

Título: Desarrollo y adaptación
Data: não identificada

DESARROLLO Y ADAPTACIÓN

por PAUL A. OSTERRIETH

Es inevitable que el título de la presente exposición despierte ciertas asociaciones históricas, relativas a los orígenes de la psicología del niño, y que recuerde, de un modo ya más particular, el íntimo lazo de filiación que vincula el estudio del desarrollo psíquico a las corrientes evolucionistas del siglo XX. Si en efecto existe, como lo habían presentado Buffon y los Lumiére, una continuidad entre las especies vivas, entonces el niño puede aparecer como uno de los momentos de la evolución que conduce de los organismos elementales al adulto humano civilizado; se la entogénesis reproduce, como más tarde pensaba Haeckel, la filogénesis, entonces el desarrollo del niño puede esclarecer de manera singular el estudio de la evolución. No por azar seguramente, Charles Darwin mismo, con su obra titulada A biographical sketch of an infant (1877), se alinó entre los primeros autores que se interesaron en el desarrollo psíquico del niño, y sabido es cómo sus ideas y las de ilustres contemporáneos suyos, Spencer por ejemplo, signaron profundamente toda la psicología, particularmente la psicología del niño, y de algún modo otorgaron al fenómeno de la infancia sus títulos coentíficos de nobreza. Así como para los biólogos la evolución se hallaba dominada por la idea de adaptación, pues los cambios presentados por los organismos eran concebidos como atinentes a un proceso continuo de adaptación a las condiciones externas, así también para los psicólogos funcionalistas las condiciones externas, así también para los psicólogos funcionalistas las modificaciones comportamentales reveladas por el estudio del desarrollo del niño adquirirán el sentido circundante. Todo lo que hacemos, dirá en sustancia William James, lo hacemos hacia una mejor adaptación. Evolución biológica y adaptación son correlativas; desarrollo psicológico y adaptación son correlativos.

Sin prejuicio acerca de la manera como los sabios, y los biólogos y psicólogos funcionalistas tras ellos, consideraban el mecanismo elemental de la adaptación, ya se sabe cómo la idea de adaptación, tomada de una manera global, es decir, como la idea de una evolución adaptativa, de un desarrollo en sentido adaptativo, se difundió ampliamente entre el público. Unos continuarán viendo al niño como un recién llegado, completamente inadaptado con respecto a un mundo que es exterior y extraño a él, como un ser al que la sociedad, gracias a esse intérprete que es la educación, debe modelar desde afuera y conformar a sus usos para que se vuelva humano. Otros lo considerarán, mas bien, como un organismo dinámico al que su propia organización y sus intercambios con el medio circundante imponen "tareas desarrollísticas", al decir de Havighurst, tareas que él mismo debe efectuar para alcanzar el tipo de organización psíquica propio del humano adulto. Pero todos estarán de acuerdo en el fondo en que, de una u otra manera, desarrollarse, crecer, hacerse adulto, equivale para el individuo a adaptarse al mero físico, social y cultural dentro del cual está destinado a vivir.

No cabe duda de que en líneas generales nos entendemos cuando se emplea el término de adaptación. Por supuesto que el bebé que toma cada vez mejor el pecho se adapta, que el niño que aprende a comer solo se adapta, que el chiquilín que llega a ser capaz de hacer mandados en su barrio se adapta, que el joven que organiza un viaje con sus compañeros se adapta. El niño se adapta a su marco familiar, a su escuela, a su grupo social. En el caso del público, esto significa, sobre todo, que el individuo modifica sus comportamientos espontáneos y que adopta en forma gradual los modos de comportamientos propios de su círculo, sin

lo cual, por lo demás, se lo tildaría de inadaptado. Pero resulta absolutamente necesario que este noción, de un empleto tan corriente, quede perfectamente clara y definida. Como no hace mucho escribía Piaget a propósito de la inteligencia, cuyos mecanismos tanto ha contribuido a esclarecer: "Si todos reconocemos que todos es adaptación (...) nos cabe más que deplorar lo vago de este concepto" (*Naissance de l'intelligence*, p.13). Y sería fácil insertar aquí algunas paradojas y otras tantas contradicciones con motivo del uso corriente de este término en psicología.

Yo he tropezado con esa dificultad. Me he preguntado qué sentido operacional preciso puede darse al término adaptación que sea verdaderamente utilizable en psicología del desarrollo y que pese a ello no sea estrechamente limitativo. Finalmente he llegado a ver que acaso vale más no violentar el uso corriente y que, sin despojar al término de adaptación del sentido general y vago de "adecuación del organismo a las condiciones externas e internas de la existencia" que le da el diccionario, no sería del todo estéril tratar de distinguir en esta entidad, demasiado global para ser plenamente útil, cierto número de mecanismos, de procesos, de momentos más o menos diferentes entre sí que han sido aislados, precisados y descritos desde la lejana época que mencioné al comenzar. De modo, pues, que el objeto del presente trabajo será intento de diferenciación cualitativa y temporal; sin aportar nada nuevo a los especialistas, tal vez contribuya a poner un poco de orden en un dominio confuso.

La idea de adaptación evoca, evidentemente, una idea de relación entre el individuo y el mundo exterior. Pero cuando se piensa en el desarrollo del niño es necesario ver que el mundo sólo es exterior a los ojos observador, y que en realidad los dos términos de la relación son inseparables, ya que, de acuerdo con una excelente fórmula de Ajuriaguerra y Garone ("*Mécanismes d'organisation et facteurs de désorganisation psychologique dans l'évolution de l'enfant*", en *Médecine et hygiène*, XXI, Ginebra, 1963, pp. 413-416 y 462-464), el individuo "no debe ser considerado con un ser hecho de manera repentina, sino como un ser que, en su funcionamiento, va haciéndose a medida que se hacen sus propias realizaciones". En otras palabras, el individuo en crecimiento se nos aparece, no tanto como una entidad circunscrita y cerrada que en un momento dado debe "adaptarse" a algo exterior a ella, sino, más bien, como una estructura funcional abierta que se organiza al funcionar y que de ahí, no puede dejar de integrar, de una u otra manera, los elementos "exteriores" que se hallan implicados en ese funcionamiento. Desde el momento que se admite que la organización psíquica no está dada de súbito, sino que se hace, se construye, se elabora dentro del marco de su funcionamiento mismo, se ve que el desarrollo psíquico implica necesariamente un factor de adaptación de la organización a las condiciones y circunstancias en las cuales, o a propósito de las cuales, funciona y que de algún modo forman parte integrante de este funcionamiento.

