CAPÍTULO 2 – LOS NIÑOS, CARCATERÍSTICAS GENERALES

La infancia es la etapa primordial del hombre, en ella, se determina el carácter y el cómo es que se manifiesta en su vida social cotidiana. Las diferentes etapas en las que la niñez se puede dividir son tan diversas como lo son los propios niños. Es imposible englobar y generalizar los diferentes factores que hacen de un infante un solo individuo, así, el estudio psicológico que al menor se le puede realizar tiene varias aristas, las cuales se complementan una con la otra.

Las características de comportamiento que envuelven a los niños difieren en cada uno de ellos, sin embargo a través de la historia se han dado a conocer diferentes teorías que tratan de explicar el comportamiento de los menores. Estudiosos de este tema afirman que cuando los menores empiezan a manifestarse en la sociedad es gracias a lo que poco y a la vez mucho que han “vivido” en su casa.

Es pues, que la infancia se considera un fenómeno difícil de comprender. Otra incógnita es el cómo cada niño puede actuar frente a las diferentes situaciones que se le presentan. Cada niño es un mundo, el cual posee características propias y peculiares de comprender el entorno en el que vive.

2.1 Características primordiales de la infancia

Se ha llegado a afirmar que la infancia es un invento de Rosseu.[1] O dicho de otra forma, esta etapa en la vida de todo ser humano es una invención de la sociedad burguesa, un concepto reciente. Por lo tanto, eso explica que en épocas anteriores al desarrollo del capitalismo y la civilización urbana no sea posible encontrar, en sentido estricto, productos culturales específicamente concebidos para ser consumidos por los niños.

Ahora bien, puede hablarse de cultura infantil desde un punto de vista antropológico: mismo que incluye el conjunto de usos y costumbres de los niños en una sociedad y época históricamente determinadas. Así considerada, evidentemente se habla de un fenómeno infantil, antes de la era capitalista.

Por su parte, existe lo que se conoce como productos culturales destinados al consumo por parte del público infantil. Actualmente no es posible concebir ningún uso o costumbre socialmente difundido que no se convierta en cierto producto consumible. Es, sin embargo, el hecho de que se creen sistemáticamente y en grandes cantidades productos culturales exclusivamente destinados al consumidor infantil lo que constituye una novedad histórica.

---

1 Afirmación de Jan Louis Lecercle, citada por Jordi Cors Moner, en La Declaración Universal de I´nfant. Rosa Sensat, Edicions 62, Barcelona, 1979 p. 33.

De la fonación, la audición y la visión se originan ciertas adaptaciones adquiridas que se superponen a las que son hereditarias, y en este caso, además, las primeras consisten en reacciones circulares en el seno de las cuales es posible distinguir unos procesos de acomodación, de asimilación y de organización. La fonación se manifiesta desde el momento del nacimiento mediante el grito y llantos del bebé. Por lo que se refiere al oído, se observa casi desde los primeros días un interés por el sonido.

Si se estudia simultáneamente la fonación y el oído se debe a que a partir del estadio en que la reacción circular se prolonga; en la adaptación hereditaria. Se advierte que el oído y la voz se encuentran relacionados para el niño, no solamente sucede que el menor regula ante todo su propia fonación de acuerdo con los efectos acústicos que él percibe de ella, sino que además la voz de los otros parecen actuar en la emisión de la suya.

En 1985 Piaget, J., (tr. José G) distingue seis etapas que corresponden al desarrollo intelectual:

- En las dos primeras fases no se observa ninguna conducta especial relativa a los objetos. En el conjunto de impresiones que acosan su conciencia, el niño distingue y reconoce muy pronto ciertos grupos estables los cuales se pueden designar con el nombre de “cuadros”. Por ello se admite un “nacimiento de la inteligencia en el niño”.

- En la tercera fase, al principio de permanencia se le denomina como la prolongación de los movimientos de acomodación. Las conductas de esta etapa se observan entre los inicios de la prensión de las cosas vistas y la búsqueda activa de ciertos objetos. Preceden aún a la noción de objeto, pero significan un progreso en la solidificación del universo que anticipa la propia acción. Entre los tres y seis meses es cuando se habla de un nacimiento de inteligencia propiamente, el niño comienza a asir lo que ve, en una palabra, a coordinar su universo táctil.
- En la cuarta fase se da la búsqueda activa del objeto, esto, sin tener en cuenta la sucesión de desplazamientos visibles. El comienzo de esta etapa se ve marcado por una “conquista” esencial. A partir de ahora busca objetos incluso fuera del campo perceptivo, es decir, detrás de las pantallas que se han podido interponer entre el sujeto y el cuadro percibido.
- En una quinta fase el niño tiene en cuenta los desplazamientos sucesivos del objeto. Desde el final del primer año, hasta la mitad del segundo, aproximadamente, se extiende una fase caracterizada por las progresivas y ausentes relaciones espaciales que impiden la definitiva construcción de la noción de objeto.
- Para la sexta fase se da la representación de los desplazamientos invisibles. Es en esta etapa cuando el niño finalmente adquiere la capacidad de construir en objetos las cosas cuyos desplazamientos no son visibles. Simplemente, el niño llega a resolver los problemas planteados en el transcurso de su vida.

