

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

HIGIENE MENTAL Y CREATIVIDAD
EN LAS
RELACIONES INTERPERSONALES



TESIS QUE PRESENTA
MARIA DEL CARMEN ELGUERO CANCINO
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
PSICOLOGO

MÉXICO, D. F.

1964



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

25053.08
UNAM.17
1964
ej.2

27.5

*A mis padres, el Sr. Don
Manuel J. Elguero.
Y la Sra. Doña
Carmen Cancino de Elguero*

A mis hermanos, especialmente a Sofía

*Al Dr. Joaquín Mendizábal Calderón
Presidente de la Asociación Mexicana
de Higiene Mental*

I N D I C E

	PAGS.
INTRODUCCION.	11
CAPÍTULO I.—REVISION DE LA LITERATURA	15
A) Definición y Aplicaciones en General de la Creatividad	15
B) Génesis del Talento Creador.	16
C) El Proceso Creador	19
CAPÍTULO II.—LA CREATIVIDAD COMO UN DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD	22
A) Lineamientos Generales	22
B) La Creatividad en el Proceso Biológico.	23
C) Desarrollo de la Personalidad	24
D) Tipos de Conducta: Integrativa y Dominante.	31
CAPÍTULO III.—INVESTIGACIONES Y REFERENCIAS PRÁCTICAS SOBRE EL ESTUDIO DE LA CREATIVIDAD	40
A) El Papel del Maestro en Niños de Kinder y Preprimaria	40
B) Estudios de Niños en Primaria	45
C) Investigaciones de Tipo Transcultural	55
1.—Las Pruebas Proyectivas.	55
2.—Los Temes Incompletos de Anderson, como Prueba Proyectiva de la Personalidad	57
3.—Hipótesis y Resultados	60

CAPÍTULO IV.—LA CREATIVIDAD Y SUS IMPLICACIONES EN LA SALUD MENTAL	71
A) Generalidades de la Higiene Mental.	71
B) Relaciones Humanas	76
1.—La Autoestima y el Respeto Propio.	77
2.—Relaciones Familiares	86
3.—Relaciones Escolares.	91
4.—Relaciones en la Colectividad	94
 CAPÍTULO V.—EVALUACION	 99
A) Correlaciones	99
B) Conclusiones	108
 APENDICE	 113
A) Países y Localidades que han sido Investigados con Apli- caciones de la Prueba Proyectiva: Los Temas Incomple- tos de Anderson	113
B) Temas Incompletos de Anderson.—Instrucciones	114
C) Temas Incompletos de Anderson: Serie A.	116
D) Temas Incompletos de Anderson: Serie B.	118
 Bibliografía	 123

INTRODUCCION

EL presente trabajo de tesis que pongo a la consideración del honorable jurado, está constituido por exploraciones bibliográficas hechas en torno a la higiene mental y a la creatividad.

El auge extraordinario y la necesidad cada vez más apremiante de hacer extensiva la higiene mental a casos particulares, a grupos y a comunidades, hace indispensable la búsqueda de nuevas fuentes cuyos recursos permitan resolver en cierta medida el problema siempre vigente de las relaciones interpersonales, que constituyen un obstáculo que en ocasiones impide la realización integral del ser humano, el cual no encontrará plenitud en tanto no se desplace armoniosa y equilibradamente en todos los sentidos de sus dimensiones humanas.

Con respecto al segundo punto, las consideraciones y el enfoque dado a la conceptualización de la creatividad, difiere en muchos sentidos de las aplicaciones usuales y del empleo genérico de su apreciación común.

La creatividad bajo la significación de invención psicológica y social, surge como una pauta capaz de dar solución parcial a los problemas que se presentan en las relaciones interpersonales.

Al ser el hombre eminentemente gregario, requiere de sus semejantes y a su vez, éstos requieren de él. Luego el interactuar es esencial e indispensable, de otra suerte no se habría realizado la obra que, patentemente y en todas direcciones ha realizado

la humanidad. Del interactuar no cabe la menor duda, es obvio lo que en este sentido se ha logrado, pero el tipo de interacción humana, las formas y las modalidades adoptadas para resolver el problema y sobre todo los resultados de las relaciones, es lo que constituye el enigma, el agudo problema que en sus causas y efectos puede tomar muchos derroteros. En su polaridad y en sus puntos intermedios se encuentra la destructividad, el conflicto, la anulación y el aniquilamiento mutuo; los aspectos entremezclados relativos y parciales, en el otro extremo la armonía, la convivencia productiva y equilibrada y las relaciones interpersonales creativas.

La introducción del término de la creatividad en el campo de la psicología es reciente, la perspectiva de investigaciones relacionadas a ello es extraordinaria, sus raíces provienen de la significación usual en la cual nexos de unión y marcadas discrepancias se ponen de manifiesto.

Es la intención de la sustentante, *explayarse*, en la medida de sus limitaciones, en estos campos, vincular la creatividad a la higiene mental porque se pensó que ésta última es la que encuadra y da cabida a la primera. Recurrir a las fuentes de información que al respecto se consideraron ilustrativas y representativas, es el material con el que se cuenta; inicialmente presentando el aspecto de la creatividad en su acepción tradicional, a continuación considerando los puntos de vista teóricos y las formulaciones hipotéticas, así como algunos de los resultados prácticos conectados a la creatividad desde su enfoque psicosocial que ha sido introducido e investigado por los doctores Anderson.

La otra fuente de información, la de la higiene mental, constituye el cimiento, la base sobre la cual la creatividad quiere erigirse como un óptimo representante de aquella en su esfera correspondiente.

A grandes rasgos es la secuencia y la finalidad que se persigue, mas no con la meta exclusiva de superponer teorías sino con el propósito primordial de que, al conocer algunos de los obstáculos que impiden la estructuración de la personalidad psicológica y socialmente creativa, éstas pueden ser interferidas en beneficio de la salud mental, que es la ciencia cuyos recursos vastos y finalidades optimistas pretenden que el hombre se rea-

lice de la mejor manera posible y pueda lograr de su mejor recurso que es la vida, la plenitud de su ser. En un área humana, reducto de graves problemas y dificultades como son las relaciones interpersonales es donde la creatividad surge para que éstas sean lo menos conflictivas, lo menos destructivas y puedan llegar a ser armoniosas, productivas, equilibradas, en una palabra es decir, creativas.

CAPÍTULO PRIMERO

REVISION DE LA LITERATURA

A.—DEFINICIONES Y APLICACIONES EN GENERAL DE LA CREATIVIDAD

Para abordar el término creatividad en el sentido que se exige en este trabajo, es necesario hacer una revisión bibliográfica previa con el objeto de establecer el campo al que se circunscribe su acción, así como para obtener fuentes de información conexas que en forma directiva o indirecta la determinan.

El vocablo creación, tiene su origen del latín “creationis” que deriva del también latín “creare”; (20) en donde queda implícita una acción, o sea, el acto de crear, de producir algo cuya materia u objeto no existían antes. El hecho de toda realidad que de nuevo aparece o sea la acción productiva por excelencia, es materia de estudio de varias ramas de la filosofía que forman un contexto aparte de lo que aquí se quiere presentar.

Las locuciones: fundación, invención, descubrimiento, innovación, originalidad, también se refieren al particular, tratando de explicar su significación en forma esquemática y por demás fragmentaria.

Puede decirse que la creatividad es una característica propiamente humana en la cual crear es: “efectuar algo nuevo dentro de un principio”, (26) existiendo un despliegue de facultades para la concepción de ideas originales que suponen “aptitud

mental” y “habilidad natural”, esto es, un fundamento en los recursos que se consideran como “dotaciones naturales” susceptibles de transformación, es decir, ese potencial latente puede encontrar vías de canalización y realización, quedando así plasmado en un objeto la actualización del propio autor.

La presencia de la actividad creadora la encontramos en todas las áreas de la actividad humana: tecnología, ciencia, artes, literatura, etc. Sin embargo, su aplicación al campo de la psicología, no se había realizado más que para la consideración superficial de los talentos que han aportado sus teorías o sus hipótesis contribuyendo al progreso científico, pero deslindándolo de una aplicación psicológica propiamente dicha.

Durante la primera mitad del presente siglo, el uso del término resultaba carente de valor científico usado en psicología, pero durante los últimos veinte años aproximadamente, todo ha cambiado. Las enfáticas palabras de Max Wertheimer en su obra: “El Pensamiento Productivo” en 1945, marcaron el inicio de investigaciones acerca de la creatividad que se expandieron en áreas que abarcan la psicología aplicada en el campo de la clínica, la experimentación, etc., en psicoterapia y especialmente en el psicoanálisis, actualmente se hacen investigaciones acerca de la actividad creadora y su estrecha conexión con las motivaciones psicológicas que la determinan. (26) (27).

B.—GENESIS DEL TALENTO CREADOR

Uno de los primeros investigadores que con particular dedicación abordaron el tema del genio, fue Galton en 1869 con su obra “El Genio Heredado”. Como puede verse no se trata precisamente del problema de la creatividad, sino de un factor concomitante, que es el de la naturaleza de una sobredotación en la capacidad intelectual, que antes creía verse como un componente básico en todo sujeto con habilidad creadora, mas no puede pensarse que con la presencia de lo primero quede fincado lo segundo.

En cuanto a la diferencia que existe entre el talento y el genio, es necesario señalar que no se consideran idénticos calificativos de la persona que los posee, posiblemente su diferencia radica en el grado de intensidad con que se manifiestan, aunque

también se ha tratado de distinguirlos en cuanto a su naturaleza que se considera proveniente de dos ramas distintas.

El talento es considerado como “poder o habilidad de la mente o del cuerpo concedida a una persona para que la use o la mejore”; el genio supone “una capacidad extraordinaria para la concepción de ideas originales, para la creación imaginativa, la invención o para el descubrimiento”. (26)

Basándose en estas diferencias puede decirse que el talento tiene una aplicabilidad más general, como un recurso que algunas personas tienen para desempeñarse con mayor habilidad que otras en ciertas actividades, en las que indudablemente pueden crear debido a la originalidad de sus ideas pero que no alcanzan la genialidad, por ser ésta de mayor brillantez y trascendencia humanas.

La aparición de las facultades creadoras, no siguen un curso fijo, hay personas en las que se manifiesta desde su más temprana infancia, en otras la aparición de su etapa adolescente es concomitante a la de su creatividad y en otros individuos, cuya insidencia es menor, el potencial creador viene a manifestarse en la edad adulta o quizás después.

El caso de los llamados “niños prodigio”, en los que tempranamente aparecen dotes creadoras, podría dividirse en los siguientes estratos, según la causa que opere en el florecimiento de su creatividad: (26)

- 1.—Niños prodigio, cuyas facultades son inherentes y cuya manifestación es debida a la propia necesidad interna que les apremia a la realización.
- 2.—Aquellos niños en los que después de cierto tiempo de manifestaciones talentosas, se observa un derrumbe que los convierte en individuos mediocres, sólo capaces de realizar actividades rutinarias. En estos casos de aparentes potencialidades, son los adultos y especialmente los padres los que determinan el fracaso queriendo ver satisfechas en sus hijos, sus propias necesidades y ambiciones de reconocimiento y expansión en las que resultaron frustrados. En este caso de potencial inexistente o aun ante la presencia del mismo, las limitaciones que se opongan, pueden men-
guar sus posibles expresiones creativas.

3.—A este tercer grupo, corresponderían aquéllos prodigios cuyas motivaciones neuróticas los impulsan a actuar compulsivamente o bien debido a necesidades de tipo exhibicionista.

La orientación hacia la que propende un talento creador, está fuertemente vinculada a la corriente y a las necesidades de la época que de manera directa o indirecta influyen en la dirección que se siga. El rumbo que se tome, a su vez estará determinado por el tipo de identificaciones y por el grado de intensidad en las mismas.

Aun entre el talento y la creatividad, es pertinente hacer una pequeña observación en cuanto a sus diferencias. El talento como se ha visto, es un potencial particular con el que cuenta una persona; un hombre puede tener talento y hacer uso de él, desenvolviéndolo y aplicándolo en su propio beneficio, en cambio puede prescindir de su talento y jamás hacer uso o pretender desarrollarlo. Pero la creatividad sólo tiene sentido y se considera como tal, cuando se convierte en acto. (31)

El talento puede estar ligado a personas que lo desplacen en actos creadores o bien puede aparecer solo, es decir, sin manifestaciones originales. Por el contrario puede haber un alto potencial creador y la persona no estar dotada de un excelente talento.

El papel que juegue la herencia en la génesis del talento creador, no ha sido corroborado ni cuenta con suficientes elementos que permitan concluir que categóricamente se trate de un fenómeno hereditario, hasta ahora no ha podido precisarse la naturaleza de tal fenómeno.

La presencia de ciertas características básicas en el sujeto creador, han sido motivo de estudio por parte de la doctora Phillis Greenacre, que basándose en las investigaciones de Ghiselin en 1955, postula los siguientes enunciados: (26)

- 1.—“Gran sensibilidad a los estímulos sensoriales”.
- 2.—“Una capacidad excepcional para percibir las relaciones existentes entre varios estímulos”.
- 3.—“Predisposición a una empatía de mayor alcance y de vibraciones más profundas que lo normal”.
- 4.—“Integridad de un equipo sensorial motor que sea suficientemente apto para permitir la estructuración de las descar-

gas motoras proyectivas que entran en juego en las funciones expresivas”.

Por lo que se refiere a la predisposición empática, la autora lo manifiesta como el grado de animación que la personalidad creadora da a los objetos inanimados. Este animismo y antropomorfismo que caracterizan a la infancia y que paulatinamente va desapareciendo, se conserva en las personas con potencial creador.

C.—EL PROCESO CREADOR

El recurso interno al que muchos autores han llamado “inspiración creadora”, ha sido explorado en la génesis de su producción y muchas corrientes de pensamiento reconocen alguna forma de axioma intuitivo como base en el proceso de la creación humana.

P. Chabaneix, T. Ribot y E. von Hartmann, idearon cuestionarios y emprendieron numerosas encuestas entre artistas y eruditos acerca del proceso de su creación. Las respuestas obtenidas fueron semejantes en lo concerniente a la importancia de un proceso al que unos llamaron “supraconsciente” y otros lo describieron como “subconsciente” por tratarse de características psíquicas que emergen involuntariamente, sin que la reflexión y la voluntad las determinen. En contraste con los sentidos y la razón, la inspiración creadora, suele presentarse en forma momentánea difiriendo de la observación sistematizada y del análisis lógico. Durante el proceso de intuición subconsciente, la persona y el objeto intuido tienden a unirse en un todo en donde no hay separación entre el sujeto (persona) y el objeto que se convierte en una identidad. Para muchos artistas, consiste en un “encontrar”, en un encuentro con una idea. (31) El material del artista es secundario en ese encuentro; con el científico sucede algo similar, el laboratorio y el experimento son factores que complementan y secundan el encuentro con su idea.

La función intuitiva tiene sobre los procesos psicológicos, una finalidad economizadora que hace posibles los “saltos intuitivos” en el pensamiento creador tanto en la ciencia como en el arte.

William James, denominó “el margen de la conciencia” y Freud, le dio el nombre de “subconsciente descriptivo” o “preconsciente”, a aquellos procesos psicológicos limítrofes topográficamente hablando, que se encuentran entre la conciencia y el inconsciente, siendo procesos de los cuales no tenemos conocimiento pero que pueden fácilmente ser accesibles a la conciencia por medio de la autoinspección. (23) (27)

Estos procesos de naturaleza subconsciente, surgen automáticamente, permanecen al margen de conciencia funcionando como “pautas integradas de pensamiento y acción”. (27)

Un ejemplo descriptivo que puede ilustrar estas explicaciones, libre de todo prejuicio tendencioso, es el de Mozart, cuando se le preguntaba cómo elaboraba sus obras, decía: “De hecho no puedo decir más que esto; yo mismo no lo sé ni podré averiguarlo nunca. Cuando me encuentro en una condición particularmente favorable... entonces los pensamientos se me presentan en un tumulto y son los mejores de todos. Lo que no sé ni podré descubrir es cuándo ni cómo. Todo este descubrimiento y construcción se realiza dentro de mí como si se tratara de un sueño muy vívido”. (37)

Un elemento muy importante de la creatividad, es el intenso grado de absorción en el que cae el talento creador durante la producción de su obra o bien durante los momentos de inspiración. Es un estado de intensa compenetración, de exaltación imaginativa y de un “conocimiento interior”. Los acontecimientos externos son desplazados del campo de la conciencia y el paso del tiempo parece no tener significado para estas personas, apartándose de todo contacto exterior, llegando en ocasiones a prescindir del alimento. Les es grato mantenerse en esa situación de compenetración interna que permite la actualización de sus propias potencialidades. Esta capacidad de concentración, no necesariamente se haya conectada a la conciencia de algo que se ha propuesto o a un deseo voluntario de control consciente; la inspiración puede aparecer en estados hipnagógicos, en estados de relajación o bien en sueños, lo que corrobora que su emergencia parte de niveles preconscientes y aun inconscientes.

En otros casos la creatividad se origina por la unificación de todos los niveles de la experiencia y en éste caso se trata de un fenómeno mucho más complejo porque la persona va directamente a su objetivo, a encontrarse a sí misma, sufriendo simul-

táneamente muchos cambios subjetivos que lo impulsan a establecer una capacidad de “estar fuera de”, o sea el “éxtasis”. (31)

El número de ideas que pueden producirse simultáneamente o en un corto lapso de tiempo, es también característico de los componentes que participan en el proceso creador, dice Guilford. (34)

La sutileza perceptiva para aprovechar e incorporar a sí mismo la multiplicidad de las situaciones ambientales que para la persona común y corriente pasan desapercibidas, son el rico material de que disponen los individuos creadores.

Procesos intelectuales en los que se destacan el análisis y la síntesis, como un recurso para “desintegrar estructuras simbólicas”, (27) desmembrando sus partes o bien organizándolas en sistemas más complicados que engloban mayor número de ideas conectadas entre sí, son susceptibles de operar al unísono para producir el acto creador.

En la autobiografía “El Acto Creador”, Harold Rugg, enfatiza destacando la enorme importancia que sobre dicho acto tienen el relajamiento tanto físico como mental. Estar en condiciones especialmente favorables de reposo y libre de la presión consciente, propicia el surgimiento de lo original. (34) Galileo, lo denominaba “la luz natural”, que equivalía a la captación espontánea producida después de un estado de reposo.

Estas características que se han descrito en una u otra forma, coinciden en rasgos comunes de: espontaneidad, complejidad en las estructuras conceptuales, presencia de estados de relajación o reposo y principalmente su estructuración hecha en niveles preconcientes.

CAPÍTULO II

LA CREATIVIDAD COMO UN DESENVOLVIMIENTO DE LA PERSONALIDAD

A.—LINEAMIENTOS GENERALES

La creatividad considerada como una invención psicológica y social, elimina la presencia del objeto en el sentido material, es decir, no hay un producto tangible en el resultado del acto creador como suele presentarse en la creación artística, científica, literaria, técnica, etc., en las cuales queda la evidencia de una pintura, una teoría, un poema, un invento, etc. (3)

La creatividad como invención psicológica y social, es el resultado de la interacción humana que requiere integridad individual y habilidad para convivir armoniosamente con otras personas en todos los terrenos de la actividad humana; conservándose la individualidad y la dignidad personal y admitiendo iguales características en los semejantes, es posible que se obtengan mejores relaciones interpersonales.

Sin embargo, en el interactuar con otras personas, no siempre son óptimas las relaciones, existen numerosas variantes que alteran la interactuación humana y que revisten muchos matices jerárquicos en cuyos extremos queda lo que puede considerarse como positivo por tratarse de una relación armoniosa, creativa, adecuada y el polo negativo que contrasta por ser conflictivo, carente de respeto y altamente restrictivo. Los grados que se ob-

servan dependen de muchos factores que van desde: la edad, la madurez del desarrollo y las experiencias, hasta el grado de integridad personal, individualidad, espontaneidad, autorrealización y respeto propio.

B.—LA CREATIVIDAD EN EL PROCESO BIOLÓGICO

Para asentar las bases del tópico de la creatividad como des-
envolvimiento de la personalidad, el Dr. Anderson, hace una
ejemplificación biológica y examina el proceso reproductor veri-
ficado por la unión del espermatozoide y el óvulo. (3) (4)

Analizando cada organismo celular en particular, se perci-
be la individualidad que le es propia tanto al espermatozoide co-
mo al óvulo, cada uno es diferente en cuanto a estructura y
función.

Durante la fecundación la presencia de un organismo mo-
difica al otro y viceversa, se ponen frente a frente características
contrarias que se complementan, sucede una confrontación de
diferencias, es decir, hay una interacción y una actividad entre
ambos. Para que pueda haber confrontación de diferencias es
necesario contar con la integridad, unidad e individualidad de
cada organismo celular en particular, para que una vez puestas
en juego sus diferencias, se produzca un nuevo ser que se ha inte-
grado por la función armónica de las diferencias, por lo tanto,
de la integración emerge lo original, la creación de algo dife-
rente; en este sentido “el crecimiento es un proceso de creativi-
dad”, dice el Dr. Anderson. (3)

Para que se realice el crecimiento del ser en gestación es
indispensable que cada una de las células, tanto espermatozoide
como óvulo, abandonen ciertas de sus funciones particulares y
otorguen al darse a sí mismas, la oportunidad de que se produz-
can nuevas formas y estructuras que van haciéndose más y más
complejas y que difieren de las células iniciales.

Al ser el crecimiento un proceso de integración a base de di-
ferencias y haber un propósito biológico común, no funciona el
grupo celular de uno en contra del otro, hay una función armó-
nica de comportamiento que es indispensable para la integra-
ción y ésta para el crecimiento que es un tipo de “creatividad
protoplasmática”. (3) (4)

Sintetizando lo antes expuesto, se desprenden los siguientes enunciados:

- 1.—Biológicamente hablando, el espermatozoide y el óvulo son diferentes en su estructura y función.
- 2.—Durante la fecundación se realiza una confrontación de diferencias entre espermatozoide y óvulo.
- 3.—El funcionamiento armónico de las diferencias da lugar a la integración de un nuevo ser.
- 4.—La interactuación de los organismos celulares produce el crecimiento.
- 5.—El crecimiento es una forma de creatividad.

En el proceso del desarrollo biológico que se ha descrito, la confrontación y el libre juego de las diferencias, no provoca conflicto, se realiza una comunicación armónica que integra y crea no obstante existir diferencias significativas.

Las bases generales del proceso biológico mencionado, carecen de sentido psicológico en tanto no sean aplicadas y consideradas dentro del contexto de la personalidad. (4)

C.—DESENVOLVIMIENTO DE LA PERSONALIDAD

Al ser la personalidad algo tan complejo que engloba rasgos de índole hereditarios y aspectos que el individuo adquiere, se han dado a lo largo de la historia multitud de definiciones que con mayor o menor nitidez precisan lo que es la personalidad.

Una definición que considera la unidad individual y la participación del componente genético y biológico así como la influencia ambiental, es la del Dr. Fromm: "La personalidad es el conjunto de cualidades psíquicas heredadas y adquiridas que son características de un individuo y que hacen al individuo único". (24)

Sin eliminar la presencia de los aspectos hereditarios de la personalidad, Anderson enfatiza peculiarmente con lo que él llama su definición de trabajo que: "la personalidad es una clase de crecimiento psicológico en situaciones sociales"; (3) dirige con especial atención su mirada al campo de la cultura con el fin de explorar y fincar hipótesis para que el ejercicio de la experi-

mentación le corrobore la medida en la que un individuo es moldeado y afectado por la cultura y su medio ambiente, resultando por la interacción de ambos, uno de los pilares ejes de la personalidad.

Aplicando el concepto Frommiano de que las características de un individuo, lo hacen un ser único, puede derivarse la posibilidad para el aprendizaje en virtud de las diferencias. "Si todos los individuos fuéramos iguales, se restringiría notablemente la oportunidad de aprender". (3)

"El comportamiento del hombre es en gran medida, el resultado del aprendizaje y la experiencia", (8) dice Ely Chinoy. La cultura juega aquí un papel preponderante, debido a que ésta es producto del "cultivo y del refinamiento", cuya elaboración es propiamente humana; Edward Taylor, la define: "Cultura es la compleja totalidad que incluye: conocimiento, creencia, arte, moral, costumbres y toda otra habilidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad". (18)

Considerar que toda la organización de la personalidad fluctúa en virtud del aprendizaje de las aportaciones culturales, sería tanto como mutilar al hombre, seccionándolo y definiéndolo únicamente por un factor de su estructura; cuando en realidad, como antes se mencionó, sólo representa un importante eje en todo el contexto de la personalidad, que por otra parte incluye: herencia, instintividad y manifestaciones innatas en las que no influye predominantemente el patrón cultural.

El crecimiento considerado como una condición indispensable para el desenvolvimiento de la personalidad, tanto en el campo fisiológico como en el psicológico, tiene dos aspectos básicos que son: la integración y la diferenciación. De hecho son inseparables constituyendo dos aspectos estrechamente vinculados dentro de un mismo proceso.

En el criterio psicológico que es el que aquí nos interesa, a la diferenciación e integración se añaden otros factores que convergen dentro del mismo criterio. Allport, añade 14 aspectos al crecimiento, los principales: diferenciación e integración, y entre otros: "maduración, aprendizaje, autoconciencia y sugestión". (4)

La diferenciación como la explican Murray y Kluckhohn, (35) en su concepción de la personalidad, cubre todos los lineamientos de discriminación y percepción, interpretación y concep-

tualización, especificidad situacional y dirección en tiempo y acción. Supone la apreciación de diferencias por medio del proceso intelectual del análisis y la separación de acciones especializadas en sistemas de habilidades.

La integración, incluye habilidad para percibir semejanzas entre diferentes clases de relaciones existentes entre objetos y situaciones, el desenvolvimiento coherente de un esquema conceptual para resolver problemas, un sistema interno de valores, tener una filosofía de la vida, recursos para coordinar diferentes planos para pensar y hablar de manera lógica que organice los sistemas dinámicos dentro de una unidad.