De Ajuriaguerra y Garone hacen lugar, demás -- en la brillante síntesis que dieron de los mecanismos de organización psicológica en el niño y de la que he tomado la frase que acabamos de oír --, a la intervención de un factor de índole afectiva que debe ser, en efecto, señalado: "La dualidad proceso de maduración-valor estructurante de la experiencia no basta por sí sola para rendir cuenta de los fenómenos que observamos en el curso del desarrollo --escriben-- Además es necesario que la catexia libidinal valorice en todo momento las "formas sucesivas" que puede adquirir la relación organismo-medio". Dicho de otra manera, la adaptación nos parece incomprensible si no se halla subyacente por elementos de orden pulsional e motivacional.

Evidentemente, al nivel de las necesidades primarias atribuidas al recién nacido es donde han podido describirse las adaptaciones más precoces, determinantes para su posterior adaptación. Ya es clásico evocar la pulsión alimentaria y los mecanismos de la succión en el bebé, al nivel de los cuales, como se sabe, gran número de experiencias de condicionamiento han objetivado las posibilidades adaptativas. Basta con recordar la muy conocida experiencia de Marquis (1931), que obtiene un condicionamiento al zumbador en lactantes de 2 a 9 días. El autor hace sonar el zumbador cinco segundos antes de cada mamada y obtiene en ocho de cada diez sujetos, después de cinco días de este régimen, movimientos de abertura de boca y succión a la sola audición del ruido; para colmo, éste produce el efecto de calmar los gritos y la difusa agitación de los bebés hambrientos. Hace ya mucho tiempo que también se ha señalado cómo el mecanismo de la succión mejora en la práctica y cómo el bebé se adapta rápidamente a la periodicidad alimentaria que se le impone.

Piaget señaló hace mucho cómo "en el caos de las impresiones que lo asaltan, el recién nacido procura ante todo conservar y recontrar aquellas que acompañan al funcionamiento de sus órganos" (*Genèse du symbole*, p. 87), y muchos autores se han visto inducidos a hablar de una necesidad primaria de funcionamiento y de estimulación sensorial. Sabemos que, en el caso del animal, un alto número de aprendizajes se han efectuado sobre la base de reforzamientos de este solo tipo. No está prohibido pensar, por ejemplo, que el rápido desarrollo de la motricidad ocular en el curso de los primeras semanas se vincula a una "necesidad" de este tipo y que las conductas del niño -- descritas con el nombre de juego funcional, de necesidad de exploración y manipulación y, más tarde, de curiosidad -- son, a este respecto, manifestaciones muy vulgares y corrientes que, aun cuando no poseen un carácter adaptativo evidente --er el sentido en que se habla de "conductas adaptativas" --, no por ello dejan de estar grávidas de adaptación.

Dentro de esta perspectiva resulta indudablemente indicado recordar el importante papel que ha solido atribuirse a las estimulaciones sensoriales, táctiles sobre todo, en el curso del primer año, subrayando su valor organizador en lo inmediato, pero también su valor como condición de adaptabilidad consiguiente. Diversos trabajos enumerados por Sluckin (*Imprinting and early Learning*, 1964) llevan a pensar que la reducción de las estimulaciones sensoriales durante fase inicial de la vida afecta la continuidad del desarrollo. Por ejemplo, se observa que la manipulación frecuente de los jóvenes de diversas especies favorecería su capacidad para efectuar varios aprendizajes en épocas más tardías de su existencia. De creer en tales trabajos, todo ocurriría como si "la eficacia para afrontar el medio circundante fuese confirmada o mejorada de resultados de un aporte sensorial precoz" (Sluckin), lo cual, por lo demás, parece confirmado en el caso del niño por el estudio de sujetos que vivieron en alguna institución durante sus primeros años y que sufrieron, debido a ello, una relativa privación de estimulaciones sensoriales. A este respecto puede recordarse, por ejemplo, la experiencia de Riksingold ("The effect of environmental stimulation upon social and exploratory behaviour in the human infant", en: B. M. Foss, *Determinantes of infant behaviour*, vol. I, 1961), que muestra una reactividad social claramente más desarrollada en bebés de los que se ocupó el propio experimentador durante ocho semanas, asegurándoles muchas estimulaciones sensoriales, que en los del grupo testigo, que fueron tratados de una manera más rutinaria y no recibieron los cuidados usuales. Debe destacarse que los grupos no presentaban, sin embargo, diferencias significativas al nivel del desarrollo motor general.

Entre las condiciones precoces que autorizan o favorecen adaptaciones ulteriores hay también que incluir, sin duda, fenómenos aún bastante mal conocidos, análogos - los que los etólogos han designado con el término de imprinting (o impregnación), y que han sido descritos en el caso de los pequeños de diversas especies. Recordamos que Spalding, en 1873, había observado que algunos polluelitos, entre la rotura del cascarón y los tres días de vida, seguían el primer objeto móvil que percibían y demostraban "apego" por éste. Desde entonces, muchos etólogos, de modo particular Lorenz, han confirmado la existencia de este fenómeno y han procurado analizarlo y precisar sus condiciones. Parece que el animal joven es, durante un "período crítico" muy precoz y relativamente breve, específicamente sensible a ciertas configuraciones muy particulares de estímulos; habiéndolo expuesto a una determinada configuración, parece muy pronto capaz de distinguirla de cualquier otra e inducido a manifestar por ella un apego particular, mientras que con respecto a configuraciones diferentes atestiguará antes bien, temor.

