.
158 Wallon, EPN 68, p. 27.
159 Idem. p. 31.
160 Wallon, VM 85, p. 35.
161 Wallon, EPN 68, pp. 102, 103.
162 Idem. 103.
163 Idem. p. 90.
164 Idem. p. 99.
165 Idem. p. 39.
166 Idem. p. 118.
167 Wallon, OPN I. 78. pp, 71 y 111.
168 Idem. pp. 112, 150 y 151.
169 Idem. p. 151.
170 Idem. 153.
171 Idem. 55.

(la oposición entre individuo y sociedad).

- 1 Cf. Robles, M., 78.
 2 Cf. Ponce, A., 78.
 3 Luzuriaga, 85, p. 14.
 4 Wallon 51, tomado de Wallon 81, p. 73.
 5 Ibid.
 6 Idem. p. 74.
 7 Ibid.
 8 Yvon Belaval, tomo V, p. 17.
 9 Ibid.
 10 Idem. p. 21.
 11 Idem. p. 18.
 12 Wallon 51, tomado de Wallon 81, p. 73.
 13 Wallon 81, p. 74
 14 Tran Thong 71. p. 48.
 15 Wallon 51, citado en Wallon 81. p. 81.
 16 Ivon Belaval 85. Vol. 5, p. 26.
 17 Idem. p.33.
 18 Ibid.
 19 Luzuriaga 85. p. 100.
 20 Idem. p. 104; y Dynnik 63, p. 272.
 21 Ivon Belaval 85. Vol. 5, p. 181
 22 Luzuriaga 85. p. 105.
 23 Al igual que Lutero escribe un ensayo "Sobre el Libre Albedrío
 en 1524. Antes ya habla publicado el "Elogio a la Locura" en
 1511, y "Educación del príncipe cristiano" en 1516.
 24 Ivon Belaval 85, Vol. 5, p. 186.
 25 Dynnik 63. p. 272.
 26 Luzuriaga 85, p. 110.
 27 Wallon 81, p. 75.
 28 Dynnik 63. p. 273.
 29 Ivon Belaval 85, Vol. 5, p. 283.
 30 Idem. p. 285.
 31 Dynnik 63. p. 274.
 32 Ivon Belaval 85, Vol. 5, p. 286.
 33 Idem. p. 208.
 34 Juan Huss (1371-1415). Checoeslovaco que se opuso a la autori-
 dad papal. Para él la autoridad eran las Escrituras, y junto a
 ellas, la razón humana y la experiencia. Cf. Dynnik 63. p. 276.
 35 Luzuriaga 85, p. 142.
 36 Ivon Belaval 85, Vol. 5, p. 208.
 37 Dynnik 63, 277.
 38 Comenio 82.
 39 Ya Aristóteles habla propuesto un programa educativo de acuerdo
 a niveles. Cf. Düring Ingermar 87. pp. 748 a 757 y Bowen - Hob-
 son 79, pp. 80 y de la 108 a 118, son extractos de los libros