Llevando al plano psicológico el problema de la confrontación de las diferencias que fue expuesto en el proceso biológico, ésta se lleva a efecto entre dos o más personas. Siguiendo el mismo curso de pensamiento, el confrontar las diferencias a través de la comunicación, produce el crecimiento. En el niño pequeño puede observarse como es que a través de las relaciones con el grupo familiar que lo rodea, es posible el desenvolvimiento psicológico a que da lugar el aprendizaje social.

En el enunciado de la integración biológica, no hay implicaciones de conflicto ante las manifiestas diferencias. Contrariamente, en el desenvolvimiento psicológico puede surgir conflicto debido a que no hay una adecuación suficientemente capaz para permitir que a través de las diferencias entre los seres humanos, se logre el aprendizaje social positivo y por ende la creatividad en las relaciones interpersonales.

Es importante señalar aquí cómo la rigidez, las relaciones impositivas y amenazantes de algunos padres al vincularse en el trato cotidiano con sus hijos, restan la espontaneidad de éstos, la pauta de conducta que ha sido introyectada, paraliza la emergencia de algo propio, nuevo y original de ellos mismos. Se relacionan con los demás en una forma establecida que opera sucesiva y repetidamente; se suspende la corriente de la comunicación espontánea y libre, no hay posibilidad de aceptación de las diferencias del sentir, querer o pensar de los demás porque se perciben como peligrosas para la propia estabilidad, por lo tanto tampoco se puede aprender algo de otras personas. "El aprendizaje social" como lo llama Anderson, (3) (4) (5) (6) (7) se nulifica o se restringe en estos casos porque las diferencias no

pueden interactuar para dar lugar al crecimiento psicológico y social en este sentido de intercambio integrador.

Es muy frecuente relacionar la personalidad neurótica con la potencialidad creadora, generalmente ocurre cuando se habla de genios y grandes talentos artísticos; si el índice de correlación es significativo, no es el tema que se pretende abordar aquí, pero aun en el enfoque dado puede surgir la pregunta de que al ser el proceder del neurótico una conducta diferente a la "normal", podría catalogarse de original. Para dar solución a la cuestión, la respuesta debe dirigirse a la serie de mecanismos de defensa que protegen la propia verdad del neurótico, impidiéndole revelarse tal cual es. En esta forma queda disfrazada su propia personalidad por lo que no es posible aplicarle el término de conducta creativa. Si se habla generalizando que la creatividad es la emergencia de algo nuevo y original en las relaciones interpersonales, en el neurótico, lo original reviste características negativas como por ejemplo: necesidades de poder, dominio, autocastigo, etc., o bien la presencia de mecanismos neuróticos de defensa que constituyen un bloqueo para la creatividad.

Cuando en la confrontación de las diferencias, la persona es capaz de expresarse espontáneamente, de admitirse a sí misma es cuando puede encontrar las semejanzas y las discrepancias que la unen o la separan de los demás, esto permite el aprendizaje, pues al dar acceso al intercambio se ofrece el material que cada individuo aporta, lo que constituye una fuente de conocimientos.

No todo lo que los demás aportan es asimilable o aceptable, existe un proceso de discriminación en el que intervienen las experiencias generales y las interpretaciones particulares, así como las propias percepciones que son capaces de seleccionar incorporando o rechazando; y al mismo tiempo que se produce el aprendizaje social por medio de la incorporación que es integración, se verifica la autoindividuación.

La autodiferenciación permite actuar en forma propia e independiente, tener un sistema interno de valores sin que por ello quede entendida la rigidez en la conducta, evidentemente por la propia solidez, habrá mayor armonía en las relaciones y en la convivencia; pero la armonía debe ser aprendida y se obtendrá sólo a través de las actitudes con otras personas que puedan enseñarnos a armonizar las diferencias para que se vaya integrando

la personalidad y las situaciones sociales produzcan el crecimiento en la esfera correspondiente.

El contacto social, puede abarcar todos los grados y los niveles, dentro de los extremos óptimo y pésimo, susceptibles de ser aprendidos por un niño. Pero antes de abordar el tema del medio ambiente en cuanto a sus posibilidades facilitadoras o restrictivas en el desenvolvimiento de la personalidad y su potencialidad creadora, es necesario revisar el proceso del desarrollo infantil.

Las interpretaciones del desenvolvimiento social en la evolución del hombre, varían según los autores y según la tendencia del enfoque de las escuelas.

Para Piaget y sus seguidores, en el niño recién nacido no existe una discriminación entre el "yo" y el medio ambiente, este fenómeno llamado "sincretismo", lo coloca en una situación de "autismo-egocentrismo". (30) Paulatinamente por medio del contacto afectivo, el niño es capaz de sonreír y de realizar movimientos mímicos a base de imitación. La situación de alterancia con sus semejantes, guarda un carácter unilateral porque el niño propende a la satisfacción de sus necesidades, impulsos y deseos, ubicando a los demás en función de sí mismo.

Paralelamente al desarrollo de su inteligencia objetiva y funcional, se instaura el "yo", por la función discriminatoria entre el "yo" y el "no yo", la aparición del "otro" no se realiza por medio de un razonamiento lógico sino que es el producto de la participación afectiva con su medio, que en este caso particular es la madre o su sustituto equivalente; seguidamente a la aparición del "yo", emerge el "otro", es a esta incorporación de objeto a la que Wallon llama "sincretismo diferenciado". (30)

La simpatía y los celos actúan antes de que realmente pueda hablarse de una solidaria diferenciación. La interacción puede provocar conflicto porque el "otro" es percibido como un intruso y rival que le impide al niño la realización de sus deseos. Actitudes comparativas y competitivas toman las formas de: "como otro" y "contra otro". (30)

Después de la afirmación del "yo", en el cual el "no" ejerce el poder de autoafirmación y solidificación, empieza a estructurarse el "yo social" que resulta complejo por la diversificación de elementos que intervienen. El aprendizaje social positivo que en ese momento la sociedad incorpora al niño, hace que los seres

que lo rodean no aparezcan como subordinados a él o como reacios ante sus impulsos, sino como semejantes entre los cuales hay que ubicarse desempeñando un rol. En el desempeño de su rol infantil, resulta difícil deslindar lo que guarda estrecha relación con la espontaneidad y lo que las normas educativas le pongan como marcos de referencia y a las cuales deberá incorporarse, pues “las estructuras sociales y sus modificaciones influyen sobre la mentalidad de los individuos y los grupos que forman la sociedad; y recíprocamente, el estado mental de los miembros afecta a las estructuras sociales”, nos dice M. Ginsberg. (30)

El inicio en la incorporación social se encara ante dos fuertes tendencias y corrientes de pensamiento que se perciben como opuestas y que necesariamente requieren su unificación para no caer en los extremos que resultan destructivos para la estructura de la personalidad. Estas dos tendencias son en sus características contrarias, las siguientes:

1.—El proceso de socialización que por definición consiste en incorporar al individuo a un medio social en el cual la actualización de sí mismo debe estar de acuerdo y ser aceptable dentro del estandar del grupo social al que se pertenece.

Es indudable como dice Allport, que “las corrientes teóricas de la socialización limitan el proceder creativo”, (4) puesto que para ser aceptado hay que apegarse a las reglas generales del grupo, procediendo de acuerdo y conforme a lo previamente establecido. Esto supone la coartación y la limitación con el consiguiente conformismo o la agresión hostil y rebelde, que suprime un proceder libre y creador.

2.—Por otro lado, si no se imparte la socialización y por completo se eliminan las normas y las leyes que han regido al grupo social al que se corresponde, es fácil prever que los niños así tratados, se transformarán en seres inadaptados a los cuales repudiará la misma sociedad y la propia familia de la cual proceden.

Aceptando la socialización como una necesidad para mantener el equilibrio y el control del individuo, así como la espontaneidad en su expresión creativa, el criterio de G. H. Mead, ilustra la postura intermedia que no desconoce el beneficio que cada una de estas corrientes puede aportar.

Sus bases teóricas consideran que el yo en proceso de desarrollo, es capaz de adoptar y comprender la diversidad de actitudes externas y cuya significación permite establecer el intercambio interindividual.

Las condiciones sociales, como reglas de conducta y lineamientos normativos generales y particulares que marca la sociedad ya constituida, vienen en búsqueda de las aptitudes del sujeto para motivarlo al desempeño adecuado del rol que le corresponde como un miembro de la sociedad, y que al mismo tiempo lo controlan. La autoridad de las normas que rigen a la sociedad, no deben ser sufridas con un conformismo ciego, sino aceptadas y aprobadas por medio de la "disponibilidad individual" (30) de integración y adaptación. El hombre puede ser a la vez miembro activo de la comunidad y sujeto autónomo que difiera de los demás.

En la estructuración de la personalidad, Mead, distingue el "mi" como un "sistema de actitudes comunes internalizadas, de respuestas conformes a las motivaciones sociales; y el yo, principio espontáneo y original que permite al sujeto diferenciarse de los otros". (30)

La internalización que hace el niño paralelamente a la afirmación del yo durante la segunda infancia, está en relación con la imitación de los roles de los adultos y así se identificará con algún personaje. La naturaleza del personaje, reúne el conjunto entremezclado de influencias externas y los impulsos caracterológicos individuales. De ahí la importancia de que los marcos de referencia sociales, sean propicios para un aprendizaje social positivo y adecuado.

Cuando el niño ha tomado conciencia de su yo, ampliando sus contactos sociales por el reconocimiento de que en "ellos", también existe un "yo", se establece lo que Bergson denomina "sociedad cerrada", (30) en la que queda implícito el "nosotros" por la participación solidaria de un yo con otros. El grupo de la sociedad cerrada, se limita y circunscribe a un reducido número de personas en donde la unidad estriba en ideas e intereses comunes. Resulta beneficiosa cuando es transitoria y pasajera pues su fijación implica la imposibilidad para formar parte de una "sociedad abierta", que al incluir mayor número de miembros, hace que se susciten mayores diferencias, pudiendo surgir conflicto, pues al no admitirse las discrepancias por considerarlas

extrañas, la actuación tiende a ser hostil y desconfiada, carente de espontaneidad, retraída, o bien matizada de un conformismo socializado.

Desde el punto de vista sociológico, se alcanza mayor grado de armonía y eficacia en el ámbito social, cuando se ha pasado de la "sociedad cerrada" a la "sociedad abierta" y de ésta a la "comunidad racional", en la que la comunión y la voluntad de sus miembros se enlazan hacia una meta u objetivo común.

En el campo psicosocial, el papel de la psicología es considerar que el éxito en el equilibrio y la armonía del grupo, está en función de la integración individual de los sujetos que lo forman. El fenómeno recíproco, articula el concepto debido a que también el tipo de estructuración del grupo necesariamente repercutirá en la organización de la personalidad individual.

D.—TIPOS DE CONDUCTA: INTEGRATIVA Y DOMINANTE

Para considerar la polaridad de cada uno de estos dos tipos de conductas, el enfoque hacia la facilitación o la restricción que propicie el medio, se hace indispensable.

La capacidad creadora en el sentido psicosocial a diferencia de la creación artística, científica, etc., se distingue porque en la primera, es el medio ambiente el que en un alto porcentaje determina su desenvolvimiento, por medio del aprendizaje social, dicha capacidad común a la gran mayoría de los sujetos, es facilitada o restringida circunstancialmente. No así la segunda, donde una dotación particular es privativa de determinadas personas, que tienen una capacidad no común a la generalidad; no siendo precisamente el medio el determinante primordial.

La creatividad es susceptible de aprenderse por medio del contacto con otras personas, pero no puede hablarse de creatividad social cuando ésta ha sido forzada u obligada, pues la coerción sofoca o nulifica la posibilidad de la manifestación sincera y espontánea de la conducta armónica. No obstante que la conducta social debe ser aprendida, el aprendizaje obligado y rígido por medios impositivos, podrá lograr una personalidad conformista que acepte todo lo que se le imponga, pero de ninguna manera capaz de interactuar con sus semejantes, será una persona que conviva pacíficamente por medio de una evasión defensiva

ante las diferencias ajenas; la integración basada en las diferencias, no se realizó y el crecimiento psicosocial sólo alcanzó un grado de lo que podría constituir su total desenvolvimiento.

De ahí la diferenciación entre conducta integrativa y conducta dominante. La conducta integrativa en el orden social supone tres características esenciales: la producción del crecimiento derivado de la diferenciación y de la integración.

Al ser el crecimiento una propiedad común a todos los seres vivientes, es la biología la que lo define como la transformación de materiales extraños en la propia sustancia específica del ser viviente. "La incorporación de las moléculas exteriores es la asimilación". (1)

Al ser el crecimiento una propiedad común a todos los seres vivientes, es la biología la que lo define como la transformación de materiales extraños en la propia sustancia específica del ser viviente. "La incorporación de las moléculas exteriores es la asimilación". (1)

En el caso particular que nos ocupa, el crecimiento psicológico en el ámbito social, sólo podrá realizarse cuando sea posible asimilar e incorporar a la propia estructura individual, las diferencias, para que al integrarse asimilándose, se produzca lo que es propio, específico y particular de cada individuo.

La conducta socialmente integrativa, tiende esencialmente a eliminar el conflicto: es flexible y adaptativa, admite diferencias, es cooperativa y facilita la emergencia de originales. El aprendizaje social realizado en este caso, da lugar a que se expongan libremente: puntos de vista, formas y modalidades de pensamiento, voliciones y tendencias sin impedimentos coartativos, permitiéndole al sujeto, el empleo de sus facultades de iniciativa y elección. (3) (4)

La autonomía no es el fruto de algo que se da elaborado, sino que al facilitarla el medio, se adquiere como una conquista particular; el individuo funciona acorde a las normas establecidas, pero no quedando directamente influido o ciegamente aturcido por la rutina estereotipada, su adhesión a las normas es el fruto lúcido y consciente del convencimiento propio.

La hipótesis de esta conducta, reviste características circulares, es decir, la conducta de una persona influye a otra, induciéndola a una actuación semejante y viceversa; pero no como una réplica exacta de la conducta de la otra persona, sino como

la introyección de pautas de conducta que difieren de la muestra original, puesto que la individuación permite darle a la conducta expresiones propias.

Por conducta dominante, se entienden aquellas formas de proceder rígidas e inmóviles, que tienden al acaparamiento, que se imponen sin considerar la autonomía de los demás, se caracteriza también por una falta de habilidad para admitir las contribuciones y las aportaciones ajenas; órdenes, amenazas, inculpaciones y afrentas, son formas ejemplificadas de ella. (3) (4)

Esta conducta también tiene efectos circulares, el círculo vicioso de la conducta dominante, tiende a incitar diferentes reacciones ante esta clase de estímulos dados, por ejemplo: el niño en el cual se están introyectando pautas de conducta y se está realizando el aprendizaje social, tenderá a mostrar vacilación y confusión debido a la situación ambivalente que surge entre lo que se le está imponiendo y lo que le dictan sus propios impulsos y tendencias. La falta de estructuración se hace patente, no se le ha concedido la oportunidad de que las diferencias de esta dualidad se enfrenten; la expresión espontánea de sus recursos internos se ha bloqueado por la interferencia de la muralla dominante. Según el caso, podrá estructurarse una personalidad sumisamente conforme, o bien, se opondrán resistencias, emociones negativas tales como: temor, ira, celos, agresión hostil autodirigida o desplazada exteriormente, encadenarán el círculo vicioso en las relaciones interpersonales que este niño entable posteriormente y que seguirán un curso repetitivo cuyas secuelas y la progresión de su conducta, evidencian una falta de salud mental en un área muy importante de su personalidad.

Jean Maisonneuve, (30) hace tres clasificaciones de acuerdo al tipo de actitud que un sujeto puede presentar en el manejo de sus relaciones interpersonales:

- 1.—Actitud “conformista o refractaria”.
- 2.—Actitud “conservadora o revolucionaria”.
- 3.—Actitud según la “libertad y la jerarquía de los valores personales”.

En la primera pareja de actitudes, el aprendizaje social hecho a base de una conducta dominante, puede producir cada uno de estos dos extremos de actitudes, la actitud conformista ya ha

sido mencionada, es aquella que no opone resistencias, aceptando todo lo que se le imponga, para evadir al estar conforme, las vicisitudes que traen consigo las diferencias. La refractaria es una actitud "atípica", rebelde y sublevada, oscila entre partidos extremos, hay una inestructuración básica y defectuosa en la individuación que por ese medio quiere ser afirmada.

En el binomio conservador-revolucionario, dos tipos de actitudes opuestas pero similares, cuyos procederes: radicales, inflexibles y rigoristas, son también fruto de la dominación.

El último enunciado, estrechamente se encuentra vinculado a la conducta socialmente integrativa que se ha venido describiendo.

La naturaleza de estas actitudes, estriba en la unificación simultánea de factores tanto biológicos como psicológicos y sociales. Pero el estilo de la adaptación psicosocial se dirige precisamente al "centro de autonomía y espontaneidad que es la persona humana". (30) No hay ningún sujeto que nazca refractario o conformista, en que en algún momento llegue a serlo, será a través del tipo de experiencias vividas.

Otra forma descriptiva para hacer más explícitos los conceptos de la conducta socialmente integrativa y la dominante, llevándolas al punto del modo y la dirección que sobre las conductas colectivas influyen los modos democrático o cooperativo y el autoritario o autocrático, es la presentación de una esquematización de ambos procederes, que ilustrará con mayor claridad la dirección que cada uno de ellos toma: (30)

"MODO AUTORITARIO"

- 1.—Un jefe, establece el tipo de normas a seguir y la forma de hacerlo.
- 2.—La dirección de las actividades y la planeación de un proyecto, proceden de una fuente única que deben ser cumplidas por los miembros; la posibilidad de rectificaciones o corroboraciones queda muy limitada.

"MODO DEMOCRATICO"

- 1.—Las directivas generales son puestas a la consideración y deliberación del grupo.
- 2.—Las reuniones efectuadas entre los miembros permiten dar un curso a las etapas en el desarrollo del plan, habiendo mayor número de probabilidades para rectificar o recapacitar acerca de la eficacia del

proyecto. Por el mayor número de opiniones incluidas, las rectificaciones y las ratificaciones, hace que se beneficie el plan perfeccionándose su realización por la intervención libre de cada uno de los integrantes.

- 3.—Las tareas que debe realizar cada uno de los miembros que intervengan en realización del plan, son fijadas sin el consentimiento y la voluntad particular de cada individuo.
- 4.—Las apreciaciones del jefe en cuanto a los aspectos cuantitativos y cualitativos de cada uno de los miembros, son hechos en forma subjetiva y personal.
- 3.—Libremente y según aptitudes, cada miembro del grupo puede elegir el tipo de actividad que le parezca más satisfactorio. La iniciativa particular puede seleccionarse.
- 4.—Las apreciaciones y las críticas que sean pertinentes, una vez finalizado el plan, tendrán mayor oportunidad de ser hechas objetivamente, puesto que el jefe recibe reportajes de cada uno de sus colaboradores que libremente pueden exponer sus puntos de vista.

Crecimiento, aprendizaje, creatividad, existen en grados, una unidad de comparación no existe tácitamente, y los puntos de referencia que se tienen son imperfectos pues el tipo de medida con el que se cuenta es comparativamente hablando un “más o menos”. Teóricamente equivale al punto ideal en el que aparece un reducido número de sujetos, prácticamente resulta difícil precisar cuál es el grado más alto u óptimo crecimiento que alguien puede adquirir, los que sobrepasan el estándar y comparándolos con otros cuyo desenvolvimiento sea medio, podrán ser catalogados dentro de la conceptualización óptima, por reunir más y mejores características que los demás.

Para precisar los niveles hipotéticos del óptimo desenvolvimiento que el crecimiento psicosocial que un individuo puede

alcanzar, contando supuestamente con un adecuado potencial hereditario y los elementos “óptimos” que el medio puede ofrecerle, el Dr. Anderson, hace las siguientes consideraciones con el objeto de ir eliminando la teoría idealizada y poder centrarse en la realidad práctica. (4)

- 1.—Con un mínimo de presión dominante ambiental, una persona adquiere una máxima posibilidad de ser aceptada tal cual es.
- 2.—Cuando el ambiente ejerce un mínimo de opresión y hay aceptación de la persona, ésta con más facilidad puede expresar libremente sus ideas, pensamientos, actividades e impulsos que desde luego serán más espontáneos por un menor dominio ejercido circunstancialmente.
- 3.—La libre expresión, aumenta el grado de comunicación con el ambiente y hace posible un mayor entendimiento interpersonal.
- 4.—Hay mayor espectancia de lograr una “verdadera percepción” o al menos mayor objetividad cuando el ambiente está descargado de opresión, resultando poco amenazante, puesto que a menores amenazas, mayor grado de seguridad; y la percepción puede verse distorsionada cuando la propia seguridad se encuentra amenazada.
- 5.—El efecto de la tendencia “circular” de la conducta socialmente integrativa, beneficia al ambiente circundante, dando lugar a un máximo de armonía interpersonal.
- 6.—Cuando una persona se acepta a sí misma tal cual es y el ambiente a su vez la acepta, ésta persona no trata de dominar, atacar o coartar a los demás. “No hay de qué o a quien oponer defensas”. (4)
- 7.—Esta situación que antecede, tiene redundancia en la salud mental del individuo. El balance equilibrado entre el yo y el ello, es satisfactorio y las relaciones entre el super yo y el ello, no son conflictivas.
- 8.—La conducta emocional en dicha situación de equilibrio intrapsíquico, promoverá relaciones positivas, creativas, placenteras y armónicas. El campo de acción será más amplio por la confrontación de las diferencias y la emergencia de lo original que se producirá sucesiva e indefinidamente. (4)

Sin embargo y prácticamente hablando, no puede decirse que una persona sea completa y absolutamente aceptada por su medio ambiente, ni que se verifiquen un armonioso y perfecto entendimiento dentro de un grupo social, el equilibrio intrapsíquico de una persona no es estático y como tal, tendrá que oscilar entre extremos que se encuentren dentro de los límites "más o menos normales".

Como se ha venido observando a lo largo de la exposición el criterio de medida es gradual; muchos tipos de relaciones interpersonales observables y susceptibles de medición por métodos y pruebas psicológicas, alcanzan un alto nivel armónico dentro de la relatividad propia que puede ser aceptado dentro de una óptima categoría.

Anderson, distingue seis niveles de crecimiento, cuatro de ellos corresponden a las relaciones conflictivas, en los cuales la presión dominante externa ejerce mayor impacto, las dos restantes representan la conducta socialmente integrativa y un mínimo teórico de comprensión ambiental las caracteriza.

La explicación a la esquematización que expone Anderson, puede resumirse brevemente como sigue: (4)

- 1.—La línea Z, que corta los puntos a, b, c, d, e y f hasta el teórico infinito α , se refiere a las situaciones que en determinado momento pueden quedar establecidas por la presión ambiental de la dominación teóricamente expresada.
- 2.—Las líneas verticales, significan las fuerzas opuestas de presión ambiental de la dominación y de la espontaneidad.
- 3.—Hay un 100% supuesto de espontaneidad al cual corresponde un CERO equivalente a la manifestación espontánea.
- 4.—La curva Z, en un teórico 100% de espontaneidad, no corresponde al CERO teórico de dominación, puesto que resultan dos puntos cuya perfección no puede ni teórica ni prácticamente lograrse.

La primera categoría que aparece en el esquema de Anderson, se denomina "aceptación", es decir, ante la presión de la circunstancia dominante, una forma de resolver la tensión provocada por las dos fuerzas opuestas, es ésta, la de admitir la carga energética externa actuando espontáneamente frente a ella,

enfrentándose a las diferencias y aceptándolas tal cual son, sin perder la integración propia.

En la segunda categoría, la evasión ante la dominación se lleva a cabo en niveles que no son precisamente los que corresponden a la huida de la situación, sino más bien a encararla en forma de una preselección en la acción y en las ideas. Hay una verdadera disminución en la expresión espontánea puesto que para poder establecer relaciones interpersonales armoniosas, el uso selectivo en las formas de ser, impera sobre la expresión completamente libre de la propia identidad.

La clase de crecimiento que supone la tercera categoría, ya es propiamente conflictiva, la tensión dominante es frustrante al individuo que opone resistencias de agresividad hostil como una defensa para conservar la integridad individual que está siendo amenazada. La posibilidad de confrontación de diferencias queda ahogada por un proceder rígido e inflexible y por la falta de recursos en el individuo que está siendo amenazado.

“La vacilación”, que corresponde a la cuarta categoría es un incremento de las respuestas hostiles que ya entran dentro de un cuadro conflictivo. La integración individual resulta muy deficiente, puede recurrirse al extremo pasivo de inactividad o bien, a la hiperexcitación ansiosa. La capacidad perceptiva ha sufrido una distorsión, quedando la persona en un estado de confusión, indistintamente pudiendo atacar o huir sin discriminar ante qué o por qué lo hace.

La siguiente categoría queda enclavada dentro de la clasificación psiconeurótica, en ella la constricción yoica es característica, la deformación de la personalidad se encuentra afectada por mecanismos de defensa patológicos y por la angustia.

En el último nivel, el de la categoría psicótica, la escisión de la personalidad, la desintegración, la disociación ideoafectiva, el negativismo, el deterioro, etc., hacen imposible que se tenga un contacto efectivo con la realidad que se considera el requisito mínimo indispensable para el estudio que nos ocupa.

CAPÍTULO III

INVESTIGACIONES Y REFERENCIAS PRACTICAS SOBRE EL ESTUDIO DE LA CREATIVIDAD

A.—EL PAPEL DEL MAESTRO EN NIÑOS DE KINDER Y PRIMARIA

En este tercer capítulo, quiero presentar algunos de los resultados prácticos que se han obtenido en el campo de la investigación que sobre el aspecto de las relaciones interpersonales y su conexión con la creatividad, se han realizado durante las dos últimas décadas aproximadamente.

Por la extensión de lo que suponen decenas de investigaciones, no será posible exponerlas una a una, la presentación sintética y resumida de los puntos claves que mayor interés pueden tener para el objetivo de este trabajo, serán los que se expongan como una muestra representativa de lo investigado.