No es éste, evidentemente, el momento de analizar ese fenómeno, que origina, por lo demás, discrepancias entre los etólogos, pero habría sido difícil dejar de mencionarlo al hablar de la adaptación en el caso del niño pequeño. Contrariamente a los puntos de vista clásicos, precedentemente admitidos, un gran número de observaciones permite pensar, hoy, que los vínculos afectivos que se establecen entre los jóvenes y su madre, al igual que el desarrollo de la sociabilidad de los pequeños, no dependen -- o, en todo caso, no dependen de manera única -- de las experiencias gratificantes efectuadas por el animal joven dentro del marco de la satisfacción de sus necesidades alimentarias. Antes bien, la exposición de sus necesidades alimentarias. Antes bien, la exposición a estimulaciones sensoriales de un tipo superior, emanadas de un individuo de la misma especie o, eventualmente, de una especie distinta, y el contacto con ese individuo representarían, a este respecto, un papel determinante. La ausencia de tales estimulaciones específicas estrañaría a menudo la aparición de comportamientos aberrantes con respecto a los congéneres y al mundo inmediato. Harlow, particularmente (Harlow y Zimmerman, "Affectional responses in the infant monkey" Science, nº 3.373, 1959, p. 130), ha criado muchos rhesus jóvenes en compañía de sustitutos maternos artificiales, uno de ellos de hilo metálico y el otro recubierto de tela suave. Resulta notabilísimo comprobar que los sujetos jóvenes de esta experiencia desarrollan un marcado apego por la madre-tela suave, aun cuando encuentren su alimento junto a la madre-hilo metálico. La madre-tela, pese a no alimentar al infante, suscita en éste reacciones de acurrucamiento; puesto en presencia de objetos inusitados y nuevos que provocan su ansiedad, el infante se refugia junto a aquélla como si le atribuyese un poder protector. Las cosas se presentan, pues como si ciertas texturas suaves constituyeran para el pequeño rhesus un estímulo específico que desencadena reacciones de apego y seguridad y que favorece, por tanto, su adaptación.

Algunos autores han sentido la tentación de comparar fenómenos de este tipo con los hechos observados por Spitz (Spitz y Wolfe, "The smiling response: a contribution to the ontogenesis of social relations", Genet. Psychol. Monogr. XXXIV, 1946) en relación con el desencadenamiento de la sonrisa en la faz del niño, hacia el final del segundo mes, en el momento en que se delinea, por lo general, una orientación más activa del bebé hacia el mundo exterior. Como se sabe, Spitz mismo efectuó estos hechos con respecto a la gradual objetivación del personaje maternal por el niño, conducente a la famosa "angustia de los ocho meses", que daría testimonio del hecho de que de

allí en adelante el niño diferencia a los suyos de las personas extrañas. Por lo demás, no se excluye que en los infantes de ciertas especies animales pueden observarse reacciones medianamente comparables a la "angustia de los ocho meses" en el niño (Hinde, citado por Sluckin).

Con los hechos relativos al imprinting en los animales se han relacionado ciertos fenómenos que han sido descritos en el caso del niño con el nombre de hospitalismo o privación efectiva. No puede pensarse, en efecto, que también en el niño la ausencia de ciertas configuraciones específicas de estímulos, generalmente suministradas al bebé por su madre e por otras personas de su medio, sería de índole tal que comprometería el posterior desarrollo y que, en ciertos casos extremos, hasta podría prohibir la subsiguiente elaboración de adaptaciones efectivo-sociales fundamentales? Sluckin, en el libro que hace poco dedicó a los fenómenos de imprinting y a los aprendizajes precoces, trae a colocación la opinión de Bowlby, según la cual el niño aprendería a conocer las características de su madre por exposición a las múltiples estimulaciones que emanan de ésta y desarrollaría su apego por ella -tan capital para su adaptación- sobre la base de un proceso del mismo tipo que el del imprinting y repasa, igualmente, las observaciones de Schaffer acerca de los niños hospitalizados en el curso de su primer año y que atribuyen las deficiencias comportamentales comprobadas en éstos, o bien a la insuficiencia de estimulación sensorial, en el caso de los más jóvenes, o bien a la privación de madre en aquellos que ya más crecidos habían proporcionado índices que permitían pensar que reconocían a ésta.

Sea como fuere que desde los niveles más primitivos se comprueban fenómenos de indiscutible carácter adaptativo, ya del tipo de la asimilación reproductora, descrito por Piaget, ya del tipo del condicionamiento, ya del tipo - establecido con menos claridad en el niño - de la impregnación. Estos fenómenos no sólo poseen un valor estructurante insigne para la organización psíquica momentánea, sino que además, y por eso mismo, condicionan todo el provenir y las innumerables adaptaciones que tendrán lugar a lo largo del desarrollo. Evidentemente no excluyen, dentro de la línea de la adaptación, aprendizajes de tipo clásico -necesidad de reforzamiento de la conducta por la satisfacción de la necesidad-, ya hasta indudablemente se combinan con ellos; creo que la succión ofrece un buen ejemplo de semejante combinación.