- VII y VIII de la Política, de Aristóteles.
- 40 Rousseau, citado en Bowen J y Hobson R., 79. p. 135.
- 41 Dynnik 63. p. 499.
- 42 Rousseau 73.
- 43 Wallon 47, citado en Wallon 65 (a). p. 31.
- 44 Luzuriaga 85. p. 170.
- 45 Rousseau 85. Ya en Duns Scoto está presente el tema del "con-
trato social" Cf. Ivon Belaval 85, Vol 5. p. 31.
- 46 Wallon 47, citado en Wallon 65 (a). p. 32.
- 47 Tran Thong 71. p. 40.
- 48 Wallon, en el prefacio a Rousseau 73, p. 19.
- 49 Idem. p. 11.
- 50 Rousseau 73, p. 176.
- 51 Piaget 79, pp. 44, 45 y 95.
- 52 Comenio ya se había referido a sistematizar la enseñanza por -
niveles escolares.
- 53 Wallon, en Rousseau 73, p. 13.
- 54 Wallon 81, p. 44.
- 55 Wallon 81, p. 53.
- 56 Rousseau 73. pp. 111, 112.
- 57 Idem. p. 139.
- 58 Rousseau, citado en Wallon 81. p. 56.
- 59 Wallon 81. p. 58, 59.
- 60 Rousseau, citado por Wallon 81. p. 48.
- 61 Wallon 81, p. 51.
- 62 Tran Thong 71, . 45.
- 63 Bowen y Hobson 79. p. 128.
- 64 Tran Thong 71. p. 46.
- 65 Wallon 81. p. 75.
- 66 Tran Thong 71, p. 74
- 67 Wallon en el trigésimo aniversario del Grupo Francés de Educa-
ción Nueva en París, 1952, citado por Tran Thong 71. p. 55.
- 68 Luzuriaga 85. p. 143.
- 69 Wallon 81. p. 79.
- 70 Idem. pp. 79, 80.
- 71 Wallon 51, tomado de Wallon 81, p. 79.
- 72 Tran Thong 71, p. 50.
- 73 Wallon citado en Tran Thong 71, p. 50.
- 74 Wallon 81. p. 76.
- 75 Ibid.
- 76 Wallon 81, pp. 78, 79.
- 77 Ibid.
- 78 Wallon, citado en Tran Thong 71. p. 53.
- 79 Cf. Luzuriaga 85, p. 229.
- 80 Wallon 81, p. 76.
- 81 Tran Thong 71, p. 51.
- 82 Wallon, citado en Tran Thong 71. pp. 51 y 52.
- 83 Idem. p. 53.
- 84 Wallon 81, p. 77.
- 85 Ibid.
- 86 Wallon, citado en Tran Thong 71, p. 101.
- 87 Idem. p. 59.
- 88 Idem. p. 61.

- 89 Ibid.
- 90 Idem. p. 62.
- 91 Ibid.
- 92 Ibid.
- 93 Según Moreno y de los Arcos 89, es más correcto, desde el punto de vista epistemológico, llamar técnica a esos enfoques para la enseñanza. Cf. nota 12.
- 94 Tran Thong 71. p. 100.
- 95 Wallon 81, p. 78.
- 96 Tran Thong 71, p. 123.
- 97 Idem. 124.
- 98 Wallon 81, p. 79.
- 99 Idem. p. 82.
- 100 Idem. p. 81.
- 101 Idem. p. 75.
- 102 Ibid.
- 103 Ibid.
- 104 Wallon en la introducción a OCN 75, pp. 10 y 11.
- 105 Idem.
- 108 Wallon 54, citado en Wallon 65 (a) p. 19.
- 107 Wallon, citado en Tran Thong 71. p. 84.
- 108 Idem. p. 73.
- 109 Wallon 52, tomado de Wallon 65 (a) pp. 46 a 63.
- 110 Wallon 54, tomado de Wallon 65 (a) pp. 19 a 30.
- 111 Wallon 51, tomado de Wallon 81, p. 74.
- 112 Wallon 53, citado en Merani 69, pp. 253 a 281.
- 113 Tran Thong 71, p. 57.
- 114 Wallon, en Rousseau 73, pp. 25, 26.
- 115 Tran Thong 73, p. 58.

CAPITULO V. APORTACIONES DE WALLON A LA EDUCACIÓN.

- 1 Wallon 52, tomado de Wallon 65 (a), p. 46
- 2 Idem. 47.
- 3 Idem. 48.
- 4 Cf. "Las etapas de la sociabilidad en el niño", Wallon 65 (a), pp. 46 a 66.
- 5 Cf. "Etapas de la personalidad" en Wallon, Piaget et al. 79 pp. 31 a 40.
- 6 Wallon, Piaget et al. 79. p. 31.
- 7 Idem. p. 34.
- 8 Idem. p. 35.
- 9 Wallon 52, en Wallon 65 (a) p. 51.
- 10 Wallon, Piaget et al. 79. p. 36.
- 11 Idem. 37.