Por ser en su mayoría datos provenientes de investigaciones hechas en otros países, cuya cultura, idiosincrasia, desarrollo, evolución y nivel socioeconómico que difieren de la cultura mexicana, quiero asentar que por la reciente introducción de los conceptos en la psicología, y por ser el Dr. Anderson y sus colaboradores los únicos que han trabajado sobre ello, las referencias de las investigaciones que se expongan, serán precisamente las que él ha hecho y donde él las ha realizado; no contándose hasta la fecha, aquí en México, con un material adecuado al respecto

que pudiera permitir la substitución del caudal de aportaciones en beneficio de datos más fieles en cuanto a intereses más específicos y peculiares.

Una de las primeras investigaciones que hizo Anderson en los Estados Unidos, estuvo encaminada a descubrir en qué medida la escuela y en particular los maestros, contribuyen a desarrollar la creatividad social en los niños, a través de la observación directa y de la cuantificación estadística de los datos, por medio del contacto del maestro y los alumnos, y de éstos entre sí.

Las dos formas de conducta: integrativa y dominante, fueron clasificadas; los estudios reportaron los efectos psicológicos y sociales del medio ambiente en la conducta de los niños, así como la medida en que la conducta individual afecta a la colectiva y viceversa.

En la situación experimental de juego entre los niños de kinder y preprimaria, se demostró consistentemente que la conducta dominante observada en un niño, tendía a incitar una conducta también dominante en su compañero y éste en otro, así sucesivamente.

La movilización de la conducta, como ya se ha mencionado en la teoría, y se comprobó en la práctica, forma un "círculo vicioso" que propaga la intensificación del conflicto.

En la conducta socialmente integrativa, también se observó el desplazamiento circular, promovido de uno a otro niño, seguridad, entendimiento y cooperación.

En el estudio de la clase de contactos que los maestros tenían en relaciones individuales (con un niño) y contactos de grupo (con dos o más niños), se observó que con relación a los contactos de grupo, los maestros demostraron mayor número de frecuencias de conducta dominante que de conducta socialmente integrativa. Se demostró que la conducta de un maestro está en estrecha relación con la conducta de los niños; cuando un maestro propiciaba espontaneidad al grupo, las contribuciones sociales y la comunicación entre los niños, se hacían más evidentes, apareciendo la iniciativa y la interacción infantil. (5)

Cuando la conducta del maestro era dominante o restrictiva; por ejemplo: es frecuente que en la escuela los profesores distribuyan a los niños material didáctico completamente elaborado, dándoles direcciones e indicaciones precisas hasta en los más mínimos detalles. Lo que los chicos elaboran será conforme al

plan que ha ideado el maestro. Los alumnos podrán tener ideas diferentes y distintos procedimientos para realizar la misma actividad, sin embargo, no les es permitido salirse de las instrucciones y planes previamente establecidos; este ejemplo es ilustrativo para comprender que la iniciativa individual queda bloqueada y restringida en toda su expresión. Posteriormente un niño que ha sido habituado a ello, no podrá realizar algo propio pues requerirá de la guía, buscando siempre la dependencia de alguien.

En los contactos individuales del maestro con el alumno, se demostró, que cada niño en un mismo salón de clase, vive experiencias muy distintas y diferentes, debido a que el maestro no establece el mismo tipo de contactos con cada uno de sus alumnos; así se puede deducir que la conducta de los maestros puede facilitar o restringir el desenvolvimiento de la conducta socialmente integrativa en cada uno de sus alumnos.

El círculo establecido de cualquiera de las conductas que se han venido explicando, puede ser teóricamente cortado o interferido por su forma opuesta de proceder, en la práctica se demostró que puede ser eliminada la resistencia que limita las relaciones interpersonales promoviendo el rapport, establecer vínculos afectuosos elimina o al menos mitiga las relaciones coercitivas y frustrantes, la dominación puede destruirse con base en repetitivas y sistemáticas formas de conducta integradora.

En la práctica, no obstante, es bajo el índice en que esto puede verificarse en forma sistemática y constante, en el reporte de los estudios presentados: "entre los contactos iniciados por el maestro, dos de cada tres contactos, fueron dominantes, en cambio aquellos contactos que fueron promovidos a instancias de la iniciativa infantil, seis de cada siete, fueron del tipo de la conducta socialmente integrativa". (5) Esta observación, reporta en los maestros un porcentaje de 33, y en los niños un 86% de conducta integradora y armoniosa, en contra de un 66% y un 14% respectivamente, de contactos dominantes. Por lo cual puede desprenderse que los maestros oponen hostilidad en mayor grado que la agresión manifestada por los niños y no pretenden ni sistemáticamente tratan de cortar o alterar el "círculo vicioso" que se ha establecido.

Observando y categorizando las reacciones que una y otra conducta producían, fue registrado que algunos contactos dominantes de los maestros fueron recibidos por los niños como ino-

fensivos, demostrando ante ellos, una conducta indiferente; y algunos contactos que habían sido definidos y catalogados como integradores, produjeron en los niños, reacciones superfluas que no desencadenaron la espontaneidad ni la iniciativa infantil.

Respuestas activas también fueron clasificadas, en ocasiones, cuando el maestro asumía una conducta dominante, de tono emocional más intenso, las respuestas infantiles también aumentaron en intensidad oponiendo activa resistencia.

Una conducta similar era observada cuando el maestro asumía un contacto integrador y afectuoso, a él se sucedían trabajos en grupo con evidencia objetiva de tendencias circulares.

Con el fin de recopilar todos los contactos y las formas en que estos se presentaban, fueron incluidos un mayor número de niveles, ampliándose las categorías que expresaran en forma gradual las conductas observadas, ubicándolas según su categoría y ésta de acuerdo al nivel.

Tanto la conducta integrativa como la dominante, fueron subdivididas en tres niveles respectivamente: (5) (6)

- 1.—“Dominación con evidencia de conflicto”.
- 2.—“Dominación sin evidencia conflictiva”.
- 3.—“Dominación con evidente trabajo de grupo”.
- 1.—“Integración con evidente conflicto”.
- 2.—“Integración sin evidente trabajo de grupo”.
- 3.—“Integración con evidente trabajo de grupo”.

En el primer nivel, con evidente conflicto, a base de dominación, el maestro trabaja constantemente presionando y en definitiva oposición con sus alumnos a los que provoca resistencia y frustración. La manifestación de los fines y deseos infantiles, no tienen acceso, el maestro se conduce impositivamente, sin otorgar ningún tipo de concesiones, ni aun aquellas que corresponden a los intereses del desarrollo y la evolución propias.

La “dominación sin evidencia conflictiva” corresponde a la conducta rutinaria y mecánica tan propia en la práctica cotidiana de los maestros que han perdido el interés activo en sus labores docentes. Un ejemplo de ello, son los métodos de lectura y todas las órdenes que siempre y rutinariamente son repetidas, sin hacer a ellas las más mínimas modificaciones o cambios que es-

tén acordes a las necesidades del grupo, a la edad o bien a las exigencias del momento.

En la "dominación con evidente trabajo de grupo", las órdenes son dadas con precisión, determinando la actividad a seguir y fijando el maestro la finalidad que él considere pertinente, ocasionalmente se incluye alguna opinión del grupo pero reservándose siempre el maestro, la iniciativa para sí mismo.

Los dos primeros niveles integradores tienen en común, el que se trata de contactos en los que no hay uso de fuerza, ni tendencias impositivas de parte de el maestro, los alumnos tienen libertad para expresar su interés o desinterés, sin embargo, no se demostró que los alumnos quedaran vivamente interesados ni que su participación fuera entusiasta y capaz de desenvolver nuevas ideas.

La "integración con evidente trabajo de grupo" representa el máximo nivel que en la práctica ha podido ser registrado como el exponente óptimo de la conducta socialmente integrativa. Las direcciones de los fines y deseos perseguidos, son elaborados en forma conjunta por maestro y alumnos, en ambos la expresión activa de sus propias motivaciones es lo que impulsa la conducta netamente armoniosa. Cada miembro del grupo es "aceptado tal cual es", con igualdad de oportunidades en la participación.

En los grupos que fueron investigados, utilizando los niveles que se han descrito y con un total de veintinueve categorías diferentes, se demostró que el maestro del grupo que reportó mayor número de contactos dominantes en general, era también más dominante hacia el grupo y en sus contactos individuales. En los niños que pertenecían a este grupo, se registraron mayor número de frecuencias significativas en: (5)

- a) Distracciones.
- b) Contactos indeterminados entre uno y otro niño.
- c) Juegos con objetos ajenos a lo que en el momento se requería en clase.
- d) Conformismo.
- e) Oposición al maestro.

El grupo del maestro que obtuvo mayor número de frecuencias de conducta socialmente integrativa, registró menor número

de contactos significativos en la conducta dominante hacia el grupo y hacia cada niño en particular y mayor integración en el trato genérico del grupo y en el trato específico y particular con cada uno de sus alumnos. Fueron significativamente bajas las frecuencias en registro de los niveles que anteriormente se enumeraron. Aumentó considerablemente el número de: sugerencias voluntarias, expresiones de afecto, contribuciones sociales de los alumnos entre sí y entre el maestro y los niños.

Es de hacerse notar que en ambos grupos, el número de alumnos que los componía era semejante, la edad cronológica y la edad mental guardaba un equilibrio armónico entre ambos. El cociente intelectual de los dos grupos investigados era de normalidad y superior al normal, no habiendo una diferencia significativa entre los promedios de los cocientes intelectuales de ambos. Los maestros tenían varios años enseñando en la misma escuela, habiendo sido designados al grupo de acuerdo a sus preferencias.

Los observadores encargados de la cuantificación de los datos eran personas preparadas y cuya experiencia en este tipo de investigaciones databa de varios años, unida a una preparación especial. Los reportes de los observadores para ser computados debían tener el mismo número de frecuencias relativas a una misma categoría, cuando había discrepancias de una a otra, la que se incluía en la tabulación era la que reportaba un número menor de frecuencias, o bien, se incluía el promedio de entre ambas. Los porcentajes obtenidos por cada observador fueron concordantes y esencialmente los mismos en los niveles registrados. Dos observadores eran destinados a cada uno de los grupos de estudio, registrando simultáneamente y en particular la conducta observada.

B.—ESTUDIOS DE NIÑOS EN PRIMARIA

Continuando con la investigación en otros ciclos y grados correspondientes a la enseñanza primaria en los cuales la edad, las actividades y los métodos de enseñanza difieren, se prosiguió con el objeto de ver la necesidad de substituir, modificar o bien eliminar aquellas categorías y niveles que resultaron inadecuados para el estudio en cuestión.

Los tres niveles de la conducta dominante que fueron descritos en el inciso anterior, fueron conservados en idéntica forma, se eliminó el nivel concerniente a la "integración con evidencia de conflicto" (6), cuya discriminación resultaba confusa y podía incluirse en el tipo de integración correspondiente al siguiente nivel de "integración sin evidente trabajo de grupo".

Los métodos seguidos en este caso fueron los mismos que en el caso anterior y los datos obtenidos dependieron de los mismos observadores.

Como en el caso anterior, también fueron registradas diferencias significativas entre uno y otro maestro de un mismo grado. Las tendencias integradoras o dominantes de su personalidad, se reflejaban en la conducta que inducían a los niños.

Pudo constatare estadísticamente que aumentaron el número de contactos dominantes y que bajó el de integrativos comparándolos entre sí.

A fin de descartar el enigma que representaban las antitéticas conductas registradas en los grupos de un mismo grado escolar y ver que este fenómeno sucedía a varios grupos con mayor o menor intensidad, fueron seleccionados dos grupos paralelos en los que con mayor notoriedad se comprobó estadísticamente la discrepancia entre la conducta dominante y la socialmente integrativa.

Para poder concluir había que responder a estas dos cuestiones: ¿el maestro opone un determinado tipo de conducta porque los niños en particular o el grupo así lo exigen?, o ¿los niños manifiestan determinada conducta por la influencia de su maestro? (6) (7)

El objeto era seguir a cada uno de los grupos al ser promovidos al grado inmediato superior en el cual tendrían respectivamente otros maestros y a su vez estudiar a los mismos maestros en relación a los grupos nuevos que recibirían, integrados por otros elementos en su población escolar.

Iniciando la revisión y partiendo de los grupos que fueron promovidos y que tuvieron distintos maestros, el grupo cuyos antecedentes habían sido "dominantes", reportó cambios inconsistentes en la correlación de grupos, aunque comparativamente con su récord del año anterior, registró una modificación que fue favorable.

Para el grupo cuyos antecedentes habían sido los de una conducta socialmente integrativa, el cambio resultó desfavora-

ble en sí mismo y en la correlación sólo mantuvo tres categorías estadísticamente significativas mantenidas a lo largo de dos años.

En estos dos grupos que fueron promovidos, puede observarse que los niños en contacto con otros maestros no mantienen en forma continua y persistente el mismo tipo de conducta, ésta se encuentra oscilante, pudiendo como en el caso observado, desplazarse de niveles en extremo opuestos a una situación cuya diferenciación no es drástica ni extrema en su polaridad; pero también observándose que hay rasgos propios e inherentes a la personalidad que se conservan y son mantenidos, por lo que se desprende el postulado de que "el comportamiento de los niños no es sistemáticamente causado por la conducta del maestro". (7)

Los maestros que ya habían sido evaluados y que recibieron a la nueva promoción, demostraron similares patrones de conducta a los antes registrados. En uno de los maestros sin excepción como en el caso anterior, predominó la dominación y otra vez significativamente se mantuvo en discrepancia en relación a los contactos integrativos de su compañero. Se demostró que éste último maestro, no consideraba la agresión de los niños como un ataque a su propia estabilidad, y al considerarla así no correspondía con hostilidad, de tal manera que no se establecía un círculo vicioso; los niños del grupo con el maestro que propiciaba mayores contactos integrativos, no obtuvieron confiabilidad en las categorías de dominación hacia otros niños y de inconformidad.

Por otra parte, correlaciones confiables de dominación a otros compañeros e inconformidad, fueron registrados de .48 y .51 respectivamente, (7) en el grupo con mayores contactos dominantes, el maestro oponía agresión hostil ante la agresión infantil, fundando y alimentando así el conflicto que redundaba en la manifestación de conductas semejantes entre los niños, como se demostró estadísticamente.

"Este estudio muestra que la medida de la espontaneidad e iniciativa de los niños, es en parte el reflejo del comportamiento de los maestros". (7)

Al no encontrarnos con una concluyente afirmación ante las cuestiones planteadas y surgir por una parte la respuesta de que el comportamiento de los niños no es sistemáticamente origi-

nado por la conducta de sus maestros y por otro lado, la aseveración de que en parte, la conducta infantil es el reflejo del comportamiento del maestro, cabe suponer que no se trata únicamente del empleo de contactos integradores o dominantes, sino fundamentalmente, del manejo que de éstas formas y de sus derivaciones se haga.

La habilidad para intercalar el tipo de proceder que en un momento dado requiera un educando y la repercusión positiva o negativa que la conducta del adulto genere, dependerá tanto del qué se haga, pero también y muy principalmente del cómo se haga.

Una ejemplificación obtenida de los datos de la investigación y que puede en cierta forma ilustrar y aclarar en la medida de lo posible, ésta opinión personal del manejo o del modo que de la situación se haga, es la siguiente: en el transcurso de la investigación realizada con los chicos de primaria, una de las categorías observadas en el comportamiento de los niños era la de la clasificación correspondiente a la presencia de hábitos nerviosos. (6) (7)

No obstante, que algunos de estos movimientos impulsivos entran dentro de la consideración normal de la conducta infantil, su incremento y aumento en altas frecuencias denotan ciertos rasgos poco deseables en un desenvolvimiento armónico y "normal" de la personalidad.

Fueron destacados algunos hábitos nerviosos tales como: chuparse los dedos o metérselos en la boca, estarse cogiendo el pelo, hacer movimientos repetidos agitando y golpeando sucesivamente los dedos sobre alguna superficie, chuparse el lápiz o morder algunos objetos, meterse objetos en la nariz y en los oídos insistentemente, frotarse alguna parte del cuerpo o estar constantemente moviendo los anteojos, etc.

Este registro de hábitos nerviosos al que hacemos mención, fue obtenido y computado también dentro de los grupos que demostraron significativamente discrepancias y diferencias notables entre la conducta dominante y la socialmente integrativa.

Los hábitos nerviosos se observaron en los dos grupos y con todo tipo de contactos efectuados por los dos maestros en ambos salones, la correlación negativa obtenida, sugirió que en los "hábitos nerviosos se presentaban en razón inversa e indife-

rentemente a la naturaleza del contacto que establecían los maestros". (7)

El maestro con altas frecuencias en contactos dominantes y bajas frecuencias en contactos integrativos, no mostró consistentemente que existiera una conexión con los hábitos nerviosos de su grupo.

La preponderancia en la conducta integrativa del otro maestro no mostró tampoco que hubiera una relación directa entre la categoría en cuestión y la conducta ideal.

Lo que sí reporta Anderson que observó, es que indistintamente o bajo el uso de cualquier forma de conducta, una considerable disminución de hábitos nerviosos se registraba cuando el contacto del maestro estaba matizado por cualquier clase de afecto cariñoso.

Pienso que aquí es donde estriba una gran parte del problema, el tono, el afecto expresado en lo que se diga o se ejecute, es lo que matizará la reacción en una relación interpersonal, los aspectos formales y los convencionalismos de base podrán trocarse en su forma opuesta, si el modo del afecto se altera. Por ejemplo, en su contenido formal un ¡siéntate! o un ¡cállate! implica una forma impositiva y dominante de proceder, la autoridad del maestro en este caso está siendo utilizada sin considerar las razones por las cuales aquél niño no está sentado o callado, se está eliminando por completo su participación en una relación dual, obstruyéndole e impidiéndole una expresión libre y espontánea y estando el maestro en franca oposición con lo que el chico está haciendo. Sin embargo, hay muchas maneras de poder decir el mismo ¡siéntate! o ¡cállate! aunque la forma sea la misma. A la manera es a la que me estoy refiriendo, como lo dicen los datos estadísticos, sí se registró una disminución en los hábitos nerviosos de los niños cuando la expresión del afecto cariñoso acompañaba el contacto del maestro, indiferentemente del contenido formal de la conducta, quiere decir que el efecto producido por el modo en la expresión, es lo que produjo un resultado benéfico en la disminución de dichos hábitos y que por lo tanto su importancia es tan grande como lo puede ser la del propio índice integrador.

El problema de la conducta que un maestro puede desarrollar en el trabajo cotidiano con sus alumnos, puede ser valorizada desde el punto de vista de la higiene mental; por ser uno

de los aspectos que incluyen la temática de este trabajo, requiere que se le trate con mayor amplitud como posteriormente se ha pensado hacer, no obstante y con base en una introducción al respecto, quiero presentar algunos de los resultados de las investigaciones de Anderson en las cuales hace mayor hincapié al conectar el comportamiento de los maestros con siete niveles de higiene mental que corresponden, cinco de ellos, a los niveles que ya han sido mencionados y que van de dominación a integración y dos a las relaciones de grado y razones que utiliza en los procedimientos estadísticos. (7)

El primer nivel al cual otorga un alto valor de higiene mental corresponde a la conducta de integración con evidente trabajo de grupo, en ella la presencia del rapport, la colaboración social y espontaneidad la caracterizan.

Le sigue el nivel de integración en el cual se omite un trabajo de grupo, desde el punto de vista de la higiene mental es deseable que se registre aunque por la falta de una actividad que incluya la participación de los miembros de un grupo, guarda una jerarquía inferior a la anterior.

Continuando la jerarquización en orden descendente, se pasa por los niveles de dominación con evidente trabajo de grupo y el que excluye el trabajo en común hasta que se llega al nivel inferior de la dominación donde tácitamente hay implicaciones de conflicto, por su contenido, a éste nivel le corresponde un bajo índice en cuanto al valor de la higiene mental. El tipo de conducta que asume el maestro, expresa la intolerancia, crea conflictos, frustra y limita la confrontación de las diferencias como ya se ha visto y hemos venido repitiendo en varias ocasiones.

Esta forma de ordenación jerárquica parecería un tanto empírica en cuanto no fuera fundamentada por una definición o por un criterio de lo que se entiende por salud mental y la presencia de éste componente en la personalidad del maestro.

El Dr. Buentello, define la salud mental diciendo que: "Es todo esfuerzo que tiende a conservar el equilibrio psíquico de las personas, grupos o comunidades, conceptuando al ser humano como un sujeto social con sus obligaciones y sus derechos, sus correlaciones de interpsicología, así como su forma para resolver el problema de las relaciones humanas". (14) (15)

Como puede verse por lo que se refiere a la conducta dominante, evidentemente, hay una tendencia a destruir el equilibrio

psíquico, ya sea de un niño en particular o del grupo, la omisión que se hace en cuanto que se trata de un ser social, se percibe porque al niño se le trata como si fuese un objeto del cual se puede disponer voluntariamente, en ocasiones exagerando las obligaciones pero sin dar lugar a los derechos. La resolución que se da para encarar el problema de las relaciones humanas guarda un carácter unilateral, en realidad no hay más que uno que se impone, coartando los posibles logros que otros individuos puedan alcanzar o suprimiéndoles el beneficio de la vivencia experimentada de ser ellos mismos los que han hecho posible la culminación de una meta propuesta.

Derivándose por la introducción de éste criterio, no puede hablarse de salud mental en el caso de la conducta dominante en la que el conflicto es lo característico. En esta forma, conforme van aumentando las pautas de integración, paralelamente también se va sucediendo un mayor índice de salud e higiene mental. (6) (7)

En otros resultados que el Dr. Anderson obtuvo en grados escolares de ciclos medios de la escuela primaria, basado en la categorización ya descrita y con las aplicaciones correspondientes a los niveles y al papel que juega la higiene mental, pudo comprobarse que el incremento de contactos integrativos tanto individuales como de grupo en niños de mayor edad con otros intereses y distintos métodos de enseñanza, que los estudios antes reportados, también produjo cambios significativos en relación al otro grupo paralelo de igual nivel y al mando de otro maestro. Ante tal incremento de contactos integrativos de los dos tipos, estos chicos aumentaron en frecuencias relativas a las categorías de espontaneidad e iniciativa en la resolución de problemas y en contribuciones sociales y disminuyeron las frecuencias en cuanto a dominación hacia otros niños y en la manifestación de hábitos nerviosos. (6)

Una vez más fue corroborada la hipótesis de que la conducta integrativa tiene efectos circulares y que un maestro que cuente con un estado satisfactorio de salud mental, lo generará entre sus alumnos, teniendo éstos la oportunidad de ser diferentes, de ser ellos mismos, pero también y al mismo tiempo tendrán la oportunidad de aprendizaje social de la armonía y de la convivencia. Unidos ambos aspectos, el de la posibilidad de ser diferentes y el del aprendizaje social, el surgimiento del poten-

cial creativo en las relaciones interpersonales, será lo característico.

Ya para terminar el inciso relacionado con las investigaciones conectadas con la escuela primaria, quiero presentar los resultados de otras dos investigaciones, una de ellas efectuada entre los niños de sexto grado, en la cual la rotación de varios maestros impartiendo respectivamente diversas asignaturas, demostró consistentemente mayor número de diferencias entre uno y otro niño en relación a los contactos del maestro y en el contacto interindividual. Relativamente disminuyeron las frecuencias en los contados individuales aumentando los contados de grupo, en tres categorías resultaron sobresalientes comparándolos con otros niveles inferiores en cuanto a grado escolar, estos son: la resolución de problemas, la integración hacia otros compañeros y una actitud general de aceptación.

Los datos demostraron que el cambio y la rotación de maestros impartiendo sus respectivas materias, es aplicable en ese nivel, ya que a la oportunidad para desarrollar la iniciativa propia e individual de cada educando, se une la diversificación en cuanto al proceder de cada maestro, lo que da al aprendizaje la característica de ser integrador a través de la confrontación de las diferencias. Se observó por lo que mostraron los datos que el método de la rotación de maestros es bastante satisfactorio a esos niveles donde los alumnos leen y estudian más por sí mismos, lo que redundará en beneficio de la salud mental que estos alumnos están adquiriendo, pues de acuerdo al criterio seguido a través de la definición de salud mental, se está llevando a cabo la conceptualización de que el hombre es un ser social, al cual se le otorgan obligaciones y se le conceden derechos. La rotación de maestros cuando ya existen en los niños experiencias previas de cierta integración y maduración evolutiva tanto fisiológica como intelectual y emocional, constituye una forma para que los alumnos aprendan a resolver el problema de las relaciones humanas.

Por tanto se está realizando un esfuerzo para conservar el equilibrio psíquico en la estructura de la personalidad tanto como lo permiten las bases genéticas y constitucionales de cada educando, pues como quedó asentado no siempre el proceder del maestro es la causa de la conducta manifiesta en los niños

y tampoco la conducta de éstos es totalmente ajena a la de sus maestros, los que en gran medida son los determinantes.

La otra investigación que deseo presentar por reunir características significativas para comprender el papel que desempeña la salud mental de los maestros, también corresponde a los estudios que fueron realizados en la escuela primaria, ésta investigación estuvo destinada a demostrar en qué grado los maestros modificaban su conducta o exhibían cambios de acuerdo a la presencia del otoño y del invierno.

Específicamente los datos interesan para analizar en qué medida la estabilidad emocional de un maestro puede ser mantenida sin que los cambios climatológicos y ambientales afecten su equilibrio.

Es un dato observable que los cambios de estación, de clima o de ambiente, afectan a las personas cuya estabilidad emocional no guarda un equilibrio armónico dentro de toda la estructura de su personalidad, viéndose con facilidad afectadas por los cambios de clima y en general por todo tipo de alteraciones meteorológicas.

Los datos fueron obtenidos consecutivamente, los que correspondían al otoño, en los meses de septiembre y octubre (nótese que en estos meses la temperatura es templada) y los meses de invierno fueron los de enero y febrero, (en donde la temperatura desciende a varios grados centígrados bajo cero).

