

LA GLOBALIZACION EN EL ESTUDIO PSICOLOGICO DEL NIÑO

(Integración de las categorías cognitivas y afectivas)

Dr. José Narciso Cortés Zúñiga

"La psicología genética —dice Henri Wallon—, estudia el origen, la formación y las transformaciones del psiquismo; ella puede ser a escala del mundo viviente, de la especie humana o del individuo", (La psychologie génétique).

En esta perspectiva, el individuo no es sólo cabeza, pero tampoco sólo corazón, por utilizar la expresión de A. S. Neil.

El rendimiento o las manifestaciones del psiquismo, se dice generalmente, dependen más de lo emotivo afectivo que de lo intelectual. La primacía en realidad es difícil demostrarla, en abstracto, a no ser en casos y momentos específicos de sujetos determinados y no es poco lo que importa frente a la necesidad de identificar el origen, la formación y las transformaciones, así como la interacción e imbricación de las diferentes funciones psíquicas, en particular las que nos ocupan en esta ocasión: las cognitivo-afectivas y su alternancia y prevalencia temporal de alguna de ellas.

Mi reflexión al respecto se ha perfilado a partir, por una parte, del estudio del desarrollo de las actitudes intelectuales que se desarrollan ante tareas específicas.

Entendiendo por actitud intelectual el modo de abordar, procesar y estructurar tareas (que se tienen que realizar en un determinado ejercicio sistemático), o los modos de abordar la realidad.

El estudio se ha realizado comparando diferencial y transversalmente las respuestas a pruebas estructuradas para medición de operaciones formales, obtenidas de sujetos que estudian diferentes semestres de la misma carrera universitaria. A partir de la comparación se ha encontrado una categorización de estructuras operatorias formales diferenciadoras, propias, o por lo menos características en cada área profesional; así como la aparición temporal de estructuras operatorias en el avance de los semestres de la carrera que se cursa.

Quedan sin embargo dentro de este estudio, algunas respuestas cuya categorización aún está por realizarse, ya que incluyen aspectos valorativos cuyo análisis no es abordable con categorías cognitivas y que es necesario hacerlo, a fin de poder operacionalizar más objetivamente los perfiles profesionales. Algunos de los aspectos que más frecuentemente están presentes, parafraseados más o menos de la siguiente manera, son:



Niños del Programa de Estimulación Infantil para el Desarrollo del Psiquismo, Área Social.

- "no me llenan las materias que llevamos";
- "me gusta lo que hago pero no significa gran cosa para mi vida personal";
- "para mi es importante lo que hago por lo que significa socialmente";
- etc. etc.

Por otra parte, en el caso de niños, planteamientos como el del profesor Gaston Mialaret respecto a la influencia de la acción pedagógica en el desarrollo de la personalidad, contribuyen a la especificación y a la reflexión sobre el imbricamiento de factores tales como:

- Desarrollo de la personalidad y
- medio específico; (ambos en la perspectiva walloniana,
- acción pedagógica en tanto que instituciones escolares;
- contenidos de aprendizaje y actitudes que se favorecen a través de éstos;
- métodos pedagógicos, por los procesos psicológicos que suponen, los que ponen en acción y los objetivos psicológicos que ellos se han fijado.

Este trabajo resalta las posibilidades de estudiar las categorías cognitivo-afectivas en el ámbito escolar, especificando la influencia de cada uno de los factores y proponiendo que se continúe investigando las diferencias psicológicas de los sujetos que han seguido tal o cual tipo de enseñanza, o área de conocimiento en el caso universitario. Así podría sugerirse también investigar el desarrollo de quienes han realizado sus estudios en tal o cual medio, en tal o cual sistema pedagógico, etc.

Es cierto que el ambiente escolar presta muchas facilidades para realizar la investigación psicológica del niño en general, pero no es el único, ni quizá el más adecuado, sobre todo si se tienen en cuenta las dificultades materiales para la investigación y la preferencia de las escuelas por la función del aprendizaje.

Oficialmente la escuela sólo considera sus deberes hacia el conocimiento. No se ocupa explícitamente al menos de la actividad práctica ni del futuro profesional de los niños. Sobre todo, ella ignora la vida propia del individuo, donde sin embargo la psicología desarrolla raíces profundas y choca la escuela, con condiciones biológicas y que no considera, como son la subalimentación (provocando inercia para ciertas actividades y agitación e inestabilidad en otras), la salud y la limpieza (por la posibilidad de sufrir parasitosis y de pruritos excesivos que conforman síntomas de niños atormentados, que incomodan el ejercicio libre de su inteligencia).