- 12 Wallon 52, en Wallon 65 (a) p. 52.
13 Wallon, Piaget et al. 79. p. 37.
14 Wallon 52, en Wallon 65 (a) p 54.
15 Idem. p. 53.
16 Ibid.
17 Wallon, Piaget et. al. 79. p. 38.
18 Wallon 52, en Wallon 65 (a) p. 55.
19 Ibid.
20 Ibid.
21 Wallon, Piaget et. al 79. p. 39.
22 Ibid.
23 Ibid.
24 Wallon 52, tomado de Wallon 65 (a) p. 60.
25 Ibid.
26 Idem. p. 61.
27 Idem. pp. 61, 62.
28 Idem p. 62.
29 Ibid.
30 Wallon en Tran Thong 71. pp. 89, 90.
31 Idem. pp. 90, 91.
32 Idem. p. 84.
33 Ibid.
34 Idem. p. 91.
35 Idem. p. 83.
36 Idem. p. 84.
37 Wallon 81. p. 118.
38 Idem. p. 121.
39 Wallon VM 85, p. 180.
40 Tran Thong 71. p. 101.
41 Ibid.
42 Wallon VM 85, p. 180 y Wallon EPN 68, p. 79.
43 Wallon VM 85, pp 177 a 223.
44 Idem. p. 181.
45 Idem. p. 144.
46 Ibid.
47 Wallon EPN 68, pp. 73, 74.
48 Idem. 75.
49 Wallon VM 85, p. 180 y Wallon EPN 68, pp 75, 76.
50 Wallon EPN 68, p. 76.
51 Idem. p. 76.
52 Wallon VM 85, p. 183.
53 Idem. pp. 182, 183.
54 Wallon VM 85, p. 184.
55 Wallon EPN 68, p. 78.
56 Wallon VM 85, p. 185.
57 Ibid.
58 Idem. p. 186.
59 Ibid.
60 Ibid.
61 Idem. p. 187.
62 Ibid.
63 Wallon EPN 68, p. 76.
64 Wallon VM 85, p. 188.