Los niños examinados, cursaban el tercer grado de primaria y sus edades fluctuaban entre los ocho años un mes y los diez años seis meses. Sus cocientes intelectuales correspondían a niveles normal y superior al normal.

Analizando y comparando cada uno de los grupos de estudio durante el otoño, uno de los maestros demostró mayor actividad y altas frecuencias en todos los tipos de contactos en grupo (tanto integrativos como dominantes) y también en todas las categorías de contactos dominantes de tipo individual. (7)

Este mismo maestro obtuvo más del doble de contactos dominantes con evidencia de conflicto. trabajando repetidamente en contra del grupo durante el invierno, sus contactos individuales con los alumnos decrecieron de "1.13 registrados en otoño a .62 en invierno", y asimismo sus contactos de grupo correspondientes al nivel de integración con "evidente trabajo de grupo", decrecieron de ".27 registrado en otoño a .15 durante el in-

vierno". Resumiendo estos puntos, éste maestro durante el otoño, trabajó con mayor frecuencia en contactos individuales con sus alumnos que en contra de ellos, no así en los meses de invierno en donde el trabajo en contra de los contactos individuales se hizo más intenso y por lo tanto decreció la armonía.

En cuanto a la conducta que expresaron los niños, las categorías que incluían la resolución de problemas y las contribuciones sociales con sus compañeros, disminuyeron, aunque no en forma significativa del período de otoño al de invierno, lo que puede interpretarse en el sentido de que los niños de éste grupo, fueron menos sensibles a los cambios climatológicos, que los cambios manifestados por su propio maestro que resultaron ser mayores en cuanto a alteraciones de tipo individual como colectivas.

Estos cambios registrados en un maestro, corrobora en cierta medida que unido al incremento de la dominación que un maestro demuestre ante su grupo se presenta una falta de estabilidad emocional que afectan los factores externos como los cambios meteorológicos, lo que da un cuadro más completo de la falta de salud mental, pudiéndose entrever que a los rasgos de dominación, se encadenan alteraciones de la personalidad que no evidencian un estado normal y deseable de salud mental.

El ejemplo del otro maestro que fue estudiado en igualdad de circunstancias, no demostró cambios consistentes ni significativos durante las dos estaciones, a la vez que mantuvo pautas de integración más estables, tratando de cortar el círculo vicioso de la dominación cuando éste aparecía, y en su mayoría los cambios registrados fueron en favor de una mejoría en la salud mental de sus educandos.

Puede desprenderse de ello, que hay cierta correlación entre la afectación que los cambios ambientales producen en una persona y su correspondiente estabilidad emocional así como también el grado de dominación que exhiba esta persona, estará conectado a un detrimento de su salud mental. Ambas manifestaciones que pueden encontrarse vinculadas, perjudican la labor que en beneficio de la salud mental pueda realizarse, sobre todo si se trata de un maestro sobre el cual recae la responsabilidad de colaborar en la estructuración de la personalidad de sus alumnos.

C.—INVESTIGACIONES DE TIPO TRANSCULTURAL

Como base a la orientación que el Dr. Anderson da a la creatividad, y con el fin de obtener datos transculturales que en cierta forma permitan establecer patrones culturales de los ámbitos investigados para encontrar semejanzas y señalar discrepancias entre culturas, países, localidades y grupos sociales diversos; el Dr. Anderson y su esposa, idearon un test proyectivo denominado "Temas Incompletos de Anderson". La aplicación que de esta prueba proyectiva puede hacerse, tiene alcances cuya aplicabilidad abarca la obtención de rasgos psicológicos que pueden caracterizar a un grupo social, o bien, a un individuo en particular en el ámbito del campo psicosocial de las relaciones interpersonales y en la correlación existente entre el desenvolvimiento de dichas relaciones y la creatividad considerada como invención psicológica y social.

1.—LAS PRUEBAS PROYECTIVAS

Es quizás una de las funciones principales del psicólogo la exploración de la personalidad humana ya sea en lo concerniente a un individuo en particular o a grupos y comunidades sociales, para ello cuenta con los llamados test o pruebas psicológicas.

Como una introducción para abordar el tema de las pruebas proyectivas, quiero hacer antes, una breve revisión de las pruebas psicológicas. En el año de 1890, Wundt inició una corriente que posteriormente tendría gran auge y que fue la introducción en el campo de la psicología de los métodos experimentales. Progresivamente estos métodos fueron cobrando importancia, hacia el año 1900, Ebbinghaus, se interesó por estudiar y medir la inteligencia humana y a él se sucedieron hombres tan destacados en estos temas como: Catell, Binet, Simon, Terman, Merrill, Gessel, Spearman, Stern, Goudenough, Kohs, Raven, Pierson, Bülher, Wescheler, etc., que de una u otra forma se encuentran conectados con la medición de la capacidad intelectual.

La inteligencia constituye una unidad funcional integrada y formando parte de la personalidad. No hay nada en sí que sea la inteligencia, sino que hay factores que al funcionar en unidad, producen un rendimiento que es el "acto inteligente o inteligencia".

Se han dado en el transcurso de los años, multitud de definiciones concernientes al concepto de inteligencia, dependiendo de la escuela o teoría de la inteligencia que profesen los autores; actualmente la corriente que impera y por su validez se acepta, es la teoría bifactorial de la inteligencia, en ella se destacan dos tipos de factores: los factores generales comunes en todos los actos intelectuales y los factores especiales o diferenciados.

Stern, considera que la inteligencia es "la capacidad del individuo para adaptarse a nuevas necesidades, su adaptabilidad mental a nuevos problemas y nuevas condiciones de vida". (39)

Spearman, por su parte define la inteligencia en la conducta como "la capacidad de establecer relaciones, capacidad de establecer correlatos y capacidad de autoconciencia". (36)

Dos grandes subdivisiones se han hecho en relación a las pruebas psicológicas, las pruebas psicométricas que como se ha visto se refieren a la medición de la capacidad intelectual y las denominadas pruebas proyectivas.

Las pruebas proyectivas buscan un material más vasto que no sólo se reduzca a la obtención de un coeficiente intelectual, sino que abarque en forma más amplia y dinámica a toda la personalidad. Entre las pruebas proyectivas existen muchas variaciones y formas de presentación pero todas ellas enfocan al eje que lo constituye la proyección.

La proyección fue originalmente definida por Freud como un mecanismo de defensa. Una persona está proyectándose cuando atribuye a una persona o a un objeto, un rasgo o deseo que su propia conciencia no admite por serle conflictivo. (4)

Las pruebas proyectivas, de hecho no son estrictamente test de proyección en el sentido freudiano, sino pruebas con base a las situaciones no estructuradas ante las que se enfrenta a un sujeto, permiten conocer la forma y la modalidad en que éste se maneja y resuelve la situación. Al resolver la situación inestructurada, la persona está manifestando lo que le es propio, lo que habla de su estructura y de la dinámica de su propia personalidad, es decir, vierte al exterior, se proyecta en sus pautas de conduc-

ta, sus experiencias, sus afectos, emociones, deseos, temores, tensiones, tendencias, etc., pudiéndose conocer en la medida de lo posible la movilización y el interjuego de su energía psíquica.

Son sumamente conocidas y empleadas por el psicólogo, pruebas proyectivas tales como: Rorschach, T.A.T., C.A.T., Machover, Holtzman, Szondi, La Prueba de Actitudes Familiares de Lidia Jackson, Las Frases Incompletas, etc., etc.

El aspecto de la creatividad, tal como lo considera Anderson, no es explorado sistemáticamente en ninguna de éstas pruebas proyectivas. Si bien, en la interpretación del Rorschach, una dotación suficiente de respuestas M (movimiento humano) con una equilibrada proporción de respuestas FM (movimiento animal) y en general cuando el psicograma se encuentra bien balanceado, se dice que la persona tiene suficientes recursos internos, que hay una buena dotación intelectual, que existe una identificación positiva humana y posibilidades empáticas, conceptos que pueden aplicarse a la creatividad en las relaciones interpersonales.

En el T.A.T., Holtzman, Machover, Frases Incompletas, etc., también puede entreverse la existencia de recursos creadores en la esfera de las relaciones humanas, pero es en la prueba de Los Temas Incompletos de Anderson, donde dicho potencial es más evidente, por haber sido ideada la prueba, para hacer exploraciones al respecto.

2.—LOS TEMAS INCOMPLETOS DE ANDERSON COMO PRUEBA PROYECTIVA DE LA PERSONALIDAD

El método en la administración de la prueba proyectiva, fue ideado para hacerse en aplicaciones colectivas en donde los descubrimientos obtenidos tuvieron una alta consistencia en su confiabilidad y corroboraron en alta medida, las hipótesis previas que se hicieron. Su aplicación como diagnóstico individual, tiene poca confiabilidad y validez, no habiéndosele dado importancia al respecto debido a que no representa un interés el considerarla como una medida representativa de tipo individual.

El material con que cuentan los Temas Incompletos de Anderson, es apropiado para niños y adolescentes, en virtud de que

los personajes de los temas, son los que corresponden a los intereses y al ambiente en que generalmente se desarrolla un niño.

El contenido consta de dos series de Temas, la serie A, está formada por seis temas breves y la serie B la componen cinco, a los cuales les falta el desenlace de los acontecimientos; consiste en la narración descriptiva de un tema, de un acontecimiento que plantea un conflicto social, la terminación y el curso que puedan seguir los hechos a partir de los datos que se han expresado, corresponden en su resolución a los examinados.

De los seis temas que integran la serie A, dos de cada uno de ellos, presentan un conflicto surgido entre un niño y sus padres, la otra pareja, dificultades entre la dualidad maestro-alumno y los restantes manifiestan problemas entre uno y otro niño. En cada uno de estos temas, el niño comete un error.

La serie B, presenta cinco temas, en tres de los cuales un adulto, el padre, la madre o el maestro, han cometido un error. Los dos restantes presentan la situación de un conflicto entre hermanos.

Al plantearse temas en los que aparecen expuestas dificultades y conflictos sociales, cada examinado completará en tema de acuerdo a muchas posibilidades de su elección libre; pero es indudable que tal elección libre, no es precisamente libre, ya que en cada respuesta habrá un condicionamiento de valores tanto individuales como culturales, tradiciones, tendencias, necesidades, experiencias pasadas, vivencias reales o fantaseadas que directa o simbólicamente reflejarán las propias percepciones. Aplicaciones hechas a grupos de varios países cuya situación geográfica, antecedentes culturales e históricos en general, difieren entre sí, demostraron que las respuestas sí reproducían datos capaces de ser interpretados para diferenciar culturas y que por lo tanto podían significar valores culturales.

Así como en las observaciones hechas en kinder, preprimaria y primaria, los datos obtenidos variaron de acuerdo al proceder integrativo y dominante que realizaba el maestro frente al grupo, habiendo de uno a otro diferencias significativas no obstante existir un sinnúmero de similitudes, se pensó que por medio de un test proyectivo adecuado para niños, en el cual se presentaron cierto tipo de conflictos sociales, la resolución de los problemas y la canalización hacia formas específicas, daría rasgos de patrones que pudieran caracterizar el grado de integra-

ción o dominación pero ya no en el ámbito particular de un maestro en un salón de clase, sino en distintas localidades de diversos países.

“La cruzada nacional” (8) como llamaron los esposos Anderson a sus investigaciones transculturales sobre el tema de la creatividad, tuvo en su inicio un período de cinco años de estudio, a partir de los años 1952 a 1957, sin embargo, sus investigaciones no han cesado y hasta la fecha se sigue trabajando enérgicamente en ello. Las primeras investigaciones fueron realizadas en Alemania en el año de 1952, con adolescentes del séptimo grado escolar y utilizando únicamente la serie A. Con los resultados obtenidos se pensó hacer la prueba más extensiva, haciéndose aplicaciones del test en chicos de los Estados Unidos y de México, incluyendo mayor número de variables a las situaciones conflictivas, para lo cual idearon la serie B. También se incluyeron otros niveles de grados escolares: cuarto, séptimo y décimos grados.

Reporta Anderson, un total de 9,004 chicos investigados en seis ciudades de Alemania, cinco entidades en la República Mexicana, cuatro en los Estados Unidos de Norteamérica y una localidad en Inglaterra, Noruega, Suecia, Finlandia, Brasil y Puerto Rico.

Cada uno de los Temas Incompletos de Anderson, fue traducido del inglés al idioma respectivo de cada país, demostrando ser adecuado en todos sus requerimientos.

Los datos que esencialmente destaca la prueba de Anderson, son aquellos que están relacionados con la proyección de una conducta socialmente integrativa o una conducta dominante con sus grados y matices, ya que es imposible encontrar la pureza de conducta absoluta.

Ya con anterioridad se definieron una y otra forma de conductas, sin embargo, el amplificar y ratificar su conceptualización, no creo que resulte inútil. La conducta integrativa, es concebida como una forma de proceder netamente armoniosa, es: “flexible, dinámica, condescendiente y espontánea”. (9) Una persona integrada bajo este sentido, será la que en su comportamiento se expresen éstas cualidades, será la que trate de encontrar propósitos comunes en otros semejantes, no eludiendo el confrontar las diferencias sino que aprovechando éstas en beneficio de un intercambio en el que se puedan asimilar otras experiencias y conocimientos, quedando abierto un sistema en la comunica-

ción, lo que significa participación y comunión, respetándose la individualidad tanto propia como ajena.

La conducta dominante, contrasta negativamente, es: "rígida, estática, inflexible". (9) Hay un bloqueo que no permite la asimilación de nuevas experiencias, las diferencias ajenas son consideradas como amenazantes para el propio "status", no habiendo intentos ni ensayos para abandonar ciertas características propias, cerrándose el sistema de comunicación la energía se desplaza en contra de los demás y hacia sí mismo manteniendo y acrecentando conflictos surgidos por las diferencias.

Las formas democráticas y autocrática que también han sido ya descritas, corresponden respectivamente a las formas integrativa y dominante. Si la creatividad es la producción de formas y modalidades óptimas dentro de las relaciones interpersonales, el sistema democrático es el que puede aplicarse cuando se habla de tipos de cultura y el sistema autocrático, cuando hay mayor número de rasgos del tipo de la conducta dominante. Hay que hacer notar aquí, que los términos democrático, autocrático o dictatorial, no tienen relación con los tipos de gobierno existentes en cada uno de los países que intervienen en las investigaciones, y tampoco tienen nada que ver con los aspectos políticos.

Con estas bases en las que se consideró el material, la aplicación, la adecuación del test y la proyección en cuanto a la posibilidad de obtener un contenido que sea significativo, que exprese los rasgos característicos culturales, a la luz de la teoría de las hipótesis de culturas de los países en los que se destaquen las formas de proceder autocrático o democrático, por medio del juicio infantil, se procederá a la presentación de las hipótesis y de los resultados. En este caso como en el anterior (los datos de grupos escolares), no será posible presentar todo el material que obtuvieron los Drs. Anderson en sus investigaciones, se verán tan sólo algunos casos cuyos datos corresponden al material de algunos temas de los once que comprenden la prueba.

3.—HIPOTESIS Y RESULTADOS

Para cada uno de los temas que forman el test, se elaboraron una serie de hipótesis previas con el fin de ver el grado en que la verificación concordante podía realizarse.

A las hipótesis de cada uno de los temas, se siguieron las preguntas que por sí mismas sugerían las historias, surgiendo grupos y de éstos, apareciendo categorías con sus respectivos ítems. Al recopilar la complementación de los temas se checaron de acuerdo al grupo, a la categoría y al ítem al cual correspondían, obteniéndose porcentaje y desviación. En la sistematización de los ítems por categorías, hicieron una clasificación más precisa y fina, sucediéndose a esto, el uso de la técnica “staticum Xi cuadrada”. (19)

A continuación transcribo uno de los temas correspondientes a la serie A, número seis, sobre el cual se reportan los siguientes datos:

“Casi siempre que Luisa entregaba su composición a la maestra lo hacía tarde. Esta vez se trataba de una composición especialmente importante y además la había escrito a tiempo. En su camino a la escuela perdió su cuaderno de composición y no pudo encontrarlo por ninguna parte.

¿Qué le dice Luisa a la maestra?

¿Qué dice la maestra?

Piense acerca de estas preguntas y luego *termine* el cuento rápidamente con unas cuantas líneas”. (10)

Este estudio fue realizado en 3,178 niños del séptimo grado, indistintamente formado por niños y niñas cuyas edades promedio fluctuaban alrededor de los trece años de edad cronológica. Las localidades y los países integrantes fueron: Karlsruhe, Hamburgo y Munich en Alemania; Birmingham en Inglaterra; Berton Harbor y Knoxville en los Estados Unidos y México D. F.

Hipótesis formuladas con anterioridad que se generalizan en todos los temas, son las siguientes:

I.—¿Variarán las formas y los tipos de relaciones interpersonales entre los niños provenientes de culturas autoritarias de culturas más democráticas?

II.—¿Haciendo comparaciones entre los niños de culturas más democráticas y culturas autoritarias, demostrarán éstos últimos relaciones interpersonales más conflictivas?

A.—Se pensó que Alemania y México, eran culturas más autoritarias que democráticas.

B.—Y que Inglaterra y los Estados Unidos eran más democráticas que autoritarias.

Específicamente, en el tema de la "composición perdida", se hicieron las siguientes hipótesis:

- 1.—Había una expectación de bajas y significativas frecuencias en niños de culturas autoritarias de que manifestaran, que el contacto lo iniciara la niña de la historia.
- 2.—También en niños de culturas dominantes, se esperaba que un mayor número de niños mintieran.
- 3.—Altas frecuencias acerca de que el maestro no creyera a la verbalización del alumno, en culturas más autoritarias.
- 4.—Y asimismo, que hubiera mayor número de manifestaciones de castigo en el mismo tipo de culturas. (las más autoritarias).
- 5.—Los datos que se esperaban de las culturas más democráticas, fueron formulados en sentido inverso.

La trama de la historieta, ofrece muchas cuestiones que pueden ser formuladas, Anderson destaca fundamentalmente estas cuatro: (10)

- a) ¿Quién inició el contacto, el niño o el maestro?
- b) ¿Fue dicha la verdad o se mintió?
- c) ¿Creyó el maestro en la veracidad del niño o no?
- d) ¿Hubo castigo o se omitió?

A partir de estas agrupaciones, se elaboraron las categorías de acuerdo a los datos que incluían la complementación.

Los resultados que se obtuvieron en relación al primer grupo, relativo a la iniciación del contacto, fueron que las 4/5 partes de todos los niños, reportaron que el contacto no fue iniciado por el maestro sino por los niños. Pienso que posiblemente esto se debió a que en la primera pregunta que se les hace, dice: ¿Qué le dice Luisa a la maestra? Al respecto no hubo diferencias significativas entre las localidades, sin embargo, tanto Hamburgo como México y Karlsruhe, aparecieron encabezando la lista en la cual había sido el maestro el que inició el contacto.

La presencia de mentiras dichas al maestro para la justificación, fueron de aquellas localidades en las que hipotéticamente se había pensado como más autoritarias.

En las categorías que incluía el hecho de que el maestro creyera al niño, los porcentajes corroboraron la hipótesis, siendo:

Knoxville, Birmingham y Benton Harbor; superando en orden a las ciudades de Munich, México, Hamburgo y Karlsruhe. (10)

Las formas de castigos que se presentaron y que fueron englobadas en una sola categoría, variaban de acuerdo a sus formas: amenazas, regaños, reprimendas, amonestaciones, sometimiento y golpes, también se incluyeron formas de aislamiento, expulsión y supresión de recreo.

México obtuvo el mayor porcentaje en cuanto a la aplicación de castigos, quedando Birmingham fuera de la espectación correspondiente, por haber dado un alto porcentaje de castigos no esperados.

En la mayoría de las localidades, hubo una distribución bastante equilibrada entre la imposición de un castigo correlacionada con el hecho de que el maestro no creyera en la versión que se le había hecho, siendo que lógicamente ante la incredulidad, la resultante fuera un castigo, sin embargo, en México se registró un hecho discordante ya que en alto porcentaje las respuestas señalaron que el maestro sí cree al niño pero también lo castiga, lo cual hace pensar en necesidades punitivas más desarrolladas que en otros países.

En general, por los datos que fueron obtenidos en esta investigación, hay bastante concordancia entre las hipótesis previas y los resultados posteriores. Es posible señalar como lo dice Anderson, (9) (10) (11) (12) que hay culturas más autoritarias y dominantes como lo demostraron los datos de Alemania y México y comparativamente a éstas, ser más democráticas las culturas Norteamericana e Inglesa.

Este otro estudio está constituido por la recopilación de datos de 5,490 niños también del séptimo grado, entre los años de 1952 a 1959. Las localidades y los países que se incluyen son: Karlsruhe, Hamburgo, Munich en Alemania, Birmingham en Inglaterra, Drammen en Noruega, Estocolmo en Suecia y Helsinki en Finlandia, Knoxville, Benton Harbor, Cedar Rapids en los Estados Unidos, México D. F., Tecómitl, Tepoztlán, Chiconcuac en la República Mexicana, San Juan en Puerto Rico y Río de Janeiro en Brasil. (11)

El tema del cual se presentarán los datos, corresponde al número cinco de la serie A.

“Jorge y Carlos están jugando fútbol. Saben que no deberían jugar fútbol en la calle. Jorge pateo con fuerza y la pelota

estrella el vidrio de una ventana. Carlos cree ver que alguien apareció detrás de la ventana. Nadie pudo haber visto quién fue el que pateó la pelota.

Termine este cuadro con unas líneas. Indique cómo se sintieron los muchachos y qué es lo que hicieron”.

Por el planteamiento del tema, surgen cuestiones diversas tales como:

- a) ¿Se dice la verdad o por el contrario se miente?
- b) ¿Hay intenciones de hacérselo saber al dueño?
- c) ¿Los muchachos tratan de remunerar o reparar el daño?
- d) ¿Afrontan los muchachos la situación o huyen de ella?

Las hipótesis previas están basadas en el mismo criterio que como en el caso anterior son: (11)

- 1.—Que aquellas culturas más dominantes y autoritarias serán las que aumenten sus porcentajes en mentiras, evasiones de la situación, huida, y faltas de reparación del daño causado.
- 2.—Las culturas más democráticas serán las que al respecto denoten un menor número de frecuencias.

En los resultados de aquellas categorías donde se incluye la verdad que voluntariamente manifiestan los muchachos, los países que mayor porcentaje obtuvieron, fueron, los Estados Unidos con sus respectivas localidades y los tres países escandinavos, ocupando los últimos lugares por sus bajas frecuencias, las tres localidades rurales de la República Mexicana. Estas localidades y el Distrito Federal obtuvieron significativamente altos porcentajes en el ítem que incluye el hecho de que “la identidad de los muchachos no es conocida”. Al respecto hay una clara diferenciación en la primera mitad de la escala que está poblada por las localidades mexicanas y alemanas (que excluye la ciudad de Hamburgo), San Juan de Puerto Rico y Río de Janeiro, con mayor número de frecuencias que las localidades que les suceden y que son las de los países escandinavos, Inglaterra y los Estados Unidos.

Los porcentajes de la categoría señala, “la intención de excluir al propietario y no hacerle conocer los hechos”, también son altas y significativas las frecuencias en las que se entremezcla las poblaciones alemanas y las mexicanas, siendo por el con-

trario bajas en la intención de hacerle saber al dueño lo que ha ocurrido.

La reparación del daño ocasionado no se realiza en las tres poblaciones rurales mexicanas, el porcentaje de dicha categoría es elevado, habiendo discrepancia con los datos del Distrito Federal, lo que indica que hay variantes considerables entre localidades rurales y localidades urbanas, como también ocurre por ejemplo entre la población de Karlsruhe y la de Munich en Alemania.

Otra vez en forma significativa es posible constatar que las culturas varían de unas a otras, que ante la misma situación, unos chicos dan soluciones que tratan de evitar un conflicto, mientras que otros están propiciando y estableciendo dificultades, haciendo del problema de las relaciones interpersonales un núcleo muy complejo y conflictivo que repercute tanto en el propio sujeto como en sus semejantes.

El tema número 3 de la serie A, está orientado para conseguir datos en los que aparezcan muestras de: fraude, engaño, hurto, sospecha, recelo, desconfianza o bien, por otra parte: seguridad, confianza, crédito y comunicación entre maestro y alumno. La complementación de esta historieta proyecta la imagen que del maestro tienen los alumnos por la forma en que planteen el desenlace de los hechos. El tema por sí mismo no ofrece una situación conflictiva y la aparición de ésta, depende íntegramente de la orientación que el examinado le dé. La historieta ofrece un tema común que con facilidad puede ocurrir en la vida cotidiana de un salón de clases. El tema es el siguiente:

“La profesora descubre de repente, que un peso ha desaparecido de su escritorio. Mira hacia sus alumnos y ve que todos trabajan en su tarea de aritmética. Se pregunta qué sucedió con el dinero y qué es lo que debe hacer.

¿Qué hace la maestra?

Termine este cuento con unas cuantas líneas también. Indique qué sucedió con el dinero y también con exactitud cómo se siente la maestra y lo que hace”.

El estudio incluyó 2,366 niños del séptimo grado en las localidades de: Karlsruhe, Hamburgo, México, D. F., Helsinki, Birmingham y Knoxville. (9)

El balance de las localidades seleccionadas, estaba en relación con la espectación hipotética. Se esperaba que tanto Estados

Unidos como Inglaterra fueran los países representativos de una mayor democracia, que México y Karlsruhe los representantes opuestos, mientras que Hamburgo y Helsinki los intermedios.

En los resultados, los mayores porcentajes conectados con el hecho de que el dinero se había perdido, correspondieron a Birmingham, Helsinki y Knoxville, en cambio Hamburgo y Karlsruhe, discreparon entre sí, siendo en esta última localidad donde apareció mayor porcentaje señalando que el dinero había sido robado.

En las historias de México, se observó una vaga explicación, es decir no se especificaba claramente lo que había sucedido con el dinero, quedando su papel entre las otras poblaciones como alternante, ya que el rol específico en el que se había pensado, oscilaba de acuerdo a otras categorías y en algunas como en ésta su posición era indefinida.