Así el niño no sólo manifiesta fatiga, sino que está sometido constantemente a excitaciones periféricas molestas que distraen su atención. El insuficiente descanso nocturno por compartir la cama con alguien; el ambiente agitado que las casas habitación reducidas provocan, por la incomodidad recíproca de los miembros, que pueden llegar a manifestarse problemas de carácter, o un tipo de turbulencia sin otro motivo que las excitaciones venidas del medio, turbulencia que genéricamente los maestros de escuela estereotipan como hiperactividad.

"El niño, dice Wallon, forma un todo del cual la escuela

no puede desinteresarse. Es de la vida vegetativa de donde dependen en gran parte, continúa diciendo, las disposiciones afectivas del niño, es decir, su humor habitual, la orientación de sus intereses, su carácter, y también su caudal de energías de las que depende el estudio, eso que se podría llamar el tono psíquico del niño, que está en estrecha relación con su tono fisiológico", (Psychologie et éducation).

En la edad escolar, prácticamente toda la vida del niño se organiza en función de la escuela, (siendo de esta manera como la escuela), que no sólo es el lugar donde el niño viene a recibir migajas de instrucción, sino que es toda la vida del niño. El número total de horas que dedica en torno a las cuestiones escolares dan una muestra de ello. El empleo de las horas del día está en cierta forma subordinada a la escuela. Es necesario comprender muy bien lo que para un niño significa ir a la escuela, ya que se levanta de la cama según la hora a la que tenga que ir a la escuela, toma sus alimentos en función de la hora de ir a la escuela, puede jugar o ir de paseo según que tenga o no hecha su tarea, etc., etc. La espontaneidad misma del niño está dominada por la disciplina de la escuela. Toda la corriente de sus pensamientos y de sus sentimientos está canalizada por la escuela. Es pues el medio escolar un modo de existencia para el niño, que a la luz de los estadios y de las leyes del desarrollo del niño aparece como un factor decisivo de su evolución mental y personal.

En una perspectiva walloniana el conocimiento del niño en el medio escolar supone:

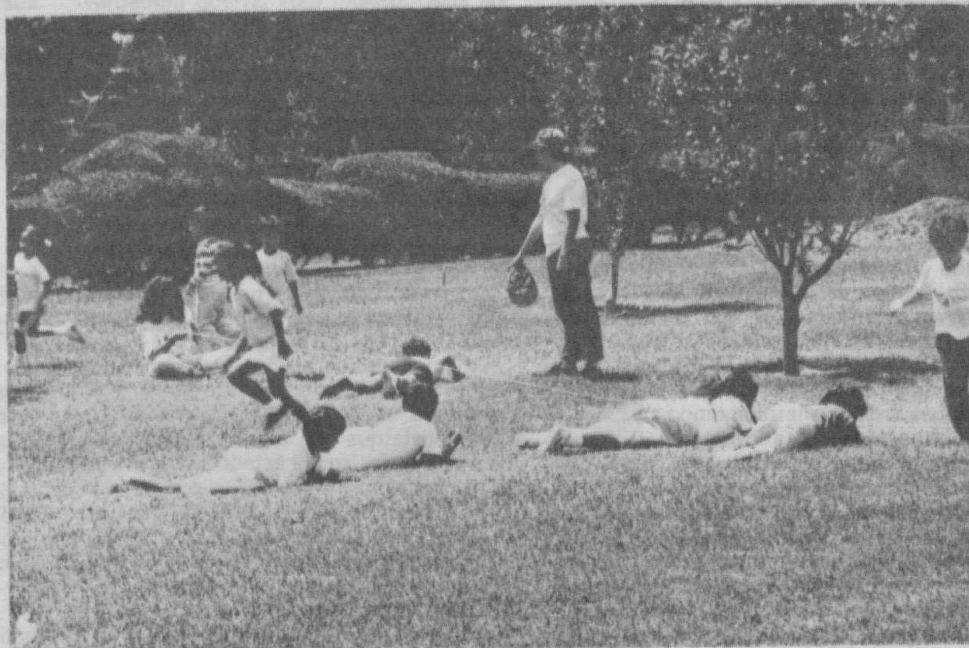
- Respetar la espontaneidad del niño: (factor afectivo).
- Respetar las etapas de su desarrollo: (factor cognitivo-afectivo).
- Aprovechar la actividad del niño; y: (factor cognitivo-afectivo)
- Aprovechar sus intereses: (factor afectivo).