85 idem. p. 189.
86 ibid.
87 ibid.
88 ibid.
89 idem. p. 190.
90 ibid.
91 Wallon en Tran Thong 71, pp. 97, 98.
92 idem. p. 98.
93 idem. p. 99.
94 idem. p. 100.
95 Wallon VM 85, p. 192.
96 Wallon EPN 88, p. 81.
97 Cf. Wallon VM 85, pp. 85 a 93.
98 Wallon VM 85, p. 180.
99 Wallon citado en Tran Thong 71, p. 94.
100 idem. 102.
101 Wallon OCN 75, p. 5.
102 Wallon citado en Tran Thong. p. 94.
103 Tran Thong 71, p. 104.
104 Wallon VM 85, p. 224.
105 Wallon, citado en Tran Thong 71, p. 105.
106 idem. pp. 106, 107.
107 idem. p. 107.
108 Wallon VM 85, p. 193.
109 idem. p. 194.
110 idem. p. 196.
111 idem. p. 197.
112 ibid.
113 idem. 200.
114 ibid.
115 Wallon VM 85, p. 201.
116 Ebbinghaus, citado en Wallon VM 85, p. 201.
117 Piéron, citado en Wallon VM 85, p. 201.
118 Wallon VM 85, pp. 203, 204.
119 ibid.
120 idem. 205
121 idem. 207
122 ibid.
123 ibid.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Ajurriaguerra, J. de. Manual de Psiquiatría Infantil. 4a. ed. México, Ed. Masson, 1983.
- Arana, F. Método Experimental para Principiantes. 7a. ed. México, Ed. Joaquín Mortis, 1980.
- Besse, J.M. Derrivly. Tr. Patricia Martínez Falcón. México, Ed. Trillas, 1989. (Biblioteca grandes educadores).
- Belaval Yvon, dir. Historia de la Filosofía. La Filosofía del Renacimiento. 7a ed., Trs. Manuel Pérez Ladezma, Teodoro de Andrés y Joaquín Sanz, V. S. México, Ed. Siglo XXI, 1974.
- Bordieu, P. et al. El Oficio del Sociólogo. 10a. ed., Tr. Fernando Hurgu Azcurra. México, Ed. Siglo XXI, 1987.
- Boris Gerson. "Observación Participante y diario de campo en el trabajo docente". Ferfiles Educativos. No. 5, Julio-Septiembre, 1979. México, Unam, 1979.
- Bowen, J. y Hobson P. Teorías de la Educación. Tr. Manuel Arbolí. - México, Ed. Limusa, 1979.
- Cabreros, R. et al. Didáctica de la Lecto-escritura. 5a. ed., Vol.I. México, Ed. Gasis, 1980.
- Clanet, C. et al. Dossier Wallon-Piaget. 3a. ed., Tr. Matilde Horne. Barcelona, Ed. Gedisa, 1979.
- Comenio, J. A. Didáctica Magna. 2a. ed., prólogo de Gabriel de la Mora. México, Ed. Porrúa, 1982. ("Sepan cuantos", 167).
- Corenstein, M. Los nombres de la etnometodología Unam, (Mecanograma)
- Díaz Barriga, A. Didáctica y Currículum. 5a. ed. México, Ed. Nuevaomar 1988.
- Diccionario Enciclopédico. 8a. ed., V. 16. Madrid, Ed. Espasa Calpe, 79
- During, I. Aristóteles. Tr. Fernabé Navarro. México, Unam, 1987.
- Dynnik, M. A. Historia de la Filosofía. Tr. Adolfo Sánchez Vázquez, - V. I. México, Ed. Grijalbo, 1963. (Ciencias Sociales y Económicas).
- Edwards, V. Los Sujetos y la Construcción Social del Conocimiento Escarlar en Primaria: un estudio etnográfico. México, IPN-DIE, - 1980. (Cuadernos de investigación educativa, 21).
- Engels, F. El Papel del Trabajo en la Transformación del Mono en Hombre. México, Editores Unidos Mexicanos, 1977.
- Facalante, I et al. La Evaluación en la Escuela Primaria. México, SEP UPN, 1987. (Serie de investigación educativa, 5).
- Ezpeleta, J. La Escuela y los Maestros: entre el supuesto y la deducción. México, IPN DIE, 1984. (Cuadernos de investigación educativa, 20).
- Garandy, R. "La Génesis del Pensamiento en la Psicología de H. Wallon". en Leontiev. El Hombre y la Cultura. México, Ed. Grijalbo, 1973, pp. 73-93. (Colección 70, No. 36).
- Geertz, C. Descripción Densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. México, Ed. Gedisa, 1987.
- Gortari, E. de. El Método de las Ciencias. 3a. ed. México, Ed. Grijalbo, 1979. (Tratados y manuales).