Junto a mecanismos aptos para funcionar desde un primer momento y, de ahí, para perfeccionarse al funcionar; junto a fenómenos en los que un releaser externo específico desempeña, tal vez, un papel, hay precisamente que hacer lugar, en efecto, a aprendizajes que, por inconscientes que sean, no dejan de hallarse gravidos de posteriores adaptaciones. Piénsese, por ejemplo, en los gritos y en los vagidos del niño muy pequeño. Junto a las adaptaciones que originarán en el plano fonatorio, esas manifestaciones sonoras no tardarán, en ser interpretadas por el medio inmediato; el adulto les atribuirá una significación y reaccionará a ellas con las conductas que juzgue adecuadas. Pero para el niño éstas suelen ser gratificantes. Al valorizar, así, ciertas manifestaciones, el adulto le abre al niño la posibilidad de ejercer una acción sobre su medio humano mucho antes de ser capaz de distinguirla como tal, y el niño aprenderá a llamar la atención y a desencadenar las reacciones ajenas que experimenta como benéficas. No cabe duda de que otro tanto puede decirse en lo que atañe a las reacciones mímicas, que no son, por sí mismas, "adaptativas". De esta manera el niño efectúa el aprendizaje de una especie de "procomunicación", que es, por cierto, determinante más tarde, especialmente en lo que incumbe a las interacciones entre la madre y el hijo. La prodigiosa adaptación que va a constituir, sobre todo,

la adquisición del lenguaje - conforme a líneas demasiado conocidas en lo fundamental para que sea útil insistir ahora en ellas- no tendría verosimilmente lugar si el bebé no hubiera ya hecho previamente el aprendizaje de una especie de comunicación de valor ante todo pulsional, basada en el poder que la concede el adulto al interpretar algunas de sus manifestaciones sonoras, mímicas e de gesticulación y al reaccionar a ellas.

Por último, dentro del marco de los fenómenos recordados hasta ahora, pero a un nivel algo más tórrido, hay que citar, naturalmente, la imitación, que convendremos en considerar como uno de los principales factores de la adaptación del niño a su medio inmediato material y humano. No recordaremos su génesis, cuyos diversos momentos han sido tan brillantemente analizados, hace ya tiempo, por Piaget. Todo el mundo sabe que a partir del segundo año de vida es frecuente ver cómo el niño adopta de proto, en una situación dada, el comportamiento de tal o cual persona de su medio y procede de algún modo a la "creación imitativa", si me atrevo a decirlo, de entidades comportamentales nuevas que toavía no figuraban en su repertorio usual. A menudo puede comprobarse que esas nuevas reacciones, que aparecen de inmediato, o bien luego de la observación del modelo por el niño, están repentinamente estructuradas y no originan tanteos ni esbozos previos. El niño observa y en seguida reproduce, con una exactitud frecuentemente asombrosa, lo que ha observado. Como Bandura y Walters lo subrayan en un libro reciente (*Social learning and personality development*, 1963), parece, pues, evidente "que puede efectuarse un aprendizaje gracias a la observación del comportamiento ajeno, aun cuando el observador no reproduzca la respuesta del modelo durante la adquisición y noreciba, por tanto, refuerzo". Y no es posible dejar de compartir el asombro de estos autores frente el escaso lugar concedido a este tipo de fenómeno dentro de la masa de los trabajos dedicados al aprendizaje.

Después de haberse imitado a si mismo, el niño imita gustosamente lo que ve hacer a otros; a menudo imita sin saberlo y de una manera completamente involuntaria, por una especie de confusión con el otro, como lo ha destacado Piaget. Todos los juegos iniciales, llamados "representativos", se basan en la imitación, particularmente en la del adulto; otro tanto ocurre respecto de una cantidad de actividades estructuradas más menos utilitarias. Puede recordarse, por lo demás, que en muchas culturas el niño aprende las técnicas fundamentales y se adapta a los usos del grupo no tanto gracias a la medicación de una enseñanza verbal cuanto por el hecho de hallarse asociado a las actividades del adulto y observar el comportamiento de éste. La observación muestra con generosidad que el niño asimila no sólo ademanes o actividades bien circunscritas, sino también todo tipo de actitudes, de tics, de gestos, de mímicas, de maneras de comportarse que nadie, en realidad, piensa enseñarle de un modo explícito. A este propósito también podría hablarse de una especie de impregnación del sujeto por el modelo. Recuerdo muy bien, por ejemplo, como mi hija mayor, después de sus primeros dos o tres días en la escuela maternal, había presentado ciertas entonaciones, para nosotros absolutamente nuevas, que había tomado de su institutriz.

Bandura y Walters pasan revista, en la obra recién citada, a un gran número de trabajos que emprendieron con diversos colaboradores y concluyen en que la observación de modelos, comportamentales puede tener tres tipos de efectos sobre los niños de edad preescolar. En efecto, puede comprobarse la adquisición de nuevas respuestas, que no existían con anterioridad en el repertorio del niño y que son íntegra y cabalmente imitadas; puede comprobarse un efecto de inhibición o de desinhibición de reacciones que ya existían, pues la acción del modelo desencadena una acción similar en el observador;

y puede comprobarse, por fin, el desencadenamiento de reacciones de la misma clase, pero no idénticas a las del modelo.

Por lo que compete a la adquisición de conductas nuevas, no deja de tener interés recordar, a título de ejemplo, una de las experiencias de Bandura y colaboradores, en la que presentan a sus jóvenes sujetos un modelo de comportamiento ejecutado por un adulto con respecto a una gran muñeca de material plástico. Frente a un primer grupo de sujetos, el modelo se comporta de manera agresiva y demuestra cuatro tipos de conductas no existentes en el repertorio de los sujetos. Frente a un segundo grupo, el modelo se comporta de manera neutra e indiferentemente para con la muñeca y no manifiesta conducta agresiva alguna, tras lo cual los niños sufren una ligera frustración; luego son puestos en presencia de la muñeca. Es interesante destacar que los niños que observaron el modelo agresivo presentan muchas más reacciones agresivas para con la muñeca que los otros; además, sin dejar de presentar cierto número de comportamientos, nuevos para ellos, que les fueron presentados por el modelo. Los niños que observaron el modelo no agresivo testimonian muchas menos reacciones agresivas e imitan con respecto a la muñeca el comportamiento indiferente del modelo. En resumen, las respuestas de los sujetos están, a discreción de los autores, directamente influidas por los comportamientos que han podido observar, y esto revela ser tan cierto si el modelo es presentado en un filme o, incluso, en un dibujo animado como se es presentado en cuerpo y alma. El efecto de la observación del modelo parece, por tanto, completamente nítido, lo que por lo demás queda confirmado por otras experiencias análogas.