En la categoría que implica desconfianza por parte del maestro, él cual inmediatamente anuncia que el dinero ha sido robado y busca entre los útiles y las ropas de los niños, Karlsruhe, fue significativamente alto en porcentajes, no así Birmingham y Knoxville en donde gran número de historietas indicaron que el maestro había asumido una conducta socialmente integrativa, había expresado su confianza a los niños comunicándoles que había perdido el dinero, invitándoles a que participaran en la búsqueda.

La hipótesis fue confirmada en la medida en que las culturas más autoritarias asumen el papel del robo del dinero, en tanto que culturas más democráticas indican que el dinero se perdió.

Para destacar el papel de la imagen que los jóvenes puedan tener de la responsabilidad de sus maestros, la historieta número 3 de la serie B, resulta ilustrativa:

“La maestra ha prometido a los alumnos que si estudian mucho durante el último mes de clases, van a tener un día libre para salir en una excursión muy especial. En varias ocasiones durante el último mes, la maestra habla acerca de la excursión. Los alumnos desean hacer la excursión y estudian mucho. Ya es la última semana del curso y no hay tiempo para salir de excursión.

¿Qué hace la maestra?

¿Qué piensan los alumnos y cómo se sienten acerca del asunto?

Piensa acerca de estas preguntas y luego *termina* el cuento rápidamente con unas cuantas líneas”.

Los muchachos de culturas más democráticas, demostraron tener una imagen del maestro como una persona responsable, llena de recursos que cumple lo que ha prometido. Aunque no hubo diferencias significativas en la categoría donde el maestro recurre a un sustituto, fue Inglaterra y los países escandinavos, los más representativos al respecto.

Con los datos obtenidos en este tema que no reportó en sí discrepancias muy notables, puede derivarse por la ordenación jerárquica, que aquellas culturas más democráticas (que ya se han venido enumerando hipotéticamente) fueron en las que aparecieron mayores rasgos de atribuciones creativas al maestro que cumple su promesa a debido término, no así en culturas más autoritarias donde hay mayor demora o bien hay incumplimiento de la excursión prometida.

En el año de 1961, los Anderson dieron un giro diferente en la modalidad de la aplicación de su prueba. El test fue aplicado a los maestros de los chicos. Se hicieron dos grupos de maestros:

- a) El grupo control, al cual se le pidió que completara los temas de acuerdo a la espectancia que ellos consideran pertinente en los alumnos del séptimo grado.
- b) El grupo ideal, al cual se le pidió que terminara los temas de acuerdo a su punto de vista en el que la situación fuera óptima para todos los personajes de los temas.

El objeto de hacer una aplicación en esta forma, estaba orientada a la obtención de los “ideales culturales” de las localidades en las que se administró la prueba. Las ciudades de los países que intervinieron fueron: en Brasil Río de Janeiro, en la República Mexicana, la capital y en los Estados Unidos, el distrito de Los Angeles California. (13)

El tema que se reporta es el número dos correspondiente a la serie A:

“La mamá de Miguel lo ha mandado a comprar medio kilo de carne. De vuelta a casa, deja el paquete de carne en la orilla de la banqueta y juega un ratito con sus amigos. Un perro callejero avanza rápidamente y de una mordida se lleva la mitad

de la carne. Miguel envuelve lo que queda de la carne y se lo lleva a casa.

¿Qué le dice Miguel a su mamá?

¿Qué hace su mamá?

¿Cómo se siente Miguel?

Piense acerca de estas preguntas y luego *termine* el cuento rápidamente con unas cuantas líneas”.

Los maestros del grupo ideal, que son los que aquí se van a presentar, elaboraron la complementación en la cual fue dicha la verdad, superando sin excepción a los muchachos de las localidades respectivas. Entre sí, los porcentajes variaron significativamente, en orden de mayores a menores porcentajes, Los Angeles, Río de Janeiro y México respectivamente.

El castigo empleado para dar una solución ideal al conflicto, es reportado por los maestros de México y Río de Janeiro en más de un tercio del total de los temas, usándose tipos de castigos verbales o regaños. En cambio en Los Angeles, el porcentaje fue significativamente alto en cuanto a la exigencia de que el chico de la historia, pague con el dinero de sus ahorros, el precio de la carne.

En todas las localidades, menos del 50% de los temas al respecto, dieron una solución ideal en la que la madre acepta a su hijo admitiendo que puede cometer errores, sin manifestarle su hostilidad o su actitud violenta. Los porcentajes son los siguientes: “Los Angeles 42%, Río de Janeiro 38.3% y México 16.7%”. (13)

Las variantes de localidad indican discrepancias pudiéndose generalizar que no hay una actitud comprensiva de los errores que los chicos pueden cometer y que la confrontación de las diferencias sólo es realizada en muy bajos porcentajes y eso tratándose de situaciones ideales.

Resumiendo los puntos claves que pueden desprenderse de este tema y en los que significativamente difirieron las manifestaciones ideales que complementaron los maestros, puede decirse que en cuanto a descubrir la verdad en forma cabal, México discrepó de Río de Janeiro con un porcentaje menor, en tanto que este último y los maestros de Los Angeles fueron más similares aunque también discrepantes entre sí. Igual hecho sucedió en

la categoría “careo no hostil de la madre”. En cambio en la imposición de castigos imperaron los maestros de México y Río de Janeiro con porcentajes mayores que los que obtuvieron los maestros de Los Angeles.

Otro reporte importante del grupo ideal de maestros es el del tema de la “Ventana Rota”, sobre el cual ya se dieron algunos reportajes de los resultados con adolescentes.

Consideraron los maestros de México y Río de Janeiro en un 50% aproximadamente una situación ideal, que los muchachos que habían roto la ventana no se comunicaran con el dueño, habiendo una considerable diferencia entre éstas dos ciudades y la de Los Angeles.

La categoría de la “identificación voluntaria de los muchachos” las diferencias no fueron significativas aunque se encuentran muy próximas al nivel de significación. En esta categoría hay mayor similitud entre México y Río de Janeiro que difieren de Los Angeles con un porcentaje mayor.

Otra vez México en un 50% no manifiesta con claridad ni define en qué forma fue revelada “la identidad de los muchachos”.

Existe también mayor aproximación con los datos de Río de Janeiro que con los de Los Angeles California.

Río de Janeiro y Los Angeles tuvieron semejantes porcentajes en los cuales los muchachos confiesan su culpa pero no la restituyen. En la falta de restitución Río de Janeiro obtuvo un alto porcentaje que discrepó en forma considerable de los datos de México y Los Angeles, entre los cuales hay más semejanzas y menos porcentajes, es decir, hay mayores disposiciones para reparar el daño que se ha causado.

Comparativamente hablando, con los datos de estos temas hay mayor número de contactos o similitudes de las situaciones ideales entre los maestros de México y Río de Janeiro que de éstos para con los profesores de Los Angeles.

Los Temas Incompletos de Anderson, demostraron ser una prueba proyectiva válida y confiable capaz de aportar datos distintivos de valores culturales en la medida de los lineamientos de la prueba.

Las formas peculiares que adoptaron los alumnos en la complementación de la prueba, señalan el tipo de aprendizaje social que han recibido aunado a bases constitucionales, experiencias,

antecedentes y patrones convencionales de conducta. Muestran los tipos de valores sociales predominantes y la canalización hacia aparentes beneficios propios de inmediata gratificación en detrimento de una verdadera colaboración social o bien, valores en los que se manifiesta el intercambio, la solidez de un concepto propio de integridad, responsabilidad, respeto propio y ajeno.

Señalan en qué medida el aprendizaje recibido en cada localidad ha desenvuelto o restringido las dotes creadoras de la convivencia armónica entre los seres humanos. Cómo hay culturas en las que predominan las formas autoritarias para relacionarse y cómo hay otras en las que las relaciones más democráticas son las que imperan.

El papel de cada país y de cada localidad en relación con los otros, dan luz al problema de cómo se enfrentan los chicos a los conflictos sociales y de acuerdo a la actitud que adoptan se desprenden sus tipos de relaciones. Se observaron países en los que hay mayor madurez por la solución que dan a los conflictos, en cambio en otros la evolución no alcanza esos niveles y se mantienen formas más primitivas. Las diferencias entre las localidades urbanas y rurales, son una muestra representativa de ello.

La bondad de unos y otros rasgos, está en relación con el punto de partida desde el cual se les visualice. Desde nuestro punto de vista de la higiene mental, son rasgos más deseables aquellos que permiten un desenvolvimiento menos coartativo, menos dominante y menos autoritario; ya que sin estas restricciones, la individualidad se hará manifiesta y los recursos individuales y colectivos generarán espontaneidad, iniciativa, se aprenderá la armonía y se convivirá con mayores recursos para la creatividad.

CAPÍTULO IV

LA CREATIVIDAD Y SUS IMPLICACIONES EN LA SALUD MENTAL

A.—GENERALIDADES DE LA HIGIENE MENTAL

El problema de las relaciones interpersonales que ha venido visualizándose a través del criterio de la creatividad como expresión de espontaneidad, iniciativa, originalidad, cordialidad, cooperación social y armonía en el contacto de los seres humanos, requiere para su ejercicio de un estado saludable psicológicamente hablando o dicho en otras palabras, el papel de la higiene mental en general y el de la salud mental en particular, será el índice que marque el derrotero en las probabilidades de que emerjan relaciones creativas.

Es a partir del inicio del presente siglo que la higiene mental surge como una necesidad apremiante para prever, conservar y mejorar el "equilibrio psíquico" de un individuo, grupo o comunidad. El creciente índice de padecimientos mentales requería de estas tres formas de control: la prevención como una medida anticipatoria para impedir la propensión, la conservación para limitar la insidencia y la mejoría a base de tratamiento para la restauración del equilibrio perdido.

La diversificación en los aspectos que abarcan el campo de acción de la higiene mental es amplísimo, sus raíces que provienen de la psiquiatría y de la psicología la colocan como una

ciencia para desenvolverse en el ejercicio de la aplicación práctica de los problemas netamente humanos, por lo tanto, la estructura de la personalidad con todos los factores intrínsecos de la misma y aquellos que directa o indirectamente convergen a ella, son considerados dentro del campo de acción que domina la higiene mental.

La consideración individual de tipo genético, biológico, fisiológico, psicológico, social, con su desplazamiento hacia grupos o comunidades con su amplificación correspondiente, hacen de la higiene mental una ciencia de gran actualidad que requiere de la colaboración de médicos, psiquiatras, psicólogos, sociólogos, maestros, economistas, políticos, etc.

Dentro del contexto propio de la higiene mental que por su definición precisa que consiste en "Preservar de padecimientos mentales al anormal y al predispuesto por una parte, y conservar el equilibrio psíquico del sujeto normal y mejorarlo si es posible", (14) pueden deslindarse tres áreas importantes en cuanto al tipo de sujetos que intervienen:

- 1.—Los anormales con trastornos mentales enclavados dentro de un cuadro nosológico propiamente dicho y cuya patología oscila desde aquellos que requieren internamiento y constituyen la población de manicomios y clínicas psiquiátricas, hasta aquellos casos que presentan anormalidades pero cuyo tratamiento no requiere internamiento, aunque haya evidencias de franca anormalidad.
- 2.—El segundo grupo de casos están considerados como limítrofes entre la normalidad y la anormalidad, con desviaciones y anomalías transitorias que no indican un estado deseable en cuanto a su salud mental pero que tampoco pertenecen a los lineamientos ni de la patología ni de la anormalidad mental.
- 3.—Y un tercer grupo de sujetos normales ante los cuales existe la posibilidad de mejorar, en un sentido de afinar su estado de salud mental.

El segundo y el tercer grupo de sujetos son los que interesan primordialmente y los que constituyen la población en cuanto a la presencia o carencia de manifestaciones creativas que ya en sí supone el más deseable estado de salud mental.

Al hablar de la patología, anormalidad y normalidad, es necesario precisar, dentro de lo factible, los límites de cada una de éstas tres formas que en un momento dado pueden caracterizar el estado mental de un sujeto.

Este problema ha sido y continúa siendo uno de los puntos más discutidos y difíciles de precisar. Para muchos autores, constituye un problema de grado, siendo imperceptible el paso de uno a otro nivel, notándose verdaderamente las diferencias, cuando es muy grande la discrepancia que media, por ejemplo, entre un caso de psicosis y uno normal. Para otros autores lo constituye su naturaleza.

La patología como su raíz etimológica lo indica, es el tratado de la enfermedad y su extremo antagónico lo constituye la salud, que la organización mundial de la salud define como: "el completo bienestar físico, mental y social y no simplemente la ausencia de enfermedad". (32)

Lo anormal, es una alteración de lo normal, es todo aquello que rebasa los límites de la norma, de lo establecido y de lo común para la generalidad. Precisar con exactitud en donde termina lo normal y se inicia lo anormal es imperceptible y los criterios de medición deben ser flexibles y de acuerdo a la presencia de factores genéticos, ambientales, circunstanciales, geográficos, socioeconómicos y culturales.

Para establecer un patrón de normalidad y diferenciarlo de lo anormal, existen varios criterios aunque ninguno es suficiente válido y absoluto.

- 1.—El criterio objetivo.—Es aquel que más fallas suscita debido a que el individuo de acuerdo a sus capacidades y experiencias establece su patrón y por medio de él considera y valora según que vaya o no de acuerdo con su norma.
- 2.—El criterio objetivo.—Quizás el más confiable de todos, porque utiliza métodos estadísticos de cuantificación y permite la obtención de datos más precisos para la delimitación. Sin embargo y cualitativamente hablando, no todas las modalidades del psiquismo humano son capaces de hacerles tales mediciones.
- 3.—La adaptación.—Como criterio para establecer el patrón de normalidad, adolece de muchos defectos, el cambio de valores, la jerarquización que de ellos se haga y lo cambiante

de las normas que se establecen, no permiten concluir que todo aquel individuo que se adapte o se ajuste a la sociedad en que vive, es normal. Casos significativos indican que en muchas ocasiones el anormal es el que precisamente se adapta. No obstante en muchos casos es el criterio que sirve para tener un marco de referencia y de juicio.

- 4.—El criterio de la peligrosidad social.—Es también muy defectuoso y su visión se circunscribe notablemente. Es evidente que hay casos extremos que por su índice de peligrosidad constituyen graves patologías, pero también, infinidad de casos que no representan un peligro social, son serios cuadros psicopatológicos.
- 5.—La aprobación social.—Tampoco merece íntegra aceptación, ni puede considerarse apropiado en cuanto a su validez. Semejantes argumentaciones a las del criterio subjetivo y a las de la adaptación social pueden formularse rebatiendo su absoluta autenticidad.
- 6.—El criterio clínico.—Este criterio establece como normal el funcionamiento armónico del psiquismo de acuerdo a una dimensión, a una franja en la amplitud de la normalidad. Teóricamente la normal no existe, pues no hay una armonía perfecta en ningún psiquismo humano.

Ante la descripción de estos criterios resulta indudable la dificultad que presenta elaborar una definición que precise los límites de la normalidad. Un criterio práctico y aceptado en el campo de la higiene mental para considerar que una persona es sana y madura mentalmente, es aquel que dentro de las variaciones y agregados que cada autor considere pertinentes, va como sigue: “una persona madura y saludable es la que puede vivir en relativa paz consigo misma y con sus prójimos, siendo capaz de colaborar en la sociedad en la que vive”. Este criterio corresponde al del higienista mental Lemkau. (19) El Dr. Lara Baqueiro agrega a estos puntos básicos otros postulados que amplían y permiten tener una visión más clara de este criterio práctico: “Una persona sana mentalmente, será la que tenga una sensación de bienestar tranquilidad y seguridad, que dé y reciba afecto, que mantenga buenas relaciones con sus semejantes como resultado de su estado afectivo positivo y que pueda adquirir la satisfacción plena de convivir con otra persona del sexo opuesto

en el más amplio concepto de convivir y poder organizar una familia. Además deberá tener un concepto claro de sus propias capacidades y limitaciones, así, como las de los semejantes, sin menospreciarlas o sobrevalorarlas, que le permita vivir en contacto con una realidad interna y externa con una buena adaptación general y relaciones humanas adecuadas y estables. Y al decir adaptación no se quiere decir conformismo sino ajuste o estabilidad, con tendencia a la transformación progresiva y productiva". (28) El Dr. Mendizábal la expone diciendo: "Es el resultado de la armonía entre las relaciones internas y externas que da por consecuencia adaptabilidad, estabilidad y productividad". (33)

Como es claro, estos criterios permiten establecer un concepto bastante adecuado en cuanto al juicio de la normalidad, aunque haya ciertas variantes y no todos los sujetos puedan ser clasificados estrictamente dentro de dichas definiciones.

Como se esbozó en el segundo capítulo, la personalidad está cifrada en una fuerza congénita, constitucional y genéticamente determinada, agregándose a ésta estructuración básica otros factores y elementos como lo son la cultura, la sociedad, el ambiente, etc. Los hechos que van produciéndose son experiencias que van siendo absorbidas por el patrón constitucional. El hecho como dice A. Meyer: "es algo que produce una diferencia, algo que efectúa un cambio". (17) Las experiencias que se incorporan por medio de un proceso de asimilación están constantemente modificando y efectuando ya sea ajustando o desajustando a la personalidad.

Uno de los propósitos de la higiene mental es intervenir para que las experiencias que se vayan integrando no vayan en detrimento de la salud mental del individuo y "la estructura de la personalidad sea tan buena, tan sana como su base genética lo permita" dice Lemkau (29).

Las tensiones, conflictos, dificultades o problemas y la tirantez a las que indudablemente en el transcurso de su vida va a enfrentarse todo individuo no van a ser absolutamente abolidos ni suprimidos del campo de sus experiencias, sino que, en la medida en que la estructura de su personalidad esté mejor cimentada, en esa medida el sujeto podrá resolver sus conflictos, enfrentándose a ellos y resolviéndolos, lo que también será un índice de su normalidad mental.

La presencia de trastornos mentales no se debe a la aparición de conflictos aislados sino a la sucesión repetitiva e impacante de ellos que deforma la personalidad y que hace imposible para un sujeto en el cual repercuten, darles su solución adecuada para poder recuperar un equilibrio armónico.

La higiene mental da interpretaciones acerca de las variables que pueden promover cambios adversos de la personalidad tratando de controlarlas con todas las limitaciones que dicho control supone; será posible ir controlando mayor número de variables cuando los servicios de higiene mental se hagan más intensivos y cuando la ingerencia de mayor número de personas dedicadas al respecto, hagan patente su necesidad capital.

A la higiene mental le interesa el individuo y la colectividad en todas sus dimensiones, los visualiza a lo largo de toda su existencia y de todas las etapas por las que va transcurriendo su ser. Le interesa en lo profundo de sus complejas estructuras dinámicas, en sus necesidades y en sus motivaciones, en su interioridad, en su exterioridad y en sus vinculaciones. En su normalidad, en su anormalidad y en su patología. Toma interés por el ambiente social y por sus instituciones, por la interrelación de lo individual a lo colectivo y de lo colectivo a lo individual. En fin, tiene ingerencia en toda la gama de aspectos que se vinculan a su adjetivo, como ya se dijo es la restauración, prevención y mejoría de la salud mental del individuo de los grupos y de las colectividades. Recalcar su importancia resulta obvio, la riqueza y el valor de individuos y comunidades sanas mentalmente hablando, es inconmensurable por sus beneficios.

B.—LAS RELACIONES HUMANAS

Sin perder de vista el complejo núcleo de la personalidad con todos sus componentes que interactúan y conforman una unidad indivisible, el individuo recibe de los seres que le rodean la mayor influencia que el ambiente puede proporcionarle. En relación a la influencia, entre más estrechos sean los vínculos que unen a los seres humanos, entre más frecuentes y constantes, entre más próximos y persistentes, en esta razón será mayor la influencia que afecte.

La influencia constituye un estímulo y ante todo estímulo se origina una reacción, en la reacción se entremezclan tanto los aspectos que provienen de la estimulación como los que se desplazan del propio sujeto en su dimensión biogenética. De ahí la fórmula que presenta Carroll: "E+O=R (Estímulo más organismo igual a reacción)". (17)

Las reacciones entendidas como formas de conducta, suponen siempre una causación, provienen de una causa que genera e instala determinadas formas de conducta, la cual no se ofrece espontáneamente, obedece siempre a necesidades y a motivaciones causales.

En muchas ocasiones los términos necesidad y motivación se confunden en su significación, empleándose como sinónimos, sin embargo son diferentes. La motivación definida por Young, corresponde a: "cualquier factor que inicia un movimiento corporal o mantiene o cambia el curso de una actividad". (17) La motivación tiene un carácter "bastante específico que ha sido aprendido"; en cambio la necesidad tiene raíces más profundas y agrupa "motivos insatisfechos", puede haber necesidades que hayan sido aprendidas pero también y en gran mayoría son innatas, todo depende de la escuela de los autores que han formulado y agrupado a las necesidades de acuerdo al nivel de carencia y a la exigencia de satisfacción que requieren para su gratificación. Así se tienen necesidades primarias y necesidades secundarias, aunque todas entran dentro de la definición que precisa: "una necesidad en una fuerza básica, impulsora que engendra conducta". (17)

Una vez que ha sido enfocado el eje de las relaciones humanas que parte de la influencia y del intercambio de ésta, en muchas ocasiones resulta imperceptible deslindar en qué proporción un individuo es el producto de la influencia circundante o en qué medida es él el agente influyente capaz de lograr alteraciones en sus semejantes.

1.—LA AUTOESTIMA Y EL RESPETO PROPIO

Al conectarse, al relacionarse el individuo, al ser estímulo para las reacciones ajenas, al adoptar formas y modalidades de ser en su conducta, es necesario profundizar un poco dentro del

propio sujeto para encontrar las fuentes que se requieren básicamente para su salud mental.

La higiene mental recalca la importancia de la autoestimación de la autovaloración que cada individuo debe sentir por sí mismo. Esta importante dosis de energía psíquica vertida hacia uno mismo es indispensable, pues de ella emana la seguridad y la confianza requerida para la acción y el logro de propósitos y finalidades. La supresión o la disminución en el "fomento del Yo", (17) acarrea sentimientos de minusvalía, depresión, y actúa en detrimento de la necesidad básica que es la de la autoconservación. El incremento por la autoestima es tan grave y peligroso como el del sentir negativo, el aumento desemboca en lo que se conoce bajo el nombre de "narcicismo", el narcicismo supera los límites normales del amor por sí mismo, el desplazamiento de esta sobrecarga afectiva vertida hacia el yo, tiene connotaciones normales en etapas iniciales de la infancia, en la adolescencia y en la senectud. Se la encuentra en las neurosis y en estados psicóticos en una franca patología. Pero lo que nos interesa no es estudiarla en esas condiciones, sino analizar su presencia en personas con desviaciones más o menos agudas que se separan de la normalidad y ver la distorsión que esto produce en las relaciones interpersonales y en las posibilidades creativas.

El narcicismo puede abarcar todos los aspectos de la personalidad o puede prevalecer destacadamente sólo en algunas de sus características; habrá sujetos cuyo narcicismo se encuentre conectado y preponderar en sus cualidades físicas o corporales, en otros se hará más patente en sus esferas intelectuales.

El individuo narcicista es aquel que incorpora a sí mismo todo lo que emana de él, estos sujetos se sienten prendados de sus propias personalidades que pueden tener un contenido real o en su defecto ser ficticias; sus ideas, sus pensamientos, su manera de ser y de actuar son las únicas y verdaderamente valiosas, lo que constituye un serio obstáculo para el establecimiento de relaciones interpersonales armoniosas, pues el narcicismo es una forma de dominar a los demás, todo lo que provenga de otros es inadecuado, insuficiente, carente de valor y superfluo. Cuando el narcicista se identifica con otros seres humanos, éstos pasan a tomar parte del propio sujeto, los incorpora, los absorbe, los acapara, los vincula tanto a sí mismo que estas personas son tan sólo los instrumentos de su propia voluntad, son los objetos que le gra-

tifican porque los ha ido asimilando tanto a su propia estructura que no le es posible otorgarles la individualidad que les pertenece. Esta incorporación que hace el narcisista suele verse frecuentemente en las relaciones madre-hijo, la madre en estas condiciones percibe al hijo subjetivamente como una pertenencia íntima que amplía e intensifica su autoestima; el amor que le otorgue no estará canalizado al hijo amado como una individualidad independiente, sino al propio yo de la madre, del cual el hijo forma parte integrante que gratifica su narcisismo afirmándose, por ello no le permite deslindarse de ella, ni concibe adecuadamente la emancipación que paulatinamente debe irse realizando porque la desvinculación supone la pérdida de algo que es propiamente suyo. Semejante mecanismo suele también ocurrir en las relaciones del padre con el hijo, aunque la intensificación no es tan poderosa y tan resistente como en la situación de la madre.

En el caso del maestro, algo similar puede ocurrir. Cuando un maestro en exceso narcisista hace identificaciones con alguno o algunos de sus alumnos, éstos están siendo una prolongación de él mismo, alumnos destacados del grupo son los predilectos, mas no por el valor intrínseco de ellos, sino porque a través de éstos la afirmación de él como un buen maestro, muy capaz, muy preparado, etc., lo sustentan.

Al haber en los maestros este tipo de necesidades y buscar en el magisterio su autoafirmación, el peligro de que su grupo esté expuesto a experiencias de dominación que redundan en un defectuoso aprendizaje social con todas sus consecuencias, lo hemos visto en las referencias prácticas del capítulo III.

El narcisismo también abarca grupos sociales, colectividades, ciudades y naciones. Los valores nacionales por ejemplo, son sobrevalorados por sus miembros. En todos los órdenes se hace evidente la asimilación y la incorporación de todo lo que es nacional. En los Temas Incompletos de Anderson, se puede entrever cómo hay localidades en las que se registra éste fenómeno por medio de las complementaciones rígidas, persistentes y tradicionalistas al extremo, en las cuales la creatividad es arrollada en beneficio de la perpetuación de valores que no siempre son óptimos y en ocasiones suelen ser negativos.