- Hesoun, J. Teoría del Conocimiento. 14a. ed., Tr. José Gaos. Madrid, Ed. Espasa Calpe, 1979. (Austral, 107).
- Jay Gould, S. La Falta Medida del Hombre. Tr. Ricardo Pochtar. Barcelona, Ed. Orbis, 1986. (Biblioteca de divulgación científica, 61).
- Kuhn, T. La Estructura de las Revoluciones Científicas. 6a. reim., Tr. Agustín Contín. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1985. (Brevarios, 213).
- Leontiev, A. El Desarrollo del Psiquismo. Tr. Emma Calatayud, Madrid Ed. Akal, 1983.
- Lóvi-strauss, Antropología Estructural. 5a. ed., Tr. J. Almela. México, Ed. Siglo XXI, 1986.
- Luzuriaga, L. Historia de la Educación y de la Pedagogía. 16a. ed. Buenos Aires, Ed. Losada, 1985.
- Mardones J. y Urdía N. Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. México, Ed. Fontamara, 1987.
- Mc Guigan, F. Psicología Experimental. 2a. ed., Tr. Ana María Fabro y del Rivero. México, Ed. Trillas, 1972. (Biblioteca técnica de psicología).
- Morani, A. Psicología y Pedagogía. México, Ed. Grijalbo, 1989. (Colección pedagógica).
- Moreno y de los Arcos, E. "El Lenguaje de la Pedagogía". OMNIA Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado Año 2. Num. 5. Diciembre 1986. México, Unam, 1986.
- Morono y de los Arcos, E. "La Crisis de la Pedagogía". OMNIA Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado. Año 5. - Num. Extraordinario. Octubre 1989. México, Unam, 1989.
- Palacios, J. La Cuestión Escolar. 3a. ed. Barcelona, Ed. Laia, 1981.
- Papalia D. y Wendkos, O. Desarrollo Humano. 2a. ed., Tr. Elisa Dulcey. México, Ed. Mc Graw Hill, 1985.
- Piaget, J. A Dónde va la Educación. 3a. ed., Tr. Pedro Vilanova. Barcelona, Ed. Teide, 1978. (Colección "hay que saber").
- Ponco, A. Educación y Lucha de Clases. 2a. ed. México, Editores Mexicanos Unidos, 1978. (Colección filosofía y ciencias sociales).
- Prenant M., Wallon H. et al. Ciencias Humanas y dialéctica. Tr. José Ferrer. México, Ed. Grijalbo, 1969. (Colección 70, No. 39).
- Robles, M. Educación y Sociedad en la Historia de México. 2a. ed. México, Siglo XXI, 1978.
- Rockwell, E. "Cómo observar la reproducción", en CRÍTICA revista de la Universidad Autónoma de Puebla. Num. 28. Julio-Septiembre, 1986.
- Rockwell, E. Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa. México, IPN-DIE, 1980.
- Rockwell E. y Ezpeleta, J. La Escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. México, IPN-DIE, 1983.
- Rousseau, J. El Contrato Social. Tr. Enrique Azcoaga. Madrid, Ed. Sarpe, 1985.
- Rousseau, J. Emilio o de la Educación. Tr. Antonio G. Valiente, y la Introd. de Henri Wallon. Barcelona, Ed. Fontanella, 1973. (Ediciones de bolsillo).
- Skinner, B. Sobre el Conductismo. Tr. Fernando Barrera. Barcelona, Ed. Fontanella, 1975. (Conducta Humana, 22).

- Tran Thong. Qué ha Dicho Verdaderamente Wallon. Tr. Natalia Calamai. Madrid, Ed. Doncel, 1971.
- Vygotski, L. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. - Barcelona, Ed. Crítica, 1979.
- Wallon, H. Estudios sobre Psicología Genética de la Personalidad. Trs. Elida Daró, Susana Frondizi, Beatriz Manfredi. Buenos Aires, - Ed. Lautaro, 1965 (a).
- Wallon, H. Fundamentos Dialécticos de la Psicología. Trs. Elida Daró y Dora Douthat. Buenos Aires, Ed. Proteo, 1965 (b).
- Wallon, H. La Evolución Psicológica del Niño. Tr. Mario Miranda Pache-co. México, Ed. Grijalbo, 1974.
- Wallon, H. Los Orígenes del Carácter en el Niño. Tr. Maribel Arruñada. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1975.
- Wallon, H. Los Orígenes del Pensamiento en el Niño. Trs. Dora Douthat, Elida Daró y Hugo Acevedo. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión 1976. (Dos tomos).
- Wallon, H. Del Acto al Pensamiento. (Ensayo de psicología comparada. Tr. Elena Dikelaky. Buenos Aires, Ed. Psique, 1978).
- Wallon, H. Psicología del Niño. (Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil). Edición a cargo de Palacios. Madrid, Pablo del Río Editor, 1980. (Dos tomos).
- Wallon, H. Psicología y Educación. (Las aportaciones de la psicología a la renovación educativa). Tr. Ma. Teresa Retordillo, edición a cargo de Palacios, J. Madrid, Pablo del Río Editor, 1981
- Wallon, H. L'Enfance Turbulent. 2a. ed. Paris, Press Universitaires de France, 1984.
- Wallon, H. La Vida Mental. Tr. Octavi Pellissa. Barcelona, Ed. Crítica 1985.
- Woods, P. La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa. Barcelona, Ed. Paidós-MEC, 1987. (Temas de educación)
- Zazzo, R. Psicología y Marxismo. Madrid, Pablo del Río Editor, 1976.