Por lo que atañe al desencadenamiento de reacciones ya existentes en el repertorio del sujeto y al papel de desencadenador que puede atribuirse al modelo, el caso es demasiado conocido para que sea necesario detenerse en él. Quién no ha observado, frente a un acontecimiento inesperado sobrevenido en una situación imprevista, cómo el niño se vuelve hacia el adulto cuasi quisiera ver de qué manera conviene reaccionar? Que el adulto suelte la risa, o que demuestre irritación, cólera o ansiedad, y se verá al niño adoptar rápidamente una reacción análoga antes que elaborar alguna respuesta original. Hace ya mucho tiempo que se sabe que las reacciones de miedo, por ejemplo, son en un todo aprendidas por imitación del comportamiento adulto. Y también se sabe que hasta en el adulto la imitación del prójimo se ve claramente favorecida por un estado de excitación emotiva.

Bandura y Walters relacionan resultados propiamente experimentales con datos de otro orden, recogidos en otras condiciones, que subrayan la existencia de parecidos muy marcados y a menudo significativos entre el comportamiento de los niños y el de los padres. Así, por ejemplo, se demuestra que los niños agresivos tienen padres más agresivos que los niños no agresivos, que los niños inhibidos tienen padres más inhibidos que los niños no inhibidos, y así sucesivamente. La imitación desempeña, pues, un papel muy preponderante, no solo en la adopción de conductas nuevas por el niño, sino también en la elaboración de sus modalidades comportamentales individuales. La observación revela que el niño toma generalmente por modelo al personaje más prestigioso a sus ojos; a ello hay que añadir, luego de las experiencias que Bandura trae a colación, que de todas maneras el niño imita con mayor gana y precisión los modelos que revelan ser para con él más cálidos y gratificantes. Los padres responden bastante bien a estas diversas condiciones. La imitación de los modelos parentales indudablemente determina, en gran medida, la adaptación primaria al grupo familiar. Un inmenso número de tales imitaciones no dejarán de ser sancionadas y alentadas y, por eso mismo, reforzadas y fijadas en el repertorio comportamental del niño. Sin embargo, esta imitación no es tan automática, tan "ciega", querría decir, como podría pensarse. Ci-

ertas experiencias detalladas por Bandura revelarían que el niño toma en cuenta las consecuencias que el comportamiento del modelo entraña para éste; así, por ejemplo, un modelo castigado desencadena una imitación mucho menor que un modelo recompensado. También indican que la reacción del niño al modelo depende de sus propias experiencias anteriores; el sujeto recompensado por su conformismo, por ejemplo, revela ser, luego, más conformista que aquel que no lo ha sido precedentemente.

Sería difícil no recordar en esta oportunidad la noción de identificación, ya se la considere como si constituyera la base misma de la imitación, ya se la estime --como me sentiría inclinado a hacerlo-- como un mecanismo de un tipo un tanto diferente, que implica en el niño cierta conciencia de no ser idéntico al modelo y cierto deseo de parecerse a él en razón de las ventajas que posee y que uno puede atribuirse al comportarse como él. No es dudoso, en todo caso, que entre los dos y los cinco años aparecen conductas imitativas complejas, cuyo modelo suelo ser fácil de hallar en el medio inmediato del niño; a esa edad son frecuentemente apuntaladas por declaraciones que atestiguan una búsqueda consciente del parecido y el deseo de una adaptación al modelo: "Hacer como papá o como mamá" se convierte en una justificación en una interpretación completamente explícita de muchas actividades.

Después de un período en el que todo ocurre como si el niño, al no diferenciarse de otro, no pudiera hacer otra cosa que imitar cierto modelos para dar una forma a su forma a su actividad --tal como, por lo demás, se imita a sí mismo al repetir sus propios esquemas--, puede describirse un período que se caracteriza, en cambio, por una intensa búsqueda de similitud y conformidad; no hay duda que ésta aparece como netamente gratificante por sí sola. Lo es, en efecto, por la valorización y la sugerencia que proporciona al pequeño, consciente del poder adulto y hasta dispuesto a exagerarlo sin limitaciones; y lo es enseguida, por las reacciones valorizadoras del medio inmediato, que subraya la similitud a la que raramente es insensible. Y después de todo acaso "ser bien", ser "como es debido", no es precisamente para el niño comportarse como quiere el adulto, esto es, comportarse como él? No creo que esta identificación sea siempre y de manera necesaria tan inconsciente como se dice, al menos a este nivel; por el contrario, me parece que frecuentemente atestigua lo que se podría llamar una "voluntad de adaptación".

Así pasamos, al final de las etapas primitivas, a recordar todos los procesos presumidos de "adaptantes", a los que el adulto recurrirá cuando procure de modo deliberado educar al niño es decir, cuando con suma frecuencia intente conformar el comportamiento de éste a las exigencias del grupo. Por sobre los fenómenos a los que hasta ahora me he referido, que parecen por sí solos un valor adaptador o consecuencias adaptativas, pero en los cuales la adaptación no es, en suma, explícitamente buscada por nadie, van a aparecer en el primer plano de la escena otros fenómenos que apuntan, por lo contrario, a la deliberada adaptación del niño y a los cuales conducían mis observaciones acerca de la imitación y la identificación. En adelante, el adulto va a proponer e imponer deliberadamente al niño modelos de conducta; va a imponerle objetivos, exigencias, obligaciones. Y el niño sufrirá presiones, tensiones, coerciones; pero también deseará adaptarse: procurará satisfacer las expectativas parentales. No hay que olvidar que dar satisfacción al adulto constituye para el niño, debido a todo lo que se relaciona con ella, una exigencia pulsional con el mismo título que las demás exigencias, puesto que le asegura la aceptación por otro y la valorización y la seguridad, y es una exigencia que necesariamente entrará en conflicto con otras necesidades. En una palabra, me parece que ahora podemos considerar la adaptación en un nuevo plano y con un sentido más preciso a medida que se diferencian para el niño los roles y el mundo exterior y a medida, también, que a ello se añaden matices más o menos indelebiles de conciencia o intencionalidad.