Lo que evidencia dos leyes fundamentales del desarrollo psíquico y de trascendencia en la actividad pedagógica, la ley de la Alternancia y la de la Prevalencia funcional.

Actualmente todo mundo acepta, esto no implica que todo mundo lo lleve a cabo, que es necesario adaptar toda relación con el niño, no sólo la enseñanza, a la mentalidad infantil, partiendo de lo concreto y de lo simple. No sólo en cuanto a la sensación, sino en cuanto a lo que responde a la experiencia inmediata del niño, es decir, el conjunto global de los objetos, de las circunstancias, de los deseos y las impresiones que se mezclan profundamente en su actividad y así, a partir de este conjunto global permitir que se ejerza su actividad discriminativa que le permita acceder progresivamente al conocimiento y poco a poco diferenciar sus operaciones mentales.

Siendo la actividad del niño inicialmente global, es de esa globalidad de donde hay que partir para no dejar fuera las distintas funciones psicológicas del niño y no por un prurito adulto, para de las sensaciones en tanto que elementos que se facilitan al análisis del adulto.

De esta globalidad sincrética de la actividad del niño, deriva su manera de pensar que es anterior a las distinciones por las cuales el pensamiento pone, sitúa y define su objeto. La distinción fundamental del objeto percibido y del sujeto que percibe, permanece largo tiempo confusa y ambigua, de tal manera que el niño en su sensibilidad mal distingue sus



Niños del Programa de Estimulación Infantil para el Desarrollo del Psiquismo, Área Psicomotriz.

deseos, sus imágenes, de lo que responde a las fluctuaciones de sus propias disposiciones o representaciones y de lo que depende de las cosas mismas, es decir de existencias independientes de las suyas. Las cosas no tienen realidad para él, sino en tanto que interesan a su afectividad, es a partir de este interés que se le puede llevar de distinción en distinción, a reconocerles una realidad objetiva, tanto a las cosas materiales como a entidades sociales o psíquicas. Este interés prácticamente no existe en las actividades escolares, en parte, sin duda por la dificultad de objetivar sobre todo en lo afectivo.

Una de las grandes posibilidades pues, de integrar las categorías cognitivo-afectivas en la investigación psicogenética, está en la *investigación de los intereses del niño, que sirven de motivación a la actividad intelectual, que unen ésta a la afectividad que, así, puede desarrollarse de una manera favorable y progresar paralelamente con la inteligencia*. Esto sólo si se toma en cuenta la personalidad concreta del niño en su actividad total, no separando la inteligencia y la afectividad, sobre todo en la edad en la que están profundamente mezcladas.

Otra alternativa de integración de las categorías, es el *facilitar al niño la apropiación directa de su medio*. No sólo en cada etapa del desarrollo del niño las experiencias cambian, sino también en cada época, por lo que la apropiación del medio por cada niño, es muy particular. Cada etapa dice Wallon son modos específicos de relación con el medio por lo tanto también distinto el sentido de la acción. Además esta apropiación, no deja fuera ninguna de las funciones psicológicas, sino que las evidencia en su relación, en su imbricación y en su prevalencia.

Así pues, en toda actividad con el niño, a fin de globalizar la observación es conveniente seguir tres momentos que Wallon reconoce de principal importancia dentro de la pedagogía decrolyana: *la observación*, (que pone en juego tanto sus capacidades como sus intereses

personales); *la expresión*, (función de relación social-afectiva) y *la asociación*, (función intelectual y valoral) que tienen en cuenta no sólo las actitudes afectivas y las actitudes intelectuales sino al niño en su globalidad y en su momento específico de desarrollo.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Cortés Zúñiga José Narciso; Estimulación infantil para el desarrollo: una profilaxis; ACIUAA-CERO
- 2.- Mialaret G.; Acción pedagógica. Métodos educativos y desarrollo de la personalidad; UAA, 1989.
- 3.- Tran-Thong; La pensée pédagogique d'Henri Wallon; Paris, PUF, 1969.
- 4.- Wallon Henri; La psychologie génétique; Paris, "Enfance", 1963.
- 5.- Psychologie et éducation de l'enfance; Paris, "Enfance", 1963.

NOTA: Ponencia presentada en el Simposium Internacional sobre Psicología Genética, en diciembre de 1992.