Annexamos por orden cronológico, los artículos y conferencias de H. Wallon que fueron consultados. En cada uno de ellos se menciona la referencia documental.

- Wallon, H. "La mentalidad primitiva y la del niño".
1928 Publicado en Revue Philosophique VII-VIII, 1928.
Pp. 28-106.
Tomado de Wallon, 1980. VOLUMEN I, pp. 213-230.
- Wallon, H. "Las causas psicofisiológicas de la falta de atención en el niño". Conferencia pronunciada en abril de 1929 en la Sociedad Francesa de Pedagogía y publicada en el Boletín de la misma sociedad en 1929 reeditado en Enfance, 1959, 3-4, pp. 408-414.
Tomado de Wallon, 1981, pp. 190-194.

- Wallon, H. "Ciencia de la naturaleza y ciencia del hombre, la psicología". Publicado en la Revue de Synthèse, tomo II, oct. 1931, reeditada en Enfance 1959, 3-4, pp. 203-219.
Tomado de Wallon, 1980. Vol. I, pp. 47-65.
También traducido en Wallon, 1985 (b), pp. 13-34.
- Wallon, H. "Pedagogía concreta y psicología del niño" 1932a
En homenaje al Dr. Decroly, Bruselas, 1932; reeditada en "Pour L'Ére Nouvelle", 1933, pp. 237-241.
Tomado de Wallon, 1981, pp. 127-135.
- Wallon, H. "Psicólogos y pedagogos" 1932b
Publicado en 1932, reeditado en el Boletín de la Asociación Francesa de Psicólogos Escolares, 1967, 5.
Tomado de Wallon, 1981, pp. 135-138.
- Wallon, H. "La conciencia de sí mismo, sus niveles y mecanismos desde los tres meses a los tres años". 1932c
Publicado en Journal de Psychologie XXIX, 1932, pp. 744-785.
Tomado de Wallon, 1980, Vol. II, pp. 341-370.
- Wallon, H. "Los niños llamados perversos". 1935a
Conferencia pronunciada en el Museo Pedagógico de Francia, en enero de 1935, publicada en "Notre Bulletin", 1936; reeditado en Enfance, 3-4, pp. 419-432.
Tomado de Wallon, 1981, pp. 194-207.
- Wallon H. "Psicología y Técnica". 1935b
Estudio publicado en Journal de psychologie, marzo-abril de 1935 y en el libro: "A la lumière du marxisme", Ediciones Sociales Internacionales, París.
Tomado de Wallon, 1965 (b), pp. 42-61.
También traducido en Pronant, M - Wallon, H. 1969, pp. 33-61.
- Wallon, H. "Espíritu crítico y agnóstico". 1936
Publicado en el vol. IV de los cuadernos del S.P.I.
Tomado de Merani, 1969, pp. 241-252.
También traducido en Wallon, 1981, pp. 62-74.
- Wallon, H. "Disciplina y trastornos del carácter". 1937a
Publicado en el Boletín de la Sociedad Francesa de Pedagogía, 1937, 86; reeditado en Enfance, 1959, 3-4, pp. 415-418.
Tomado de Wallon, 1981, pp. 190-194.
- Wallon, H. "Psicología y educación de la infancia". 1937b
Leción de apertura en el Colegio de Francia, en mayo de 1937. Publicado en Enfance, 1959, 3-4, pp. 192-202. Tomado de Wallon, 1981, pp. 93-101.
Traducido también en Wallon 1965 (b), pp. 161-171.