Lo que tantos autores han descrito como una crisis de oposición o de independencia, mas o menos hacia los dos años y medio, ilustra bien este giro. Por una parte se ve al niño tratar de ser "él mismo" estructurar su conducta, sobre todo en función de ciertos modelos, y por la otra se lo ve reaccionar con violencia a las intervenciones de masiado precisa o demasiado compulsivas del adulto y apoderar-se de las sugestiones que le proporciona su medio para oponerse a aquéllas con energía. También se lo ve tratar de atemperar o controlar sus propios impulsos al repetirse a si mismo las órdenes o consignas del adulto. Cuando la necesidad de dar conformidad al adulto prestioso u las presiones exteriores convergen, hay alternancia de innegables momentos de adaptación, y de momentos de resistencia y rechazo cuando, por lo contrario, los impulsos egocéntricos, las intenciones autonomas, o simplemente la incompreensión subjetiva, chocan con las presiones y las expectativas del medio. El niño trae conocimiento con el castigo la reprimenda, las amenazas, con la amenaza -ahora explícita- del retiro del cariño y el abandono, tal como trae conocimiento con el elogio valorizante y asegurador, así como con la recompensa. Muchos aprendizajes tendrán lugar sobre la base de tales reforzamientos, cuya eficacia muestran diversos trabajos experimentales recordados por Bandura y Walters.

El niño aprende, dentro de los límites de las situaciones que implica la rutina diaria, cuáles son los comportamientos aceptados y conformes a las exigencias del adulto; aprende a multiplicar y generalizar los tipos de conducta y los modos de reacción que son incitados y que, debido a ello, adquieren para él un valor gratificante. A discrección de los tropiezos e conflictos, inevitables cuando se precisaban para él los límites entre yo y otro, el niño aprende a discriminar -y muy pronto, sin duda, a anticipar los índices que en el comportamiento del adulto y en el suyo propio anuncian las reacciones perturbadoras o frustradoras del medio inmediato. Los comportamientos no reforzados, o negativamente reforzados, tienden a eliminarse o a manifestarse por vías sustitutivas o encubiertas, sin suscitar la desaprobación, pero corriendo el riesgo, llegado el caso, de tomar un giro claramente inadaptativo. Toda esa adaptación conformizante, en la que sin duda no es necesario extenderse mayormente, ocupa los cuatro o cinco años que constituyen el período propiamente familiar del niño pequeño. Es una adaptación considerablemente más ardua que lo que permiten pensar las pocas frades que anteceden. En efecto, las situaciones y circunstancias son innumerables, variadas y variables, y las reacciones de los adultos rara vez son unívocas. Cuántas veces no ocurre que un mismo comportamiento sea aceptado o reprobado por el adulto, según las circunstancias en que se produce? Las reacciones de los educadores son, por remate, mucho menos coherentes y constantes que lo que a estos les agrada creer, y hasta sus órdenes expresas son frecuentemente desmitidas por sus actos. El egocentrismo infantil, por fin, no deja de complicar notablemente el trabajo de recepción y decodificación de las informaciones a que debe entregarse el pequeño.

De cualquier manera, la conclusión de este período -signado por esfuerzos de adaptación y de activa conformización a los modelos ofrecidos por el medio- consiste, ante todo, en el establecimiento de un repertorio considerable y diferenciado de conductas y modalidades comportamentales que reflejan los comportamientos usuales de los miembros del grupo familiar. Algunas de estas conductas se constituyen por condicionamiento; otras, por tanteos y ensayos orientados, por ajuste de reacciones espontáneas, y otras, en fin, por directa imitación de los modelos. Todas han sido reforzadas por las reacciones gratificantes del medio. Simultáneamente -y es, en suma repetir lo mismo, pero de modo negativo-, el niño ha eliminado de su repertorio cierto número de comportamientos que no le han proporcionado satisfacciones. Ha aprendido que ciertos tipos de reacción están prohibidos y collevan, por tanto, una amenaza. Sabe, dentro de los límites de las situaciones, lo que está permitido y lo que no lo está. Ha aprendido a confor

marse a cierto número de reglas. Sólo que es necesario recordar que todo ello es evidentemente percibido e integrado dentro del marco de una organización psíquica aún fuertemente impregnada de fantasma y prelogismo. Un marco que, por consiguiente, no es dable aguardar que sea objetivo.

Sin duda es lícito hablar a este propósito de mecanismos de identificación, de mecanismos de introyección de las reacciones, actitudes y exigencias ajenas, y subrayar el valor adaptativo de tales mecanismos. Pero lo fundamental para nuestro propósito es que el niño haya elaborado y posea en adelante un marco de referencia comportamental, un juego de modelos comportamentales interiorizados, es decir, que formen parte de su organización psíquica propia. Esta adquisición le asegura a su comportamiento un margen de coherencia considerable y le permite, dentro de las condiciones normales y usuales, conducirse de manera adaptada y encontrarse integrado a su grupo familiar. Nunca se subrayará demasiado como esa adaptación actual es, pese a su carácter pueril, eficaz, cosa que se advierte cuando se ve cómo a veces puede frenar o sujetar las posteriores adaptaciones cuando el medio familiar es, o bien demasiado rígido en sus exigencias, o bien demasiado laxo. Conocidos son los abundantes trabajos de psicología social e de antropología cultural que han puesto de relieve la existencia de relaciones muy extrañas y a veces muy significativas, entre las características del medio familiar o educativo y las modalidades comportamentales de los jóvenes. Y por otra parte los clínicos saben muy que entre esas relaciones fruto del aprendizaje y de la imitación hay algunas que son casi imborrables.