Con esto no quiero decir que deben suprimirse o que sean nocivos los valores nacionales locales o individuales. La salud

mental tanto individual como colectiva, requiere y enfatiza la necesidad de la autoestimación y la autovaloración para el equilibrio y desenvolvimiento de la personalidad. Es en su exceso o en su defecto que el equilibrio armónico se altera y sus desviaciones obstaculizan la emergencia de la creatividad.

Al situar el punto medio y la normalidad requerida para la autoestimación, hay dos puntos claves e importantes:

- 1.—Que los valores estimados estén dentro de una realidad objetiva.
- 2.—Que al estimárseles no se atropellen los valores ajenos que también deben ser reconocidos.

Con estos dos puntos se quiere sintetizar que el individuo debe autoestimarse en la medida de sus propias potencialidades, debe existir un reconocimiento de las limitaciones y de sus alcances, lo que indudablemente proporcionará seguridad, pues la visualización que de sí mismo haga un sujeto, lo situará dentro de sus dimensiones adecuadas acordes con la realidad.

Esto constituye otro principio básico de la higiene mental, la aceptación y el reconocimiento de las limitaciones tanto de la realidad interna, como la externa, “luchar contra la realidad es buscarse un colapso mental dice Carroll. (17)

El segundo punto está relacionado con el respeto de la personalidad ajena, otro postulado base de la higiene mental, en él se encuentran estrechamente ligados aspectos sociales y emocionales dentro de los criterios para establecer la normalidad, se habló del problema de la aceptación social que puede dar un índice de normalidad, a pesar de no ser muy sólido y confiable.

Según Redfield, la sociedad es “un número de individuos relacionados por interacción”. (30) Ante el atropello de valores ajenos y desde el punto de vista social se está infringiendo el concepto de la sociedad, el individuo no se está relacionando con base a un intercambio, la acción es unilateral y unívoca; habrá intercambio cuando haya reconocimiento de otras opiniones, de otros valores, etc., permitiéndose la interacción que ya en sí implica respeto y reconocimiento de otros individuos.

El problema de la aceptación social visto a través del punto de vista emocional del individuo mismo está ligado al desarrollo en la conceptualización del yo.

Cada individuo tiene una percepción de su propio yo, y esta percepción que se tenga, será determinante para su conducta, para el proceder en sus relaciones interpersonales y para su salud mental.

Jersild, define el yo diciendo: “el yo es un compuesto de pensamientos y sentimientos que constituyen la concepción personal de la propia existencia como individuo, su concepción de quien es y de lo que es”. (17)

Freud habla ampliamente del yo, lo enfoca desde muchos ángulos pero aquí no vamos sino a ver sus características sin profundizar en su génesis ni en sus relaciones con otras instancias psíquicas. Freud describe al yo como “un sistema percepción-conciencia. Este sistema está vuelto hacia el mundo exterior, facilita las percepciones del mismo y en él nace, durante su función, al fenómeno de la conciencia”, y continúa diciendo “su receptividad no se limita a los estímulos llegados del exterior sino que se extiende también a aquellos procedentes del exterior de la vida anímica. Obedece al principio de realidad”. (23)

Es pues el yo, la instancia psíquica que conecta al individuo con su realidad, que lo hace percibir y tener conciencia de su mismidad, tanto interna como externa, es la instancia que unifica, sintetiza y controla.

La adquisición del concepto del yo, se va formando a través del contacto con la realidad a la que se va enfrentando al niño, los seres que le rodean y en especial la madre es la que tiene a su cargo las primeras experiencias que constituyen para el niño su primer contacto con la realidad. Las bases iniciales están cifradas en la seguridad que se le haga sentir al niño, esta seguridad en sus mínimos requerimientos supone la continuidad de la existencia, es decir la conservación, pero la seguridad como dice Adler, requiere “un factor plus”, (2) lo que equivale a que el coeficiente de seguridad del niño exige un sobrante de seguridad, un margen para satisfacer sus requerimientos.

Cuando el niño se siente seguro porque su medio lo corrobora, la estructuración del yo va por buenos senderos, las experiencias sociales de aprobación, afecto y estimulación afirmativa así como la comunicación de juicios que no discrepen de lo que los otros medios de comunicación le hacen percibir, irán formando el concepto de sí mismo, sin embargo, los cambios que se sucedan hacen que el concepto yoico no sea fijo e inmóvil, está

sujeto a desplazamientos y alteraciones, no obstante ello, lo fundamental lo constituye la estructuración básica que procede del medio familiar. En los ejemplos escolares que hemos visto, es observable que en algunos casos de conducta dominante ésta pueda ser interferida y modificada hacia una forma de proceder socialmente integrativa, en otros casos se vio cómo es que los patrones establecidos se perpetúan. Esto deriva dos puntos de vista que se oponen pero que dan el índice de lo que está ocurriendo. La estructuración inicial del desarrollo es la primordial, pero de ningún modo es la absoluta, ejemplo de ello se tiene en la educación, el cambio ambiental, la psicoterapia, etc. Por otra parte estos agentes modificadores tampoco son absolutos pues las alteraciones que se consigan serán a partir de lo ya estructurado.

Si el concepto de sí mismo que se tenga es lo más fiel posible y acorde a la realidad, las percepciones y la autoconciencia lo serán también porque se fundamentó y hubo continuidad en las bases de seguridad.

Por el contrario, si no se le otorgó al niño la suficiente energía que lo sustente y lo mantenga ante lo evidente la percepción de sí mismo seguirá la ruta de la infravaloración o de la sobreestimación, como un mecanismo compensatorio ante la carencia de sus requerimientos básicos de seguridad, lo que representan distorsiones de la auténtica realidad.

En las relaciones interpersonales el concepto del yo va a tener repercusiones importantísimas, pues es a partir de este sistema perceptual que se van a matizar los contactos interindividuales. Habrá en mayor cuantía, contactos distorsionados cuando la dosis de seguridad requerida por cada individuo, no llenen los lineamientos básicos o cuando el coeficiente de seguridad está muy excedido. En el primer caso, el individuo tenderá a ser apoderativo para compensar su déficit, oponiendo defensas y resistencias en las relaciones, porque la percepción ha quedado deformada.

Lo que se conoce con el nombre del "Helicoide de la Conducta", (14) representa el dinamismo consecuente de la inseguridad básica o de otros tipos de inseguridad que pueden provenir de cualquier fuente. Al haber carencia de seguridad se produce la angustia, esta angustia canaliza en descargas que pueden irrum- pir en hostilidad, tensión y destructividad en las relaciones interpersonales. El sentimiento de culpabilidad se sucede cuando la

descarga ha sido efectuada y nuevamente de esta raíz se genera la angustia. Es entonces una sucesión encadenada de hechos que forman “una hélice interminables”, (15) movilizada por la inseguridad.

En segundo caso, el exceso también se observan deformaciones, pues son individuos tan seguros de sí mismos que sus ambiciones no se limitan, surgiendo a su vez fuertes tendencias apoderativas y dominantes de lo que les ha dado esa seguridad. Hay una falta de maduración, el potencial está movilizado por un sentimiento de omnipotencia de raíces mágicas incongruentes con la realidad. La percepción que hace el yo de sí mismo y de su circunstancia no admite alternativas, mutaciones, dudas o rectificaciones. Desde cualquier punto de vista que se enfoque este problema resulta nocivo, se encuentra saturado el individuo y no admite cambios, no tolera la incertidumbre que es un poderoso motivo para el progreso y la comunicación.

Erich Fromm, señala que se le ha dado demasiada importancia al problema de la seguridad en la higiene mental y así dice: “no estamos seguros de nada, sólo que debemos tolerar la inseguridad sin pánico”. (24)

Es claro que la seguridad no lo es todo para la salud mental de un individuo o de un grupo social, pero también y para que exista armonía es necesario que se satisfagan las necesidades de seguridad del individuo o del grupo, como son la autoconservación, identidad, seguridad social, política, económica, etc.

Así entonces, otorgarse a sí mismo dotes omnipotentes de seguridad extrema y conceder certeza absoluta a las circunstancias cambiantes es propio de un sistema perceptivo muy defectuoso. Igualmente un yo inseguro y proyectado al exterior restringe el desenvolvimiento, conflictúa las relaciones interpersonales, incrementa la dependencia haciendo de la convivencia social un reducto de desavenencias y problemas que parten de un desequilibrio de la personalidad por alteraciones en la estructuración del yo.

Resumiendo y sintetizando en un cuadro sinóptico lo que hasta aquí se ha visto en el último inciso de este capítulo, deseo presentar en forma esquemática la interacción y los desplazamientos que se efectúan a partir de la influencia inicial en la estructuración del yo y sus repercusiones en la creatividad.

ESTRUCTURACIÓN DEL YO

RELACIONES INICIALES	SUJETO	RELACIONES INTERPERSONALES	CREATIVIDAD
1.—Primeros contactos con la realidad.	→	Concepto de sí mismo. ↔ Concepto de los demás a partir del propio esquema conceptual.	Aprendizaje social y confrontación de diferencias.
	↓	↓↑	↓↑
2.—Dotación suficiente de seguridad básica.	→	Autoestima y autovaloración.	Integración por confrontación de diferencias. Relaciones armoniosas y creativas.
	↓	↓↑	↓↑
	↓	Reconocimiento de las propias limitaciones y alcances.	Interacción.
3.—Contactos defectuosos con la realidad.	↔	Narcisismo.	↔ Acción unilateral. Falta de conocimiento de otros valores y opiniones. ↔
	↓	↓	↔
	↓	Falta de conocimiento de las propias limitaciones.	↔ Relaciones inmaduras, conflictivas, Supresión de relaciones creativas.
4.—Insuficiencia en la dotación de seguridad.	→	Ej.: El Helicoide de la Conducta.	↔ Agresión hostil y destructividad. ↔ No existe Creatividad.
	↓↑	↓↑	↔
	↓	Inseguridad.	↔ Relaciones apoderativas dominantes. ↔ No existe Creatividad.
5.—Exceso de seguridad.	↔	Sentimientos de omnipotencia.	↔ Falta de comunicación, no se admiten rectificaciones. Percepción defectuosa de la realidad. No se establecen vínculos interpersonales.
	↓↑	↓↑	↔
	↓	Inmadurez.	↔ Relaciones distantes y faltas de armonía. ↔ No existe Creatividad.

En cuanto al respeto propio, resulta difícil definirlo, en estudios transculturales hechos por el Dr. Díaz Guerrero y por el Dr. Peck, (19) se observó que los conceptos de respeto varían entre la cultura mexicana y la norteamericana, lo que implica ciertas dificultades para precisarlo y aún más para referirlo al respeto que por sí mismo siente cada individuo.

A grandes rasgos, el respeto puede significar: “admirar a alguien a quien se considera superior, reverenciar sumisamente a alguien, amar a alguien, tener voluntad de tratar a otro con igualdad, sentir afecto, evitar atropellar los derechos de otro, evitar interferir en la vida privada de otra persona, etc.” (19) Estos son algunos de los significados que del respeto pueden darse pero en ellos, lo que se está representando, es el tipo de respeto que se da a otras personas, es decir se trata del respeto ajeno. Para ser referido a la actitud que el propio sujeto adopta ante sí mismo y tomando en cuenta estos significados, al respeto propio engloba: el amor y la admiración que vertidos hacia sí mismo en los límites que no se excedan, corresponde a lo que hemos venido considerando como uno de los principios de la salud mental y que es la autoestima. La base de sustentación considera el reconocimiento de todas las limitaciones y del principio de realidad.

“Evitar atropellar los derechos de otro”, en el sentido del autorespeto sería reconocer las propias obligaciones y los derechos a los que se tiene acceso porque legítimamente correspondan. “Evitar interferir en la vida de otra persona”, supone el desempeño del rol propio, esto es la individuación que parte del concepto que del yo mismo se tenga.

Es así como el respeto propio significa la autoestima y la autovaloración personal, reconocimiento de límites y alcances, de derechos y obligaciones, de individuación en el desempeño del rol correspondiente.

Cuando estas características se tienen en el sentir y actuar de un individuo, o sea que se respete a sí mismo, las repercusiones para el respeto ajeno serán las correspondientes. No hay que olvidar que en el respeto hacia los demás interviene muy considerablemente el factor del “status” o posición social al cual no me referiré pues lo que quiero asentar es la repercusión del respeto.

En la medida en que a un niño se le respeta en sus primeros contactos con su mundo circundante, es decir que se le otorgue protección para que obtenga seguridad, que se le enfrente a su realidad para que perciba sus limitaciones, que se le vayan fijando sus obligaciones a la vez que vea patentes sus derechos, y que se realice el aprendizaje social positivo, en esa medida se introyectarán las pautas de respeto por sí mismo y a su vez si se respeta a sí mismo, tendrá oportunidad de respetar a los demás, siendo ésta la forma de establecer relaciones interpersonales creativas.

2.—RELACIONES FAMILIARES

Es de general aceptación en la psicología, la capital importancia que desempeña la infancia de un sujeto en su vida posterior. Muchos autores y en especial la higiene mental consideran que la infancia es “la oportunidad única y la etapa de oro de la salud mental”. (14) (15)

Por ser tan extenso el material que estas relaciones interpersonales ofrecen y por haber muchas obras escritas y muchos autores que se han especializado en ello, aquí quiero referirlo y conectarlo estrechamente con el problema del autoritarismo, no porque se considere el único ni el fundamental para el individuo, sino porque es el que tiene más redundancia para la creatividad.

El matrimonio o la unión libre de los padres es el primer punto de consideración. Las motivaciones que impelen a una pareja para unirse en una u otra forma, pueden denotar su aceptación de los convencionalismos sociales y su adaptación e incorporación a ellos, o bien todo lo contrario, dependiendo por supuesto del medio social y económico de los contrayentes. El grado de confianza que se depositan mutuamente también es lo que los inclina hacia una u otra forma de unión y sus bases las encontramos en la propia seguridad de la imagen introyectada que del otro sexo se tenga, lo que a su vez redundará en la elección.

La carencia de confianza hará que los esposos se estén vigilando y que se escudriñen mutua o unilateralmente; ante esta situación será imposible que puedan desplazarse los recursos espontáneos y creativos en el trato, existe un enmascaramiento, una

deformación ya sea para aparentar lo que el otro exige o para desviar la atención de lo que no conviene.

El que se siente incapaz de depositar su confianza en el otro cónyuge, es porque en sí mismo no la considera o porque sus antecedentes vivenciados así lo exigen, (consciente o inconscientemente) en esa forma se crearán conflictos, la libertad de acción queda notablemente circunscrita, tendiéndose a concentrar, pues el que genera la preponderancia trata de sojuzgar en tal forma a su compañero para unificarlo todo a una sola dirección, que no se consigue ni la unificación impositiva y mucho menos la seguridad de la convivencia.

Las necesidades de autoafirmación cuando son los mecanismos que instan al matrimonio, aseguran el fracaso, pues se trata de personalidades inmaduras que no han logrado nada de sí mismas, buscando por ese medio la obtención de "status", de prestigio para tener bajo su control a cierto número de personas. Un individuo al tratar de autoafirmarse por medio del matrimonio, sea en su autonomía, identidad, status, seguridad, sexualidad, etc., se desplazará constantemente en formas compulsivas para garantizarse a sí mismo o para garantizar a los demás que tiene la potencia suficiente para lograrlo. Las raíces de estas tendencias compulsivas de logro, provienen también de un problema básico de inseguridad, manifestándose entonces las tendencias al acaparamiento, al narcisismo, al sentimiento de omnipotencia y a la dominación que destruyen los recursos para la creatividad tanto en uno como otro. Como dice Adler "la necesidad de seguridad automáticamente conduce a una modificación social de los impulsos, de las emociones y de la conducta". (2)

Pero estas necesidades también pueden obrar como estímulos de superación, pues como ya decíamos no hay seguridad plena y al estar inacabada hace posible que se desarrolle entre los seres humanos y en este caso del matrimonio una actitud de colaboración y solidaridad, creándose un "sentimiento de comunidad".

Para dejar concluido este aspecto del matrimonio a partir del enfoque dado cabe decir:

- 1.—El tipo de motivaciones y necesidades que insta al matrimonio, es determinante para el surgimiento de la armonía, o para la desavenencia o posible ruptura.

- 2.—El que la unión sea libre o legal puede denotar:
 - a) Adaptación e incorporación a la sociedad en la que los individuos se desenvuelven.
 - b) El grado de confianza que mutuamente se confieran.
- 3.—La carencia de confianza:
 - a) Impide el desplazamiento de los recursos espontáneos.
 - b) Es índice de seguridad que genera una postura autoritaria.
- 4.—Las necesidades de autoafirmación como los móviles del matrimonio:
 - a) Proviene de inseguridad.
 - b) La autoafirmación puede buscarse en muchas formas.
 - c) Compulsivamente se quieren satisfacer los requerimientos.
 - d) Se desencadenan mecanismos compensatorios ante la inseguridad.
 - e) Acaparamiento, narcisismo, sentimiento de omnipotencia, autoritarismo son dichos mecanismos que destruyen o coartan la creatividad.
- 5.—La necesidad de seguridad produce modificaciones:
 - a) Las modificaciones pueden ser negativas por la destructividad que acarrear.
 - b) Pero también pueden obrar como estímulos de superación, como un “sentimiento de comunidad” (2) de colaboración y solidaridad matrimonial.

Ante la presencia del hijo, en él van a recaer las actitudes de los móviles de los padres, pudiendo coartarlo en su mismaidad pues es él el abocado a garantizar las necesidades de autoafirmación de uno o de ambos de sus progenitores o instalando relaciones en las que se desarrollen con objetividad y afecto, los roles que a cada miembro de la estructuración familiar les corresponden.

Los cuidados que requiere un niño, corresponden a todas sus necesidades fisiológicas y a las necesidades no menos vitales de calor y afecto. La protección, el afecto, la satisfacción de las necesidades nutricias, etc., son el papel esencial a desempeñar por parte de la madre, estableciéndose una fuerte y profunda

relación que nutre y fortifica sosteniendo la desvalidez infantil, pero requiere de una paulatina desvinculación para que se produzca la individualidad y la independencia que harán al individuo movilizarse en sus dimensiones de libertad y autonomía. Aplicando aquí el concepto Frommiano que dice: "El amor materno empieza por la unión y termina con la separación" (24), se hace comprensible la desvinculación. En este sentido de las palabras de Fromm, no se infiere que el amor termine, que fenezca, sino que no se perpetúe en su sentido de fusión dependiente de relaciones simbióticas que es lo que coarta e impide el desarrollo pleno del ser en sí y por sí mismo. La madre con necesidades de autoafirmación, estrechará y prolongará los vínculos simbióticos para no perder su fuente de sostén, en esa forma la sobreprotección será uno de sus recursos movilizado por sentimientos de culpa y por ansias de poder. La sobreprotección de ninguna manera se convierte en un baluarte de seguridad para el niño porque la seguridad le proviene del exterior, lo que quiere decir que no se tiene confianza en sus recursos internos ni en él mismo lo que se reflejará en su conducta pues se le considera un desvalido que no podrá forjarse por sí mismo la realización de su ser.

El aprendizaje social de la familia, debe ir encaminado a que los hijos vayan pasando, como ya se dijo, de una "sociedad cerrada" a una "sociedad abierta" cuyo enfoque es que al enfrentarse a nuevas diferencias y confrontarlas, se integre la individualidad y al mismo tiempo se aprenda a resolver el problema de las relaciones interpersonales que en un ámbito limitado nunca podrán ser superadas.

Las primeras normas de conducta son aprendidas en el seno familiar y son importantes porque van a repercutir en la adaptación y en la seguridad social. Sin embargo, los aspectos antitéticos de algunas normas de conducta en cuanto se oponen lo que se enseña a lo que se hace, crean la incertidumbre y los mecanismos de ajuste deformadores de la estructura de la personalidad que anteponen la adaptación, a la individuación. Es decir, como la adaptación implica la aceptación de las normas y ésta da seguridad, se recurre a la falsedad y a la mentira para no perder la apariencia aunque sea superficial de que el proceder se adapta a lo que se exige; o bien, se uniforman las actividades por una "conformidad gregaria". (18) En ambos sentidos

se está menguando la creatividad que requiere que la individuación no sea sofocada por la adaptación. Ambas se requieren, ambas son indispensables pero en la medida en que no se interfieran la una a la otra.

El sistema de premios y castigos, es un arma de dos filos para la creatividad, porque también la deformación se hace patente. Cuando el premio es por la obtención de objetos y el castigo por golpes o privaciones de necesidades básicas, se está enseñando a que adopten posturas falsas y mentirosas para conseguir lo primero y evitar lo segundo. Es necesaria la recompensa pero más que nada creo que si se dirige a la estimulación que satisfaga al niño mismo por la acción en sí y no por la remuneración económica o de objetos surte mejores efectos. Igualmente castigos y reprimendas, son requeridos pero en la medida en que no ataquen ni se prive al niño de sus necesidades básicas, así como también que se evite la humillación, el ridículo y la injusticia en los móviles que instan al castigo. (16)

La fuente de una guía que siga pautas precisas y únicas, se hace indispensable en el aprendizaje social de la creatividad; las actitudes ambivalentes, imprecisas, cambiantes de acuerdo al humor o afectos momentáneos, son aquellos que más restringen. En este caso el propio aprendizaje es el que está orientado a que se oculte y disfrace la personalidad, debido a dos corrientes opuestas y contradictorias que al mismo tiempo tienen que ser seguidas. Un niño ante tales disyuntivas opta por tener dos facetas y así satisfacer lo que se le está exigiendo y aparentemente salir bien librado; pero indudablemente las repercusiones afectan negativamente su propio concepto yoico y sus relaciones interpersonales en las que paulatinamente se va involucrando un conflicto.

Las relaciones fraternas, son otro punto clave y arduo para resolver; creo que habrá posibilidades para la creatividad cuando el aprendizaje social vaya dirigido al desempeño del rol que corresponde a cada miembro del grupo familiar, es decir, que cada uno de los hermanos tenga los requerimientos necesarios de seguridad, afecto y guía por parte de los padres. Cada uno es diferente y el hecho de ser hermanos no implica la uniformidad en la individuación. Pretender igualar las metas que ideal o prácticamente haya implantado alguno de los hermanos, pretendiendo que de acuerdo al patrón establecido o idealizado,

todos sigan los mismos senderos que se presta para que haya discordias, conflictos y actitudes hostiles.

Evitar comparaciones y postular modelos, obra en beneficio tanto de las relaciones fraternas entre sí como con los padres. Cada uno sabrá que tiene su lugar y sus recursos propios que tendrán oportunidad de ser manifestados y expresados.

La táctica contraria implica que los padres no aceptan a sus hijos en la medida de sus diferencias y no las admiten porque lo que se está poniendo en juego es su propio narcisismo y seguridad, por identificaciones adversas, apoderativas, dominantes y destructivas.

3.—RELACIONES ESCOLARES

La función de la escuela como institución docente consiste esencialmente en educar; la extensión de lo que se entiende por educación abarca la transmisión del conocimiento y del acervo cultural en su sentido de instrucción y de enseñanza, referidos al desenvolvimiento del potencial intelectual adquisitivo. Pero además la educación considera otros elementos del individuo que en una palabra pueden definirse como el cultivo íntegro de la personalidad. Ambas funciones tendientes a una meta propuesta que es la teleología pedagógica que señala la corriente en vigor y la jerarquización axiológica que cada época ha impreso a los fines dentro de la educación. En este sentido "educar es crear una personalidad plena de valores para una comunidad pleotórica de ellos"; (38) quedando implícito en esto que es la axiología la que ha señalado en cada época el fin propuesto y la tendencia a la que propende la educación.

La educación intenta promover cambios, alterando, consolidando, destruyendo, incorporando o substituyendo de acuerdo a finalidades y propósitos. Si consideramos que la higiene mental puede darnos la línea directriz para sus propósitos de salud mental y ser ésta un elemento indispensable para el cultivo íntegro de la personalidad es necesario incluirla dentro de uno de los fines de la educación. Y así, al incluirse el problema de las relaciones interpersonales como un factor importante en higiene mental también lo será para los objetivos de la educación.

El tipo de relaciones interpersonales que ofrece el medio escolar comprende para el alumno:

- 1.—Figuras representativas investidas de autoridad, con derechos que su jerarquía les da y con obligaciones que cumplir. Estas figuras son el director del plantel, los maestros y el personal administrativo y de vigilancia, etc.
- 2.—Figuras de semejante rango jerárquico con símiles en obligaciones, derechos y actividades. Estos son los compañeros de grupo.
- 3.—Figuras que son percibidas por el niño como inferiores a él, por factores de edad, conocimientos y actividades, o bien superiores a él por los mismos factores. Estas figuras son los compañeros de inferior o superior grado escolar, etc.

En términos generales estas son las figuras con las que va a establecer contacto un niño en el medio escolar.

Las figuras representativas investidas de autoridad como son el director, el personal administrativo, los maestros, etc., son personas que pueden contribuir enormemente al desenvolvimiento creativo de las relaciones interpersonales y que también pueden coartarlo como frecuentemente ocurre porque no hay una planeación que programática y prácticamente se ocupe de desarrollarlo, (al menos en nuestros medios escolares).

Hablando del director específicamente, ésta figura toma con frecuencia actitudes adustas con acciones que van dirigidas a la imposición de castigos más que a la estimulación de contactos personales y tonalidades afectuosas. Las relaciones que establece con los alumnos no tienen un carácter creativo, ya que es usual que predominen las formas de conducta dominante sobre la socialmente integrativa, la rigurosa formalidad disciplinaria es el papel que tradicionalmente desempeña esta figura que se rodea de una barrera de impenetrabilidad. Los afectos de temor y miedo más que de respeto, son los que sienten los alumnos ante su presencia donde nadie osa mover un dedo.