- Wallon, H. "La formación psicológica de los maestros".
1938 Publicado en L'Enseignement Scientifique, 1938, III;
reeditado en Enfance, 1959, 3-4, pp. 401-407.
Tomado de Wallon, 1981, pp. 175-181.
- Wallon, H. "El personalismo"
1939 Publicado en La Psychologie de l'enfant de la naissance à 7 ans, en Bourrellier, Paris.
Tomado de Wallon 1980, Vol. II, pp. 307-311.
- Wallon, H. "El papel de la escuela en la nación".
1945a Publicado en el Boletín de la Sociedad Francesa de
Pedagogía, Paris, 1945, 68, pp. 2-11.
Tomado de Wallon 1981, pp. 82-92.
- Wallon, H. "La reforma de la universidad".
1945b "Conferencia pronunciada en la Unión Francesa Univer-
sitaria, el 20 de nov. de 1945, publicada en Enfance
1959, 3-4, pp. 433-449.
Tomado de Wallon 1981, pp. 159-174.
- Wallon, H. "El papel del otro en la conciencia del yo".
1946 Publicado en Journal Egyptian de Psychologie, 1946,
vol. 2, No. 1; reeditado en Enfance, 1959, 3-4, pp.
279-286.
Tomado de Wallon 1965 (a), pp. 9-18.
También traducido en Wallon 1980 vol. I, pp. 118-128.
- Wallon, H. "El estudio psicológico y sociológico del niño".
1947 Publicado en Cahiers Internationaux de Sociologie, en
1947; reeditado en Enfance, 1959, 3-4, pp. 297-308.
Tomado de Wallon 1965 (a), pp. 31-45.
También traducido en Wallon, 1980, Vol. I, pp. 168-180
- Wallon, H. "Las referencias del pensamiento corriente en el ni-
ño". Publicado en L'Année Psychologique, en 1948.
1948a Tomado de Wallon 1965 (a), pp. 168-183.
- Wallon, H. "La evolución psíquica del niño"
1948b Publicado en Cours de Pédiatrie Sociale, ed. Médica-
les, Flammarion, Paris, 1948.
Tomado de Wallon 1980, vol. II, pp. 248-262.
- Wallon, H. "Principios generales de la reforma en la enseñanza"
1948c Publicado en el Boletín de la Sociedad Francesa de
Pedagogía, 1948, 79, pp. 26-52.
Tomado de Wallon 1981, pp. 141-159.
- Wallon, H. "La higiene física y mental de la infancia".
1949 Publicado en el Boletín de la Sociedad Francesa de
Pedagogía, 1949, 85, pp. 54-82.
Tomado de Wallon, 1981, pp. 115-122.

- Wallon, H. "De como sabe el niño clasificar los objetos".
1950 Publicado en el postfacio al artículo de ACDLI, G.
en Enfance, 1950, No. 5, pp. 411-433
Tomado de Wallon 1980, vol. II, pp. 406-411.
- Wallon, H. "Psicopatología y psicología genética".
1951a Artículo publicado en "La Raison", No. 2, 1951.
Tomado de Wallon 1985 (b), pp. 149-157.
- Wallon, H. "Sociología y Educación".
1951b Publicado en Cahiers Internationaux de sociologie,
1951, y reeditado en Enfance, 1959, 3-4, pp. 324-333.
Tomado de Wallon 1981, pp. 73-82.
- Wallon, H. "Psicología y materialismo dialéctico".
1951c Publicado en Società, Milán, 1951, 2; reeditado en
Enfance, 1963, 1-2, pp. 31-34.
Tomado de Wallon, 1980, vol. I, pp. 78-81.
Traducido también en Wallon 1985 (b), pp. 95-103.
- Wallon, H. "La evolución dialéctica de la personalidad"
1951d Publicado en "Dialéctica", No. 5, Francia, 1951; ree-
ditado en Enfance, 1963, 1-2, pp. 43-50.
Tomado de Merani 1969, pp. 263-271.
Traducido también en Wallon 1985 (b), pp. 119-127.
Y en Wallon 1980, Vol. I, pp. 103-110.
- Wallon, H. "El pensamiento precategorial en el niño".
1952a Publicado en Enfance, No. 2, pp. 87-101.
Tomado de Wallon 1980, Vol. II, pp. 311-315.
- Wallon, H. "Las etapas de socialización en el niño".
1952b Conferencia pronunciada en las Jornadas Pedagógicas
organizadas por la sección del Rhône del Sindicato
de Maestros, en Lyon, el 29 de mayo de 1952; publica-
da en un suplemento del L'ecole Libérée; reeditado en
Enfance, 1959, 3-4, pp. 309-323.
Tomado de Wallon 1965 (a) pp. 48-63.
Traducido también en Wallon 1981, pp. 101-115.
- Wallon, H. "¿Por qué los psicólogos escolares?"
1952c Publicado en Enfance, 1952, 5, pp. 373-376; reeditado
en el Boletín de la Asociación Francesa de Psicólogos
Escolares, 1967, 5, pp. 7-8.
Tomado de Wallon 1981, pp. 138-140.
- Wallon, H. "Sobre la especificidad de la psicología"
1953a Publicado en "La Raison", 1953; reeditado en Enfance
1963, 1-2, pp. 67-71.
Tomado de Wallon 1980, Vol. I, pp. 65-70.
Traducido también en Wallon 1985 (b), pp. 35-41.