Por lo demás, tampoco es necesario ver las cosas dentro de una perspectiva demasiado rígida o fijista. Toda esa conformización se efectúa dentro de un marco pasablemente móvil y cambiante, y toda modificación del medio implica, de manera inevitable, retoques del repertorio comportamental. No olvidemos que el medio familiar no es esa entidad coagulada a la que suele ser costumbre referirse, sino que evoluciona y cambia a merced de los acontecimientos y los años. Los modelos evolucionan, seguramente, y la aceptación de los modelos por el niño también evoluciona, paralelamente a sus propias posibilidades de eficiencia. No olvidemos que cada nueva adaptación que enriquece y modifica la organización psíquica abre la puerta a otras adaptaciones más. No es cuestión de analizar en este momento, dentro de la sumaria esquematización que estoy bosquejando, la evolución del medio familiar, como tampoco de enumerar todos los medios diferentes con los que el niño entra en contacto, con la enorme vastedad de la gama de modelos que se deriva de ellos. Pero la variedad entraña adaptaciones variadas y a menudo divergentes o contradictorias; por lo demás, ya se sabe de qué modo las actitudes y los comportamientos del niño pueden variar de un medio a otro, a pesar de las constantes a las que, según parece, debe estar por lo común preferentemente atento. Todos sabemos que el individuo puede ser muy diferente en la escuela, por ejemplo, o con sus compañeros, de lo que es en su casa, y puede comportarse de manera muy distinta con tal adulto o con cual otro. Y justamente piensa en adaptación y desarrollo es el que constituye el que constituye el grupo de los iguales, de los contemporáneos, y que más o menos desde los siete u ocho años, y durante muchos más, adquiere, una importancia tal, que entra en competencia con el grupo original. A la gran motivación de origen primaria de la aceptación y de la valorización por el adulto sucede, la de la aceptación - profundamente condicionada por las experiencias familiares - por el grupo de los pares. Sus condiciones son bastante diferentes, y vale la pena, por eso, recordalas.

En primer lugar, el grupo de pares no está dominado por la presencia prestigiosa y todopoderosa del adulto, a la vez guía, censor, asegurador y modelo insuperable. Los iguales son siempre superables en cualquier aspecto y nunca son modelos sino en ciertos puntos; no

siendo obligadamente superiores, son, debido a ello y sobre todo, rivales y provocan, antes que la conformidad, la puja. En seguida, más o menos egocéntricos en su modo de pensar, son menos atentos y menos acogedores, si puede decirse, para con las manifestaciones de sus compañeros; se sienten menos inclinados a hacer un esfuerzo de condescendencia para salir al encuentro de éstos. La comunicación entre pares requerirá, pues lo menos al nivel infantil-, un mayor esfuerzo recíproco de inteligibilidad, y la cooperación necesita un mayor esfuerzo de organización de la respectiva actividad de cada uno. Por último, la aceptación y la valorización por los pares no se basa, evidentemente, en la conformidad a los modelos parentales, sino más bien, por una parte, en la "proeza", en la originalidad y en cierto dinamismo inventivo que, en general, sólo tiene muy pocas relaciones con las directivas de los adultos, y se basa, por otra parte, en cierta aptitud para tomar en cuenta a los otros y para "darles su oportunidad", que parece hallarse en relación con las experiencias efectuadas por el niño en su familia. Diversas investigaciones han confirmado que aquel que no se atreve a nada, que no toma iniciativas, que no sabe ponerse al frente, tanto como aquel que nunca se preocupa más que de sí mismo, no llega a hacer se aceptar por sus pares y sigue siendo un inadaptado con respecto al grupo.

Es evidente que la adaptación al grupo no está exenta de imitación recíproca, y ha podido mostrarse, en particular, cómo el recién llegado siempre comienza por imitar a los otros. Así se ha descrito al conductor y a los notables del grupo como objetos de identificaciones para sus pares; se ha subrayado, a justo título, el intenso conformismo que puede reinar dentro de la pandilla, particularmente en los adolescentes jóvenes. No por ello es menos cierto que la componente de rivalidad y puja en la búsqueda de valorización da a la adaptación del individuo al grupo un carácter menos submisivo, menos conformista y más inventivo que su adaptación a la familia. Por mi parte, yo vería en ello menos imitación y más "superación" de los modelos, más iniciativa, justamente porque los modelos alcanzan un número mayor y son, a la vez, más sobrepujables. La integración al grupo -cuya complejidad y cuyas dificultades, tanto intelectuales como afectivo-sociales, tan bien analizaron hace ya tiempo Piaget, por una parte, y Châteauneuf, por la otra- implica, pues, otros tipos de comportamientos, que el adulto no solicita tanto del niño, y abre la puerta a una adaptación más dócil, más móvil y personal que la integración al grupo familiar. Nociones tales como las de fuero personal, papel en la colectividad, personaje, con todo lo que simultáneamente implican de iniciativa, de espontaneidad y de atención al prójimo y al grupo, son correlativas de esta adaptación de nuevo tipo, que se aproxima a la del adulto.

Creo, pues, llegado el momento de recordar un nuevo aspecto de la noción de adaptación dentro de esta perspectiva atenta al desarrollo. Pese a lo que antecede, en efecto, y pese a la importancia que he creído de mi deber dar a la imitación y a la conformización -porque es un aspecto sobresaliente en el curso de la infancia-, la adaptación no termina de presentarse como un simple enriquecimiento del repertorio comportamental por la integración de conductas y de reacciones tomadas de modelos exteriores. De ninguna manera pienso que sólo estamos "adaptados" en la medida en que seamos copias e duplicados de otros.