Es muy frecuente observar cómo los maestros explotan el temor de los alumnos y más aún inculcándoselos cuando no lo tienen, cuando algún alumno o el grupo representa dificultades que no puede solucionar con sus medios recurre a las consabidas amenazas de enviarlo a la dirección o de hacer conocer los he-

chos al director. Evidentemente se está deformando en los niños su concepto de autoridad que vinculan a temor, miedo y evasión de su presencia, lo que redundará en que aprendan a mentir, fingir y ocultar como defensas ante el temor que les produce una figura que amenaza su seguridad real o supuestamente.

Otro hecho que repercute en un negativo aprendizaje social es la reacción que los alumnos observan en su maestro enfrente del director. Es posible que ante ellos se muestre riguroso, inflexible, exigente, etc., y ante el director su actitud sea diametralmente opuesta y servil. El aprendizaje de esto es altamente perjudicial para el establecimiento de relaciones creativas con la autoridad, porque mientras que por una parte las exigencias y marcos de referencia normativos dicen una cosa, las realidades prácticas son otras, luego entonces lo que se aprende es que la necesidad de un enmascaramiento se hace indispensable para salvaguardarse a sí mismo.

Los niños con problemas de seguridad y aprendizaje social negativo, tienden a fingir cuando se tienen que relacionar con personas de más alta jerarquía y autoridad, mostrándose aparentemente dóciles porque no pueden manifestar la agresión hostil que sienten, pero ante figuras inferiores de menor edad o rango social, desencadenan su hostilidad y tratan de dominar impositivamente para controlar y así conseguir la propia preponderancia que garantice su seguridad.

La escuela en este sentido puede modificar las ambiciones infantiles por medio de un aprendizaje social adecuado y creador. El maestro que otorga interés a cada uno de sus alumnos, que les manifiesta afecto y cariño y que los acepta tal cual son, (lo que no quiere decir ausencia de intervención modificadora, porque se anularía uno de los propósitos educativos, sino que les demuestre su aprecio en el sentido, de que, no porque se comporten negativamente o se aparten de su estilo, va a dejarlos de apreciar) podrá lograr que ellos se sientan seguros y no necesiten comportarse destruyendo y aniquilando a sus semejantes inferiores ni se enmascaren para aparentar lo que no son ante figuras superiores.

Así lo vemos patente en los datos de los Temas Incompletos de Anderson, que en mayor o menor grado, las distintas localidades investigadas demostraron lo que en materia de aprendizaje social han logrado y las formas predominantes de éste que

desde luego se ajustan a los antecedentes históricos, a la organización social y a los patrones culturales.

4.—RELACIONES EN LA COLECTIVIDAD

Me propongo hablar aquí de un agudo problema, que es el de las relaciones en la colectividad de acuerdo a su salud mental, de acuerdo a su creatividad.

Resulta arduo abordar el problema pues si se ha venido correlacionando estrechamente la existencia mancomunada de salud mental, creatividad en las relaciones interpersonales en forma individual, el mismo tipo de pensamiento al ser desplazado y generalizarse al ámbito internacional, podría caer en deducciones adversas o bien en omisiones que también perturbaría la misma línea de pensamiento.

Existen al respecto dos grupos de corrientes que se oponen entre sí y que son:

- 1.—Aquellos que afirman que la sociedad en su conjunto “estructura social” (24) puede carecer o no de salud mental.
- 2.—Y la corriente que sustenta que la carencia de salud mental en colectividades, sólo se trata de problemas aislados de mayor o menor envergadura pero que no se localizan dentro de la estructura social propiamente dicha.

Para centrar en el primer criterio, hay que enfocar el concepto de salud mental en una fórmula universal par que al abarcar a todos los hombres, éstos puedan ser valorados de acuerdo a un sólo principio lo que supone la eliminación de los problemas específicos y particulares de cada cultura. Fromm, considera que el común denominador es “el de dar solución suficientemente satisfactoria al problema de la existencia humana”, (24) dentro de su punto de vista del “humanismo normativo”. Sin embargo, el problema de la existencia humana ha sido y es resuelto actualmente de acuerdo a diferentes posturas que discrepan entre sí y que impiden la unificación.

El segundo aspecto considera la diversificación de criterios acerca de la salud mental y la imposibilidad de generalizar a todos los grupos sociales y a naciones ya que en virtud de carac-

terísticas muy peculiares que no pueden ser eliminadas, se hace imposible la consideración bajo de rúbrica de la uniformidad o del criterio absoluto.

En el primer criterio se excluye a las mayorías y no se les considera como pautas directrices, no así el segundo, donde la adaptación individual al grupo y las pautas que la mayoría señala son consideradas y tomadas en cuenta, confiriéndoles cierta validez que tampoco puede ser absoluta y definitiva.

Lo que aquí estamos considerando son las desviaciones más o menos agudas que se apartan de la creatividad entendida como un componente de la salud mental y considerar por los datos transculturales de la prueba de Anderson, si las localidades con menor incidencia en manifestaciones creativas, también lo son en su salud mental y viceversa, si las localidades con manifestaciones más creativas tienen alto índice de salud mental.

Hay que tomar en cuenta como primer paso que la creatividad como el equilibrio no se tiene en forma estática sino que oscila ajustándose y desajustándose, que se tiene porque se ha aprendido y la estructura de la personalidad es satisfactoria y que no se realiza con igual magnitud en todos los tipos de las relaciones humanas.

Las interpretaciones del material estadístico transcultural pone de manifiesto la imagen que los adolescentes tienen de las figuras con las que comunmente se relacionan, la proyección que obedece a causaciones y la solución que dan a sus conflictos de acuerdo al tipo de aprendizaje social que han recibido. No se puede aquí aplicar el primer criterio para valorar la salud mental de los grupos por la falta de un criterio universal y por la imposibilidad de unificar los patrones culturales respectivos cuyas variables no pueden ser controladas siendo precisamente esto lo que las hace diferentes y distintivas.

Se observa que en materia de creatividad hay países cuyos niños han obtenido un aprendizaje social más positivo de acuerdo, a lo que aquí estamos considerando como óptimo, pero en estos como en aquellos, cuyo rendimiento fue inferior hay factores que son determinantes y a los cuales me refería como discrepantes y que son: económicos, sociales, históricos, evolutivos, raciales, políticos, religiosos, etc.

Ahora, el que haya localidades en las que prepondera la dominación, es porque el tipo de aprendizaje social que sus

miembros han recibido se apega a patrones de conducta considerados como óptimos en la colectividad que se han perpetuado en esas modalidades y la evolución social no se ha realizado (como en el caso de las poblaciones rurales mexicanas) o porque tradicionalmente así se ha venido haciendo como signo riguroso de potencialidad y unidad nacional (el nacionalismo alemán). Esto no quiere decir que pueda considerar adecuado en términos de creatividad pero tampoco cabe la generalización concluyente.

Los datos estadísticos, colocan en términos generales, con mayores índices de creatividad de las localidades investigadas a: Estados Unidos, Inglaterra, Noruega, Suecia, sin embargo no se puede decir que sean localidades exentas de dominación y aun de destructividad como para adjudicarles el concepto genérico de sociedades con salud mental. Luego, la salud mental no es absolutamente y la falta de salud mental tampoco lo es en casos colectivos.

Los datos pueden observarse de acuerdo al criterio propuesto pero también de acuerdo a las interferencias que descartan los absolutismos y la universalidad. Así entonces el criterio a seguir es que:

- 1.—No se puede tener un criterio universal para valorar en forma uniforme la salud mental, por lo tanto, no hay posibilidad de generalizar que la estructura de la sociedad misma esté exenta o no de salud mental. (Al menos en este caso)
- 2.—Hay que valorar los datos de acuerdo a sus elementos específicos ante la imposibilidad de la unificación.
- 3.—A la luz de un criterio es posible descubrir diferencias, pero sin olvidar la limitación que trae consigo.
- 4.—Los índices de creatividad son observables en todas las localidades y éstos rasgos no recaen en todos sus miembros así como tampoco lo contrario.

En otras palabras considero que sí existe una falta de salud mental en desajustes que no alcanzan la plenitud de la creatividad, pero estos desajustes reacen en mayor o menor grado sobre todos los grupos sociales mas no en la estructura de la sociedad misma. Los conflictos interpersonales o internacionales en todos los ámbitos son y han sido manifestaciones evidentes de destruc-

tividad y dominio; pero considero que no puede decirse por ejemplo que la estructura social de los Estados Unidos e Inglaterra sean sociedades con un índice más alto de salud mental que Alemania o México. Las razones para ello son:

- a) Aunque impere una mayoría queda vigente una minoría y al no estar todos, no se complementa el todo.
- b) No se pueden medir todas las culturas con la misma medida porque sus antecedentes no son los mismos, a saber antecedentes históricos, fusión de culturas, condiciones geográficas, evolución y desarrollo, recursos y nivel económico, instrucción general.
- c) Los Temas Incompletos de Anderson como prueba proyectiva, señalan el índice de creatividad que puede ser utilizado como criterio de cuantificación valioso mas no absoluto, por haber factores cuyas variables no son posibles de controlar.

Para terminar, quiero presentar el pensamiento de Fromm, que aunque difiere del criterio aquí presentado, es altamente ilustrativo por la riqueza y la profundidad de sus ideas acerca de la salud mental. “La salud mental en el sentido humanista se caracteriza por la capacidad para amar y para crear, por la liberación de los vínculos incestuosos con la familia y la naturaleza, por un sentido de identidad basado en el sentimiento del yo que no tiene como sujeto y agente de sus potencias, por la captación de la realidad interior y exterior en nosotros, es decir, por el desarrollo de la objetividad y la razón. La finalidad de la vida es vivirla intensamente, nacer plenamente, estar plenamente despierto. Libertase de las ideas de grandiosidad infantil, para adquirir el convencimiento de nuestras verdaderas, aunque limitadas fuerzas; ser capaz de admitir la paradoja de que cada uno de nosotros es la cosa más importante del universo y al mismo tiempo no más importante que una mosca o una hoja de hierba. Ser capaz de amar la vida y sin embargo, aceptar la muerte sin terror, tolerar la incertidumbre acerca de las cuestiones más importantes con que nos enfrenta la vida, y no obstante tener fe en nuestras ideas y nuestros sentimientos en cuanto son verdaderamente nuestros. Ser capaz de estar solo, y al mismo tiempo sen-

tirse identificado con una persona amada, con todos los hermanos de este mundo, con todo el que vive; seguir la voz de la conciencia, esa voz que nos llama, pero no caer en el odio de sí mismo cuando la voz de la conciencia no sea suficientemente fuerte para oírla y seguirla. La persona de mente sana es la que vive por el amor, la razón y la fe, y respeta la vida la suya propia y la de su semejante". (24)

CAPÍTULO V

EVALUACION

Incluir los principales aspectos que conforman este trabajo y discutirlos en forma resumida, conectando las dos fuentes de información que son por una parte la creatividad y por la otra la higiene mental, para obtener los resultados y las conclusiones que son la consecución del fin propuesto, es el objetivo de este quinto y último capítulo.

A.—CORRELACIONES

La creatividad en el sentido en que se ha venido abordando referida al campo de las relaciones interpersonales tiene discrepancias y nexos de unión con la creatividad en el sentido usual de la expresión de originalidad en el pensamiento y acción destacados en esferas científicas, técnicas, artísticas, etc., plasmadas estas manifestaciones en objetos cuyas repercusiones fomentan el progreso cultural.

La creatividad como invención psicológica y social no queda realizada en objetos que fomenten el progreso científico, técnico, cultural, sus repercusiones van en primer lugar dirigidas al sujeto mismo del cual proviene la creatividad y sus desplazamientos a otros sujetos, grupos o comunidad promueven un progreso, pero un progreso en beneficio de su salud mental, de armonía intrapsíquica y de armonía interindividual.

Así podría decirse, las dos manifestaciones creativas tienen en común la promoción de algo, en los derroteros que toman las promociones es donde discrepan:

- 1.—La creatividad en su sentido de manifestación original en las esferas de la ciencia, la técnica, la literatura, la pintura, la escultura, etc., redundan en el incremento del acervo cultural y del progreso en sus respectivas ramas de producción.
- 2.—La creatividad psicológica y social, también es una promoción, pero dirigida a la salud mental tanto personal como colectiva.

Se ha dicho que la presencia de ciertas características, (mencionadas en el primer capítulo), son básicas en el sujeto creador, se ha considerado que en este tipo de individuos predominan recursos que no son comunes para la generalidad de la población humana y que esos recursos considerados como dotaciones naturales evidencian un talento determinado que se puede convertir en actos creadores y es en éste sentido cuando tiene cabida la creatividad, o bien se habla de potencialidades verdaderamente geniales que a la creación.

En la aparición de las dotes creativas, el aprendizaje juega un papel secundario. Es innegable que tiene vital importancia pues sin él la dirección a la que está orientado un sujeto creador no alcanzaría su clímax, ni podría lograr un cabal desarrollo. Lo que quiero señalar al decir que juega un papel secundario, es que las dotes naturales son las esenciales y el aprendizaje colabora a su desenvolvimiento. Así por ejemplo, hay infinidad de casos en los que una persona se empeña por aprender determinada actividad pues sueña con llegar a destacar y ser genial y creadora en esa actividad, sin embargo, el aprendizaje podrá proporcionarle cierto o completo dominio de lo que se ha propuesto, pero no le va a dar los destellos que está buscando pues carece de esa dotación natural que no puede ser aprendida.

En este punto del aprendizaje sí existen entre los dos tipos de creatividad, profundas y marcadas diferencias.

En la otra forma de la creatividad, como también hemos ya señalado, el aprendizaje social positivo juega un papel fundamental, el crecimiento y el desenvolvimiento de la personalidad son los cimientos que sostienen la teoría expuesta por el Dr. Anderson. Aunque tampoco se han desatendido los otros factores

como son la herencia la instintividad, etc. El crecimiento psicológico está basado en la confrontación de las diferencias y en la individuación. La armonía debe ser aprendida y es aquí donde la higiene mental tiene ingerencia para que las experiencias que se vayan integrando en la mejor forma posible y canalicen en una personalidad mentalmente sana.

Aquí las dotaciones naturales talentosas son las que juegan el papel secundario porque para que haya creatividad en las relaciones interpersonales no se requiere del genio ni del talento creador. Quizá su existencia pueda colaborar a que las primeras se desarrollen pero en la mayoría de los casos sucede lo contrario, la mayor parte de los grandes genios creadores no se han caracterizado precisamente por ser creativos en sus relaciones interpersonales.

En el proceso creador de los grandes talentos, la intuición que parte de niveles subconscientes o preconscientes desempeña una función primordial y los procesos de identificación con el objeto intuido conforman una unidad que funciona como pautas integradas de pensamiento y acción. La emergencia de originales en muchas ocasiones se ve estimulada por estados en los que considerablemente disminuye la presión del control consciente.

En el problema de las relaciones interpersonales el proceso de identificación toma otro sesgo, más que identificaciones, una corriente afectiva une a las personas cuando hay afinidades sobresalientes. Lo que busca la creatividad, es que pueda haber adecuadas y productivas relaciones interpersonales no solamente cuando la afinidad es obvia, sino cuando a pesar de diferencias y aprovechando éstas, se logre el crecimiento, el aprendizaje, la adaptación y al mismo tiempo la individuación.

Luego entonces el problema de la identificación en el primer caso de sujetos creadores es indispensable para su obra, en el segundo caso puede haberlo con repercusiones de gran ajuste o bien de franco desajuste. Pero más que nada se trata de que los adultos enseñen a los menores a armonizar las diferencias y hacer extensivas las relaciones armoniosas a grupos más vastos y no circunscribir la armonía a la afinidad y a la simpatía.

En cuanto al proceso de su creatividad en sujetos con desplazamientos en la ciencia, en el arte, etc., su producción emana de instancias psíquicas de niveles inconscientes y preconscientes fun-

damentalmente, y en menor cuantía del control del nivel consciente, de ahí la naturaleza del fenómeno intuitivo.

En las relaciones interpersonales, hay una unificación de las vivencias que han sido experimentadas, proviene del aprendizaje social que se haya recibido y el control consciente que se ejerce es mayor que en las otras formas de creatividad, aunque también las otras instancias psíquicas del individuo intervienen, pues no es posible fragmentar al hombre, deslindándolo en sus partes que funcionan como una unidad indivisible.

En las dos formas de creatividad se observa que ninguna de ellas puede ser forzada u obligada.

Las bases del desarrollo biológico por sus funciones de interacción, confrontación de diferencias, asimilación e integración originan el crecimiento que es una forma de creatividad en la que hay una comunicación armónica libre de conflictos intrínsecos de la función que desarrollan.

En el desenvolvimiento de la personalidad, el crecimiento es indispensable en todos los órdenes del individuo mismo y sus aspectos básicos son la diferenciación y la integración. La confrontación de las diferencias en el plano psicológico, se lleva a cabo por medio de la comunicación entre los seres humanos, dando lugar al aprendizaje social en el cual surgen conflictos por haber fuerzas antagónicas que luchan entre sí, impidiéndose el intercambio integrador.

La creatividad como expresión de espontaneidad e iniciativa de la personalidad humana, puede ligarse con el proceso de socialización que le va a poner al individuo marcos de referencia y lineamientos normativos en su conducta, por ser un miembro que integra la sociedad a la cual ha de incorporarse para que se adapte y pueda funcionar armónicamente en ella, lo que dará en cierta medida un índice de su salud mental. La unificación de las dos corrientes, creatividad y socialización, puede lograrse por medio de la internalización de las normas sociales con el fin de que se integren al niño en evolución y considere las normas como algo propio que no impide la emergencia de su espontaneidad creativa.

Podría argumentarse, como en realidad sucede, que entonces no es posible ser espontáneo en toda su extensión. Desde luego que no puede ser absoluta la creatividad como tampoco por ejemplo, las asociaciones libres, no es aquella tan espontánea

ni estas son tan libres, en ambos casos hay una delimitación que las sujeta a condiciones y a determinantes.

La conducta socialmente integrativa definida por el Dr. Anderson, supone el crecimiento que se logra por medio de la diferenciación y la integración. Se caracteriza por ser flexible, adaptativa y original, el aprendizaje social permite la confrontación de las diferencias, y de la confrontación se derivan; por una parte lo que se asimila e incorpora es decir la integración y por otra parte la diferenciación o sea la individuación.

La conducta dominante es rígida, inmóvil e impositiva. La diferenciación y la integración no alcanzan un nivel deseable la confrontación de las diferencias no son admitidas porque provocan conflictos, no se aceptan cambios ni modificaciones en el proceder, no hay integración puesto que se ha descartado el material que pueda ser integrado y tampoco se diferencian mucho porque repiten casi fotográficamente el tipo de aprendizaje que recibieron.

En cuanto al factor del aprendizaje social que se registra en las dos formas de conducta, creo que sigue dos rutas diferentes cuando el sujeto manifiesta lo que ha aprendido:

- 1.—En la conducta posterior se manifiesta en forma muy semejante lo que se ha aprendido.
- 2.—En la conducta posterior hay un margen que no es invadido rigurosamente por lo que se aprendió y en el cual intervienen las expresiones propias.

En otras palabras, hay en estas conductas una parte que es réplica exacta de lo aprendido y otra en la que se expresan las modalidades propias. Esta consideración me hace pensar que se podrían distinguir una y otra conducta de acuerdo a la réplica de lo aprendido:

- a) Cuando abarca más expresiones de la conducta y por lo tanto menos recursos propios, estamos frente a una conducta dominante.
- b) Cuando abarca menos expresiones de la conducta y así entonces hay más recursos propios, estamos frente a una conducta socialmente integrativa.

En los dos tipos de conducta se lleva a cabo el aprendizaje social, sólo que en una (la conducta socialmente integrativa) se

da lugar a que cada individuo aporte la mayor parte de sus recursos y en la otra (la dominante) se coartan los recursos quedando como único lo automáticamente aprendido, o bien, haciendo reaccionar al individuo destructivamente en contra de los valores establecidos, con una actitud reivindicadora que aunque sea propia y original no es creativa porque es negativa y por creatividad sólo se entienden las posturas positivas sustentadas por la higiene mental.

Entre una y otra conducta lo que también puede distinguir las es, siguiendo el pensamiento de Adler, en la conducta dominante el "afán de poderío" o de "superioridad" (2), y en la conducta socialmente integrativa "el sentimiento de comunidad", lo que significa bienestar tanto para el individuo mismo como para la colectividad, siendo ahí donde precisamente se realiza una unificación perfecta con lo que conocemos como higiene mental.

La influencia que una y otra conducta ofrecen ha podido ser comprobada por los métodos de la observación y los de la cuantificación estadística en las relaciones escolares. Anderson, expone cómo los efectos de cualquiera de las dos formas de conducta repercuten e influyen en las relaciones interpersonales que se entablen. El Dr. Anderson considera que los efectos de ambas conductas revisten características circulares y que pueden ser modificadas e interferidas por sus formas opuestas, dentro de ciertos límites ya que no se puede hablar de absolutismos.

En las investigaciones prácticas con niños de kinder, pre primaria y primaria y en los grupos particulares de estudio se observó que es mayor el índice de contactos dominantes entre las relaciones maestro-alumnos, porque los maestros no tratan sistemáticamente de cortar el círculo vicioso de la conducta dominante, cuando sistemáticamente lo hacen, se logran buenos resultados apareciendo formas de la conducta socialmente integrativa en el proceso tanto particular de los alumnos como del grupo en general.

Para lograr cambios favorables entre la interacción del maestro y los alumnos y se instaure una conducta socialmente integrativa que sirva de aprendizaje social positivo se requiere:

- a) Contactos integrativos sistematizados con cada uno de los alumnos.

- b) Contactos integrativos sistematizados de grupo.
- c) Interacciones, intercambio de ideas que canalicen en actividades de participación individual con finalidades colectivas.
- d) Motivaciones que despierten el interés y que provengan tanto del maestro como de los alumnos.

Además de estas características se requiere que el maestro acepte a cada uno de los miembros de su grupo "tal cual son" y un componente que considero básico y que consiste en la modalidad del proceder que haga el maestro.

Fue observado en la investigación que la presencia de hábitos nerviosos disminuyó considerablemente en los grupos escolares de estudio cuando el maestro mostraba afectos cariñosos indiferentemente del tipo de conducta que registrara (dominante o socialmente integrativa). Esto hace pensar en que las formas de conducta socialmente integrativa surtirían mejores efectos si el afecto cariñoso las acompañara por un propósito sistemático por parte de los maestros. Y aun ante conductas dominantes, estas modalidades producirían reacciones menos drásticas ya que el tono afectivo no resultaría tan amenazante.

Por las investigaciones en la Escuela Primaria se pudieron deducir estos dos criterios:

- 1.—Que el comportamiento de los niños no es sistemáticamente causado por la conducta del maestro.
- 2.—Que el comportamiento de los niños, su iniciativa y espontaneidad es en parte el reflejo del comportamiento del maestro.

Lo que hace suponer que:

- a) La escuela no es una institución capaz de modificar en forma absoluta a sus educandos.
- b) Los antecedentes experimentados y el caudal de vivencias con las que llega cada alumno a la escuela, van a obrar en beneficio o en detrimento de lo que el maestro haga.
- c) Conociendo la participación y la limitación que le corresponde, el maestro sí puede promover una conducta socialmente integrativa que repercutirá y se reflejará en sus alumnos como medida de aprendizaje social.

- d) El aprendizaje social para que promueva la creatividad deberá orientarse a que se desarrollen la iniciativa y la espontaneidad de los alumnos pues en cada caso el recurso propio y original, es decir creativo; y el maestro sí puede promoverlo en la medida de su salud mental, sus motivaciones y necesidades, sus recursos y sus propósitos.

La higiene mental tiene ingerencia en todos los sentidos de la vida humana, la visualiza en todas sus etapas y en todas sus dimensiones, tiene aplicaciones para los estados patológicos, anormales y normales tanto en casos individuales como colectivos y su finalidad es la obtención de la salud mental y ante la imposibilidad de ésta, al menos obtener aproximaciones más o menos distantes de ella, que es invariablemente el objetivo a conseguir.

Considero que la destructividad es el factor más nocivo y más dañino al que tiene que enfrentarse la higiene mental y que más aparta al individuo de ella. Siguiendo esta línea de pensamiento y si la creatividad es la actividad opuesta a la destructividad y esta última ser lo más pernicioso para la salud mental, la primera será la más favorable y el mejor índice de ella. Pero la creatividad en otro sentido de originalidad (ciencia, técnica, literatura, etc.), no siempre está exenta de contenidos destructivos, luego no es el tipo de creatividad requerido. Sólo la creatividad entendida como invención psicológica y social como expresión de armonía y convivencia interpersonal integradora, es susceptible de estar exenta de destructividad y por tanto perfectamente aplicable al máximo exponente de la salud mental.

Los factores que obran fundamentalmente en detrimento de la creatividad sin llegar a estados patológicos sino considerando desajustes de la normalidad y anormalidades, son desde el punto de vista emocional los siguientes:

- 1.—Conceptualización erróneo del propio yo.
- 2.—Deformaciones perceptivas.
- 3.—Desconocimiento de alcances y limitaciones.
- 4.—Sobrevaloración en la autoestima. Narcisismo.
- 5.—Infravaloración personal.
- 6.—Sentimientos de Omnipotencia.
- 7.—Inseguridad.

Y desde el punto de vista social:

- 1.—Falta de interacción e intercambio.
- 2.—Desaprobación social.
- 3.—“Conformismo gregario” (18)
- 4.—Rebeldía y actitudes hostiles.
- 5.—Aislamiento social.

La creatividad debe ser enseñada aprendiéndose en el núcleo familiar y continuándose en la escuela.

La familia ofrece relaciones interpersonales básicas que pueden obrar a favor o en contra de la creatividad en los dos sentidos que se encuentran íntimamente relacionados y compenetrados entre sí y que son: emocional y social. Los lazos afectivos y la seguridad que los padres confieran a sus hijos son elementos indispensables para cifrar la creatividad que a su vez requiere de la paulatina desvinculización. Con estos dos aspectos integración e individuación quedan realizados.