- Wallon, H. "Lo orgánico y social en el hombre".
1953b Publicado en Scientia, abril 1953; reeditado en Enfance, 1-2, 1963, pp. 59-66.
Tomado de Wallon 1980, Vol. 1, pp. 81-88.
Traducido también en Wallon 1985 (a), pp. 95-103.
Y en Merani 1969, pp. 253-261.
- Wallon, H. "Informe inaugural de las Jornadas internacionales de psicología del niño", París, 1954.
1954a Tomado de Merani 1969, pp. 195-210.
- Wallon, H. "Kinestecia e imagen visual del propio cuerpo en el niño". Publicado en el Boletín de Psicología, tomo VII, París, 1954.
1954b Tomado de Wallon 85 (a), pp. 67-80.
- Wallon, H. "Los medios, los grupos y la psicogénesis del niño".
1954) Publicado en Cahiers Internationaux de Sociologie, 54 reeditado en Enfance, 1959, 3-4, pp. 297-308.
Tomado de Wallon 1985 (a), pp. 31-45.
Traducido también en Wallon 1980, Vol. 1, pp. 166-180
- Wallon, H. "El papel del movimiento".
1956a Informe presentado en la Sociedad Francesa de Psicología, 1956; publicado en 2, Enfance, 1956; reeditado en 3-4, Enfance en 1959, pp. 235-239.
Tomado de Wallon 1980, Vol. 1, pp. 128-132.
Traducido también en Wallon 1985 (a), pp. 128-133.
- Wallon, H. "Niveles y fluctuaciones del yo"
1956b Estudio publicado en L'Evolution psychiatrique, No. 1, 1956.
Tomado de Wallon 1965 (a), pp. 134-148.
- Wallon, H. "Las etapas de la personalidad del niño".
1956c Publicado por Press Universitaires de Francia, 1956.
Tomado de Wallon de Wallon, Jean Piaget y otros, 1979
- Wallon, H. "La psicología genética".
1956d Publicado en el Boletín de Psicología, tomo X, 1956, No. 1; reeditado en Enfance, 1959, 3-4, pp. 220-234.
Tomado de Merani 1969, pp. 273-287.
Traducido también en Wallon 1985 (a), pp. 118-127.
Y en Wallon 1980, Vol. 1, pp. 92-103.
- Wallon, H. "¿Fundamentos metafísicos o fundamentos dialécticos de la psicología?". Publicado en La Nouvelle Critique, nov. 1958; reeditado en Enfance, 1963, 1-3, pp. 98-110.
1958a Tomado de Wallon 1980, Vol. 1, pp. 70-78.
Traducido también en Wallon 1985 (b), pp. 80-94.