El individuo toma gradual y parcialmente conciencia de ciertos aspectos de su organización psíquica, y poco a poco se elabora cierta representación de ésta, que no es forzosamente rigurosa ni objetiva. Puede llamarse "imagen de sí" a la representación más o menos clara que el individuo se hace de sí mismo y a la que contribuye una larga serie de aportes en el curso del desarrollo. Al nivel del niño pequeño, esa imagen se constituye, sin duda, a merced de los altercados,

fantásticamente vividos, de sus pulsiones primarias con las resistencias de la realidad ambiente, en función de los efectos que tiene la impresión de suscitar en sus padres y de las reacciones gratificantes o frustrantes que éstos tienen para con él. Algo más tarde, a ello se integra la idea -subtensa por los éxitos y los fracasos que registra en sus empresas- que el niño se hace, siempre de manera preológica y egocéntrica, de lo que él debería ser para sentirse conforme y, por tanto, seguro. Al mismo tiempo se elabora una imagen se basa en los diversos modelos que el niño tiene a la vista y en sus identificaciones con estos, pero rectificándolos y completándolos compensatoriamente, en función de las faltas o de las frustraciones que experimenta. De acuerdo con la imagen clásica, no cabe duda de que el chuquillín sueña con ser como su padre, pero con otras cualidades y además con otros atributos, que toma de otras figuras sedutoras o que compensan los sentimientos negativos que no deja de despertar, igualmente, su padre. Varias imágenes pueden, así, avizorarse y fundirse en una sobreimpresión. De esta manera veamos cómo el niño se siente semejante a sus modelos, pero al mismo tiempo ya diferente de ellos, centrado en una imagen que es muy propia de él. Y esta imagen prospectiva, de dimensiones a un tiempo futurista y compensatorias, corresponde bastante bien a la tan importante noción de "ficción dirigente", introducida hace ya mucho por Adler y a la que no siempre se concede el lugar que merece. Por ella, el niño supera de algún modo la experiencia actual, y la corrige; por ella, el niño es proyectado, por así decir, al futuro, conducido al proyecto anticipador. El niño y el mayor el adolescente joven integrarán en ella los aportes de sus experiencias entre sus pares, los aportes de su fuero y de su padre dentro del grupo, y los efectos reflejarán las reacciones de los otros para con ellos, reacciones que, por lo demás, los ayudan a definirse ya no con respecto a los adultos, sino de otra manera, y que reclaman nuevas compensaciones de su parte. Se añadan, por fin y de qué modo estructurantes-, todos los valores, encarnados o abstractos, todas las adquisiciones culturales propuestas o impuestas por la sociedad y más o menos conscientemente aceptadas o buscadas por el individuo en función de las estructuras anteriormente elaboradas.

Así se constituye, por aportaciones superpuestas pero no independiente unas de otras cierta representación de sí, o, mejor, una imagen muchas de cuyas componentes y muchas de cuyas facetas siguen siendo seguramente inconscientes, o se vuelven inconscientes con el correr de los años. No hay duda de que esta imagen no es formulable de manera explícita por el individuo. Pero no por ello deja de desempeñar un papel de referencia, cuyo alcance sería tal vez injusto exagerar, pero al que sólo un bichaviorismo estrecho y excesivamente molecular puede negar u omitir. El psicólogo clínico sí que conoce harto bien su realidad y su carácter coriáceo!

Pues bien, me parece que la imagen de sí, que esa especie de esquema implícito de referencia, inscrito en nuestra organización psíquica por lo mismo que se ha constituido con ella y es como un aspecto interno de ella, viene a llenar una función análoga a la de los modelos exteriores que contribuyeron a formarla. Me parece que desempeña el papel de una especie de modelo interno, al que el individuo conforma o trata de conformar su comportamiento, a veces conscientemente, pero casi siempre inconscientemente, y no tanto en plena libertad cuando según un determinismo psicológico vinculado a todo su pasado, por breve que sea. De modo, pues, que podría hablarse de una adaptación de sí, o, con mayor exactitud, de una adaptación de su comportamiento a un modelo de sí, que, por lo demás, no tiene nada necesariamente ideal o moralmente elevado, aunque semejantes tintes estén rara vez del todo ausentes. Luego, la orientación meramente conformista hacia los modelos exteriores se halla superada, o al menos duplicada, por una refe-

rencia del individuo a sí mismo. A la gratificación infantil derivada de la conformidad al prójimo prestioso, pero siempre limitado, sucede o se agrega la gratificación que resulta de la conformidad a lo que se piensa ser, a lo que se aguarda de sí, a lo que más o menos conscientemente se desea ser, a una imagen que, por lo demás, nunca se consume y nunca se halla cabalmente circunscrita, porque evoluciona en función de las nuevas experiencias del individuo. Y esta conformidad a sí mismo implica no sólo conductas imitativas, sino también conductas inventivas y creativas; implica no sólo la adaptación de sí a algunos modelos o a algunos medios, sino una disponibilidad selectiva respecto de innumerables modelos y medios; implica no ya tan sólo la conformidad al medio, sino la adaptación del medio a sí -y consiguientemente el conflicto- y la adaptación anticipadora de sí a ese medio modificado que aún no existe, pero que se lo moldea.

Creer es adaptarse, dije al comenzar. En la integral dependencia en que se encuentra el pequeño, la adaptación de nos aparece, sobre todo, como conformizante y centrada en el mundo exterior. Pero no hay que olvidar que las adaptaciones, al mismo tiempo que tienen lugar, se interiorizan y se integran a la organización individual. Así se constituye lo que puede llamarse un mundo interior, en función del cual el individuo, sin dejar de modificarse, trata de modificar el mundo exterior y de imponerse a él.

No estoy seguro de haberme adaptado perfectamente a la tarea que se me confió, ni, sobre todo, de haber sido cabal. Espero al menos haber destacado algunos de los factores fundamentales de la adaptación en el curso del desarrollo y haber recordado algunos de sus principales aspectos.

: : :