En el aspecto social se hacen necesarias las normas de conducta para la adaptación y también para la integración, pero hay que considerar que un exceso de adaptación desencadena conformismo y que el conformismo interfiere el desarrollo de la individuación. En la medida en que no se sofoque esto último, se requiere de la adaptación.

En la escuela el aprendizaje social que se recibe en favor de la creatividad, puede considerarse como muy descuidado, en nuestro medio escolar, la inclusión en los fines de la educación tendientes a fomentar las relaciones interpersonales creativas y la higiene mental en general, son muy rudimentarias. En los datos de las investigaciones transculturales de los Temas Incompletos de Anderson, así lo señalan comparativamente hablando, imperan las relaciones coercitivas y dominantes y el autoritarismo es el inhibidor fundamental para la creatividad.

El aprendizaje social recibido ha fomentado las actitudes falsas, mentirosas y evasivas cuya base común es un conflicto que entraña experiencias y vivencias tanto individuales como colectivas que han hecho posible la utilización de tales actitudes para controlar un sinnúmero de variables entre las que destacan factores de inseguridad y conservación del status, originados por una deficiente estructuración del yo.

Vislumbrando los datos transculturales de los Temas Incompletos de Anderson y comparándolos entre sí, se perciben grandes y acentuadas divergencias que hacen pensar en la necesidad de superar la situación vigente en nuestro medio en el cual predominan las formas y las modalidades que coartan la creatividad impidiendo el logro de metas mentalmente sanas.

Con eso no se indica que se deduzca que México y otras localidades con bajos índices de creatividad sean estructuras sociales mentalmente enfermas, ni que las otras localidades con mayores índices, sean mentalmente sanas.

La diversificación de criterios y los factores específicos de cada cultura marcan una barrera infranqueable para la generalización y la unificación de un criterio universalmente válido al respecto, por lo tanto, la consideración objetiva es la que puede darnos buenos resultados, en el sentido de reconocer lo que se tiene, y de lo que es susceptible hacer para incrementar los recursos creativos para que las relaciones interpersonales dejen de ser conflictivas y pasen a ser creativas.

B.—CONCLUSIONES

- 1.—La creatividad es una característica propiamente humana que puede ser aplicada en dos sentidos:
 - a) Como expresión de originalidad en la ciencia, las artes y las técnicas, etc.
 - b) Como invención psicológica y social.
- 2.—Entre una y otra forma de creatividad existen nexos de unión y discrepancias que respectivamente son:
 - a) Promociones susceptibles de hacer trascender al ser humano.
 - b) Se oponen a la destructividad.
 - c) Tienden a desplazarse en beneficio de la colectividad.
 - d) Hay presencia de manifestaciones espontáneas.
 - a) Divergen en la naturaleza del fenómeno.
 - b) En los recursos o dotaciones naturales.
 - c) En el aprendizaje que se requiere.
 - d) En los medios de realización.
 - e) En los objetos a los que se incorporan.

- 3.—La creatividad expresión de originalidad en las relaciones humanas, queda bajo la jurisdicción fundamentalmente de la Psicología y de la Sociología, porque:
 - a) Considera la personalidad individual del sujeto en todas sus dimensiones psicológicas.
 - b) Porque el hombre es un ser eminentemente social que se relaciona con sus semejantes, recibiendo y transmitiendo influencias dentro de la sociedad.
- 4.—Las relaciones interpersonales pueden ser en su polaridad teórica, conflictivas o creativas. En la práctica se observan entremezcladas con preponderancia de una u otra forma.
- 5.—Las relaciones creativas se caracterizan por:
 - a) Necesitar básicamente la salud mental.
 - b) Integración por medio del aprendizaje social.
 - c) Individuación y autonomía.
 - d) Flexibilidad y adaptación.
 - e) Formas y modalidades de conducta socialmente integrativa.
 - f) Se apega a formas de proceder democráticas.
- 6.—Las relaciones interpersonales conflictivas se caracterizan por:
 - a) Desajustes en la salud mental.
 - b) Formas y modalidades de conducta dominante.
 - c) Bajo índice de individuación y de autonomía.
 - d) Desadaptación social o “conformismo gregario” (18)
 - e) Limitación y rigidez en las relaciones interpersonales.
 - f) Se apega a formas de proceder autocráticas o autoritarias.
- 7.—La conducta socialmente integrativa se caracteriza por un sistema abierto de comunicación interpersonal que supone:
 - a) Participación.
 - b) Colaboración.
 - c) Confrontación.
 - d) Respeto.

- 8.—En la conducta dominante, el sistema de comunicación es cerrado e implica:
- a) Hostilidad.
 - b) Rigidez.
 - c) Narcisismo.
 - d) Falta de respeto.
- 9.—Las dos formas de conducta, dominante y socialmente integrativa pueden ser interferidas entre sí y en las repercusiones que ambas generan, tan importante es la forma como la modalidad.
- 10.—Para la realización del potencial creativo, el aprendizaje social dentro del grupo familiar, debe tender fundamentalmente a:
- a) La integración tanto emocional como social.
 - b) La individuación por medio de la paulatina desvinculización.
- 11.—Los datos que aportan los Temas Incompletos de Anderson, demuestran que el medio escolar es propicio para desenvolver el potencial creativo de los alumnos cuando existe en los maestros:
- a) Salud mental.
 - b) Propósitos sistemáticos para promover conductas socialmente integrativas.
- 12.—Las investigaciones transculturales de Anderson señalan que hay localidades con menores índices de creatividad predominando conductas dominantes. Las localidades mexicanas estudiadas entran dentro de dicha clasificación comparativamente hablando.
- 13.—Entre los factores de tipo individual que impiden la emergencia de la creatividad se tienen:
- I.—Alteraciones en la estructura del yo.
 - a) Concepto erróneo de sí mismo.
 - b) Falta de reconocimiento de alcances y limitaciones.
 - c) Narcisismo.

II.—Dotaciones defectuosas de seguridad básica.

- a) Sentimientos de Omnipotencia.
- b) Inseguridad.
- c) Infravaloración personal.
- d) Inmadurez.

14.—Entre los factores de tipo colectivo que inhiben la creatividad se tienen:

I.—Patrones culturales.

- a) Nacionalismo.
- b) Tradicionalismo.
- c) Antecedentes históricos.
- d) Nivel Evolutivo.
- e) Condiciones económicas.
- f) Creencias.

II.—Patrones locales.

- a) Urbanización.
- b) Recursos naturales.
- c) Nivel económico y social de la población.
- d) Estructuración familiar.

15.—La creatividad realiza los principios de la higiene mental y ambos lineamientos redundan en la salud mental, tanto personal como colectiva.

16.—La carencia de salud mental se manifiesta en la destructividad, luego, la creatividad es el índice más alto de salud mental en la esfera de las relaciones interpersonales.

17.—La creatividad científica, técnica o artística se opone a la destructividad, pero puede ser empleada para tal fin, sólo la creatividad psicológica y social se opone a la destructividad.

18.—La prueba proyectiva Los Temas Incompletos de Anderson es un instrumento capaz de cuantificar estadísticamente la presencia o la ausencia de la creatividad.

19.—La salud mental es concomitante a la creatividad y ésta es un exponente óptimo de aquélla.

- 20.—No se tiene un criterio de validez universal que permita generalizar que la estructura de la sociedad tenga o adolezca de salud mental. Luego, por los datos transculturales de Los Temas Incompletos de Anderson, no se deduce que las localidades con mayores índices de creatividad sean sociedades con salud mental, ni tampoco al razonamiento inverso.
- 21.—Hay que valorar los datos tomando muy en consideración las variables culturales que no pueden ser unificadas, pero a su vez aprovechar el material para promover cambios que superen la situación prevalente, aceptando las limitaciones inherentes a tal empresa.

A P E N D I C E

PAISES Y LOCALIDADES QUE HAN SIDO INVESTIGADOS CON APLICACIONES COLECTIVAS DE LA PRUEBA PROYECTIVA: LOS TEMAS INCOMPLETOS DE ANDERSON

ALEMANIA

Braunschweig.
Broitzem.
Flensburg-Murwik.
Hamburgo.
Karlsruhe.
Munich.

BRASIL

Río de Janeiro.

ESTADOS UNIDOS

Benton Harbor, Michigan.
Cedar Rapids, Iowa.
Knoxville, Tennessee.

FINLANDIA

Helsinki.

NORUEGA

Drammen.

PUERTO RICO

San Juan.

SUECIA

Estocolmo.

INGLATERRA

Birmingham.

MEXICO

Chiconcuac.

México, D. F.

Tecomitl.

Tepoztlán.

Tzintzuntzan.

NOTA.—El total de niños investigados, sobrepasa más de 10,000 casos. La traducción de los TEMAS INCOMPLETOS DE ANDERSON, fue hecha por el Dr. Rogelio Díaz Guerrero.

A) TEMAS INCOMPLETOS DE ANDERSON

INSTRUCCIONES

Aquí hay seis historietas cortas incompletas que deben terminarse. Niños y niñas de otras escuelas tanto en México como en los Estados Unidos, Alemania y Francia, también escribirán el final de estos cuentos. Lean lo que pasa al principio, luego escriban lo que, en su opinión, pasa después. Usen su imaginación. Procuren escribir con claridad, pero sin esforzarse por hacer una letra muy bonita. Procuren escribir tan rápidamente como puedan. Si se equivocan, tachen la palabra y continúen inmediatamente.

No se les va a calificar este trabajo. Ni su maestro ni el director, ni los otros maestros de este plantel van a ver estos cuentos. No queremos que pongan sus nombres en las hojas, pero escriban lo que verdaderamente piensan. Puesto que los papeles no llevan sus nombres, ustedes quedan en libertad de escribir lo que quizá no dirían a su maestro ni a nadie más.

Ahora vamos a pasarles las formas. No necesitan ver lo que sus compañeros escriban, puesto que no hay contestaciones correctas ni incorrectas, solamente es cuestión de saber su opinión. Creemos que cada uno de ustedes tiene suficiente imaginación para escribir por sí solo el final de estos cuentecitos. (Se

pasan las formas que van a llenar los niños. El maestro no toma parte en ello).

Al principio de la primera página, en el lugar indicado, pongan la fecha, lugar donde nacieron, ya sea en la Ciudad de México, Monterrey, etc. Si alguno nació en un país extranjero, mencionen la población y el país. Marquen con una cruz si el que escribe es niño o niña. Mencionen cuantos años han vivido en la ciudad, si han vivido aquí toda su vida, pongan SIEMPRE, si no, digan 4, 5 años, o el tiempo que sea. Al contestar en qué trabaja su padre, no pongan el nombre de la compañía que lo emplea, sino la clase de ocupación por ejemplo: carpintero, tendero de libros, obrero, etc. Si su madre trabaja fuera de la casa, digan qué hace, si no, escriban solamente la palabra HOGAR.

Al leer el primer cuento, verán que se hacen algunas preguntas al final. Piensen por favor un momento en estas preguntas, pero no traten de contestarlas una por una. Estas se hacen sólo para ayudarles a terminar la historia.

Cuando terminen el primer cuento, continúen con el siguiente sin detenerse. Si damos (la persona que administra la prueba) una vuelta por entre los escritorios, no es para leer lo que hayan escrito. Solamente lo haremos para ver qué tanto han adelantado.

Procuren terminar los seis cuentecitos. Se les dará todo el tiempo de la clase. ¿Desean preguntar algo? Si hay algo que no entiendan o si desean hacer pregunta, si necesitan un lápiz o alguna cosa, levanten la mano e iremos hasta su asiento para saber qué se les ofrece. ¿Están listos, sí?, entonces: listos, principien.

C) TEMAS INCOMPLETOS DE ANDERSON: SERIE A

MAYO, 1953

Fecha de nacimiento: Edad en
el último cumpleaños: Hombre: Mujer:
Lugar de nacimiento:
Escuela: Año Escolar:
Por cuánto tiempo ha vivido en esta ciudad o pueblo:
En qué trabaja el padre: En qué
trabaja la madre:
.....

1.—Pedro y Juan caminan hacia su escuela. De repente Juan le quita a Pedro su pañuelo y lo lanza a una rama alta de un árbol cercano en tal forma que Pedro no lo puede alcanzar. Juan nunca se ha portado así antes. Tampoco se había peleado.

¿Por qué se portó así Juan? ¿Qué hace Pedro?

¿Qué es lo que piensa Juan? ¿Cómo se siente Pedro?

Piense acerca de estas preguntas y luego *termine* el cuento rápidamente con unas cuantas líneas.

2.—La mamá de Miguel lo ha mandado a comprar medio kilo de carne. De vuelta a casa deja el paquete de carne en la orilla de la banqueta y juega un ratito con sus amigos. Un perro callejero avanza rápidamente y de una mordida se lleva la mitad

de la carne. Miguel envuelve lo que queda de la carne y se lo lleva a casa.

¿Qué le dice Miguel a su mamá?

¿Qué hace su mamá?

¿Cómo se siente Miguel?

Piense acerca de estas preguntas y luego *termine* el cuento rápidamente con unas cuantas líneas.

3.—La profesora descubre de repente que un peso ha desaparecido de su escritorio. Mira hacia sus alumnos y ve que todos trabajan en su tarea de aritmética. Se pregunta qué sucedió con el dinero y qué es lo que debe hacer.

¿Qué hace la maestra?

Termine este cuento con unas cuantas líneas también. Indique qué sucedió con el dinero y también con exactitud cómo se siente la maestra y lo que hace.

4.—María está sentada en la sala haciendo su tarea. De repente se acuerda del suéter nuevo de su mamá. Le entra deseo de saber cómo se vería con él puesto. Al quitarse el suéter nota que lo ha manchado con tinta. En el momento en que María trata de quitarle las manchas, su mamá entra en la sala.

¿Qué dice la mamá?

¿Cómo se sienten las dos?

¿Qué dice María?

¿Qué es lo que cada una de ellas hace?

Piense acerca de estas preguntas y luego *termine* el cuento rápidamente con unas cuantas líneas.

5.—Jorge y Carlos están jugando fútbol. Saben que no deberían jugar fútbol en la calle. Jorge patea con fuerza y la pelota estrella el vidrio de una ventana. Carlos cree que alguien apareció detrás de la ventana. Nadie pudo haber visto quién fue el que pateó la pelota.

Termine este cuento con unas cuantas líneas. Indique cómo se sintieron los muchachos y qué es lo que hicieron.

6.—Casi siempre que Luisa entregaba su composición a la maestra, lo hacía tarde. Esta vez se trataba de una composición especialmente importante y además la había escrito a tiempo. En su camino a la escuela perdió su cuaderno de composición y no pudo encontrarlo por ninguna parte.

¿Qué le dice Luisa a la maestra?

¿Qué dice la maestra?

Piense acerca de estas preguntas y luego *termine* el cuento rápidamente con unas cuantas líneas.

D) TEMAS INCOMPLETOS DE ANDERSON: SERIE B

MAYO, 1953

Fecha de nacimiento: Edad en
el último cumpleaños: Hombre: Mujer:
Lugar de nacimiento:
Escuela: Año Escolar:
Por cuánto tiempo ha vivido en esta ciudad o pueblo:
En qué trabaja el padre: En qué
trabaja la madre:
.....

1.—La abuelita de María le regaló un hermoso florero cuando María cumplió trece años. Un día, la mamá de María trajo unas flores que puso en el florero. Ella colocó el florero sobre el borde de una ventana, aunque ella sabía que el borde era muy estrecho para el florero y que se podía caer. Mientras la madre limpia la habitación, tropieza con el florero que se cae al suelo y se rompe. La mamá de María va a la cocina a buscar un paño, María llega de la escuela y encuentra los pedazos del florero en el piso.

¿Qué hizo María?

¿Qué dijo la mamá?

¿Cómo se sienten ambas?

Piense acerca de estas preguntas y luego *termine* el cuento rápidamente con unas cuantas líneas.

2.—Juan trabajó mucho y con el dinero que se ganó compró una bicicleta nueva. Un sábado, mientras Juan jugaba con unos amigos, el papá de Juan decidió usar la bicicleta para ir a buscar cigarrillos a la tienda. Cuando sale de la tienda, encuentra que la rueda del frente está doblada y que la pintura del marco está muy rayada. No hay nadie por los alrededores. Aún así el papá de Juan pudo volver en la bicicleta a su casa.

¿Qué hizo el padre?

¿Qué hizo Juan?

¿Cómo se sienten ambos?

Piense acerca de estas preguntas y luego *termine* el cuento rápidamente con unas cuantas líneas.

3.—La maestra ha prometido a los alumnos que si estudian mucho durante el último mes de clases, van a tener un día libre para salir en una excursión muy especial. En varias ocasiones durante el último mes, la maestra habla acerca de la excursión. Los alumnos desean hacer la excursión y estudian mucho. Ya es la última semana del curso y no hay tiempo para salir de excursión.

¿Qué hace la maestra?

¿Qué piensan los alumnos y cómo se siente la maestra acerca del asunto?

Piense acerca de estas preguntas y luego *termine* el cuento rápidamente con unas cuantas líneas.

4.—Alberto recibió un hermoso machete al cumplir los trece años. El machete es muy afilado y viene en un estuche de cuero fuerte. Mientras Alberto está en la escuela su hermano de cuatro años, Pepito, descubrió el machete y lo miró durante un rato largo. Luego lo cogió, lo volvió a poner en su sitio, y por último se lo llevó fuera de la casa para jugar con él. Pepito no sacó el machete fuera del estuche. El va cantando mientras camina por el jardín, golpeando el machete suavemente contra un árbol, un poste y el pavimento. Alberto regresa a su casa de la escuela y encuentra el machete en su estuche de cuero con otros juguetes. Alberto nota que el machete ha cortado el cuero del estuche y que el filo está magullado y roto.

¿Qué hace Alberto?

¿Cómo se siente Alberto?

Piense acerca de estas preguntas y luego *termine* el cuento rápidamente con unas cuantas líneas.

5.—Catalina, de 13 años de edad, tiene una hermanita de cuatro años llamada Clara. Cuando Catalina regresa de la escuela, Clara siempre quiere jugar con ella y sigue a Catalina y a sus amigas mayores dondequiera que ellas van. Un día Clara cogió un traje nuevo muy bonito del ropero de Catalina, se lo puso, y se miró al espejo. Le quedaba grande y arrastraba por el piso. Ella recogió la falda sobre un brazo y salió de la casa a pasear. Catalina llegó de la escuela y encontró su traje nuevo estrujado y tirado sobre una silla. La falda pisoteada y había sido arrastrada por el fango. Clara dijo: —“Me puse tu traje”.

¿Qué hizo Catalina?

¿Qué piensan Catalina y Clara sobre lo sucedido y cómo se sienten?

Termine la historia en pocas líneas.

BIBLIOGRAFIA

- 1.—ABELOOS, MARCEL.—*El Crecimiento*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1961.
- 2.—ADLER, ALFREDO y otros.—*Guiando al Niño según los Principios de la Psicología del Individuo*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1952.
- 3.—ANDERSON, HAROLD H.—*Creativity as Personality Development*. ETC: A review of General Semantics, Vol. XVI-No. 3, 1959, 277-302.
- 4.—ANDERSON, HAROLD H.—*An Introduction to Projective Techniques*. Published by Printice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N. J., 1956. Human Behavior and Personality Growth; Charpenter I, 3-25. Edited by Anderson H.H. and Anderson G.L.
- 5.—ANDERSON, HAROLD H., and BREWER, H. M.—*Studies of Teachers' Classroom Personalities: I. Dominative and Socially Integrative Behavior of Kindergarten Teachers*. Applied Psychology Monographs, American Psychological Association. H. S. Conrad Editor, July 1945, No. 6.
- 6.—ANDERSON, HAROLD H., and BREWER, J. E.—*Studies of Teachers' Classroom Personalities: II. Effects of Teachers' Dominative and Integrative contacts on Children's Classroom Behavior*. Applied Psychology Monographs, American Psychological Association, H. S. Conrad Editor, June 1946, No. 8.
- 7.—ANDERSON, HAROLD H., and BREWER, J. E., and REED, M. F.—*Studies of Teachers' Classroom Personalities: III. Follow-up Studies of the effects of Dominative and Integrative contacts on Children's Behavior*. Applied Psychology Monographs, American Psychological Association by Stanford University Press, December 1946, No. 11.
- 8.—ANDERSON, HAROLD H.—*Judgment of Social Conflict and Social Problem-solving: A Cross-National Study*. Abstract of Research Program. November 1958.

- 9.—ANDERSON, HAROLD H., ANDERSON, G. L., DAUGHERTY, M. A., MYERS, M. L., SWITH, J. L., and MASON, J. E.—*Authoritarian and Democratic Teacher-Child Relations in five Countries as Reported to Psychology Section, Michigan Academy of Arts, Science and Letters*. Wayne State University, Detroit, Michigan, March 22, 1957.
- 10.—ANDERSON, HAROLD H., ANDERSON G. L., COHEN, H. I., and NUTT, F. D.—*Image of the Teacher by Adolescent Children in four Countries: Germany, England, Mexico, United States*. *The Journal of Social Psychology*, 1959, 50, 47-55.
- 11.—ANDERSON, HAROLD H., and ANDERSON, G. L.—*Image of the Teacher by Adolescent Children in seven Countries*. *American Journal of Orthopsychiatry*, XXXI, 3, July, 1961.
- 12.—ANDERSON, HAROLD H., and ANDERSON, G. L.—*Creativity and Cross-National Research: A Comparison of Children's values in Munich Germany, in 1954 and 1960*. Presented at Biennial Meeting, Society for Research in Child Development, Pennsylvania State University, 17 March, 1961.
- 13.—ANDERSON, HAROLD H., and ANDERSON, G. L.—*Social Values of Teachers in Rio de Janeiro, Mexico City and Los Angeles County, California*. Presented at the VII Congress of the American Society of Psychology, México 1961. 96-106.
- 14.—BUENTELLO, EDMUNDO.—*Higiene Mental*. Editorial Universidad Veracruz, Ver., México 1956.
- 15.—BUENTELLO, EDMUNDO.—*Principios Básicos de la Salud Mental*. Apuntes, México, junio 1959.
- 16.—BÜHLER, CHARLOTTE.—*El Niño y su Familia*. Técnica de Exploración Familiar. Editorial Paidós, Buenos Aires 1959.
- 17.—CARROLL, HERBERT A.—*Higiene Mental*. Dinámica del Ajuste Psíquico. Compañía Editorial Continental, México 1963.
- 18.—CHINYOY, ELY.—*Introducción a la Sociología*. Editorial Paidós, Buenos Aires 1962.
- 19.—DÍAZ GUERRERO, ROGELIO., y PECK, ROBERT F.—*Respeto y Posición Social en dos Culturas*. Presentado en el VII Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología, México 1961, 114-137.
- 20.—*Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana*. Espasa-Calpe, S.A. Madrid, Barcelona. Creación. Tomo XVI, 1-12.
- 21.—FILLOUX, JEAN-CLAUDE.—*El Tono Mental*. Editorial Paidós, Buenos Aires 1960.

- 22.—FORTES, ABRAHAM.—*Contribución al Estudio del "yo mismo"*. Presentado en el VII Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología, México 1961, 417-419.
- 23.—FREUD, SIGMUND.—*Obras Completas de Freud. Nuevas Aportaciones al Psicoanálisis*. Editorial Iztaccíhuatl, S.A. Tomo XVII, México 1953.
- 24.—FROMM, ERICH.—*Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea. Hacia una Sociedad Sana*. Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis. Fondo de Cultura Económica, México 1962.
- 25.—GONZÁLEZ PINEDA, FRANCISCO.—*El Mexicano. Psicología de su Destruktividad*. Editorial Pax-México S.A. México 1963.
- 26.—GREENACRE, PHYLLIS.—*Estudios Psicoanalíticos sobre la Actividad Creadora*. Editorial Pax-México, S.A. México 1960.
- 27.—HILGARD, E. R., KUBIE, L. S., y MIDLIN, E. P.—*El Psicoanálisis como Ciencia*. Problemas Científicos y Filosóficos, U.N.A.M. Dirección General de Publicaciones, México 1960.
- 28.—LARA BAQUEIRO, AUGUSTO.—*Labor de Higiene Mental desarrollada por el Dispensario Central de Salud Mental, en la Ciudad de México*. Presentado en el VII Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología, México 1961, 166-170.
- 29.—LEMKAU, PAUL VICTOR.—*Higiene Mental*. Fondo de Cultura Económica, México 1962.
- 30.—MAISONNEUVE, JEAN.—*Psicología Social*. Editorial Paidós, Buenos Aires 1960.
- 31.—MAY, ROLLO.—*The Nature of Creativity*. ETC: A Review of General Semantics, Vol. XVI, No. 3, 1959, 261-276.
- 32.—MENDIZÁBAL CALDERÓN, JOAQUÍN.—*Apuntes*. Universidad Nacional Autónoma de México, México 1963.
- 33.—MENDIZÁBAL CALDERÓN, JOAQUÍN.—*Higiene Mental en el Ambiente Familiar*. Boletín de Pediatría. Tomo VII, Enero-Marzo 1963.
- 34.—PECK, ROBERT., and DÍAZ GUERRERO, ROGELIO.—*Two Core-Culture Patterns, and the Diffusion of Values Across their Border*. Presented at the VII Congress of the American Society of Psychology, Mexico 1961, 107-113.
- 35.—SÁNCHEZ HIDALGO, EFRAÍN.—*Vejez y Creación*. Universidad de Puerto Rico. Revista Mexicana de Psicología, Vol. I, No. 3, 1964, 210-216.

- 36.—SNYGG, D., and COMBS, A. W.—*Individual Behavior. A New Frame of Reference for Psychology.* Harper and Brothers Publishers, New York 1949.
- 37.—SOROKIN, PITIRIM.—*Estructura Mental y Energías del Hombre.* Biblioteca de Ensayos Sociológicos. Instituto de Investigaciones de la Universidad Nacional Autónoma, México 1959.
- 38.—TIRADO BENEDÍ, DOMINGO.—*El Problema de los Fines Generales de la Educación.* Editorial Labor, México 1955.
- 39.—WERNER, WOLFF.—*Introducción a la Psicología.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 1956.