Dentro del campo espacial y la elaboración de los grupos de desplazamiento, puede afirmarse que la constitución de la noción de objeto es correlativa a la organización del campo espacial en sí mismo. El niño avanza en su pragmatismo inicial en cuanto a la construcción del universo que lo comprende a sí mismo como un elemento más, esto en el curso de los doce a los 18 primeros meses de su existencia. En efecto, al principio, el objeto no es nada más que el cuadro sensorial “a disposición” de los actos: se limita a prolongar la actividad del sujeto, y, sin que éste lo conciba como creado por la propia acción (precisamente, el sujeto se ignora así mismo, en este nivel de percepción del mundo), no es sentido ni percibido más que ligado a los datos más inmediatos y subjetivos de la actividad sensorio motriz.

Con la boca, el ojo y el oído, la mano es uno de los instrumentos más esenciales que la inteligencia ocupa una vez constituida. Se puede decir incluso que la conquista definitiva de los mecanismos de la prensión representa el inicio de las conductas complejas conocidas como “asimilación mediante esquemas secundarios”, mismos que caracterizan las primeras formas de la acción intencional.

La actividad principal de la mano reside en la prensión. Pero es obvio que no es posible disociar enteramente esta función de la del tacto, o de las coordinaciones entre la sinestesia, la vista, etc. Se pueden distinguir cuatro etapas

en el progreso de la prensión; a pesar de no corresponder a edades determinadas, la sucesión es necesaria[2].

1. La primera etapa corresponde a la de los movimientos impulsivos y del puro reflejo.
2. En la segunda se perciben las primeras reacciones circulares relativas a los movimientos de las manos previamente manifestados.
3. A lo largo de una tercera etapa, se manifiesta una coordinación entre la prensión y la succión. Dicho de otro modo, la mano coge unos objetos que lleva a la boca, y recíprocamente, sucede que la mano se apodera de los cuerpos que la boca chupa.
4. En la cuarta etapa hay prensión simultánea entre la mano del niño y el objeto deseado.

De las adaptaciones sensorio-motrices intencionales, la coordinación entre la visión y la prensión, precede a una serie nueva de conductas: las adaptaciones intencionales. Es posible aceptar el término de representación en sentido estricto, no por ello debe de haber actos intencionales antes del lenguaje, es decir, antes de la facultad de pensar lo real por medio de signos que suplen a la acción. La inteligencia precede al lenguaje y todo acto de inteligencia sensorio-motriz supone la intención.

---

2 Piaget, J. tr. Pablo, P. (1985) El nacimiento de la inteligencia en el niño. Editorial Critica. Barcelona.

La inteligencia es una adaptación a las situaciones nuevas, en oposición a los reflejos y a las asociaciones habituales, las cuales pueden ser hereditarias, u obtenidas con la experiencia personal, pero con ciertos cambios a situaciones que se repiten. Así mismo, (Piaget 1933, citado en Clapèrede, 1984) denomina a la inteligencia como empírica y sistemática. La primera consiste en operaciones controladas por las cosas mismas y no por la sola deducción. La segunda consiste en operaciones controladas desde el interior por la conciencia de las relaciones, e indica de esta manera el comienzo de la deducción.

De las reacciones circulares secundarias, en los hechos y la asimilación reproductora se pueden denominar como “primarias” las relaciones circulares del segundo estadio. Su carácter propio consiste en movimientos simples de los órganos (chupar, mirar, etc.), es decir, en movimientos centrados en sí mismos (con o sin coordinación entre sí) y no destinados a mantener un determinado resultado en el medio exterior. Así es como el niño coge por coger, para chupar o mirar, aunque todavía no para balancear, para frotar o para reproducir sonidos escuchados.

En cuanto a los principales procesos de la construcción del espacio, (Piaget 1933, citado enVicente V. 1984) dos principales factores se deben considerar, cada uno de los cuales requiere una explicación especial, y es que existe una “estructuración progresiva” del campo espacial y de la “desobjetivación” o consolidación” de sus elementos:

En primer lugar la “estructuración”, misma que se puede apreciar durante las primeras fases de conducta, cada una de ellas con una coordinación hereditaria de sus movimientos en el propio espacio del niño, esto, sin coordinación espacial entre sí. Los progresos propios de la segunda fase, ligados a la adquisición de la reacción circular primaria, permiten al infante, en cada una de las esferas, bucal, visual táctil, cinética, entre otras, seguir o incluso volver a encontrar los cuadros perceptivos habituales, por medio de movimientos agrupados en sistemas coherentes superpuestos a los sistemas reflejos. La “desobjetivación o consolidación”. Es por el contrario, esencialmente relativa a la toma de conciencia. En suma, estos dos últimos factores del espacio consisten en una gradual eliminación del egocentrismo inconsciente inicial y en la elaboración de un universo cuyo seno se sitúa finalmente en el sujeto mismo.

Por otra parte, la descripción de las conductas relativas al espacio se ve preparado por las seis fases de la evolución de la noción de objeto. En efecto a las primeras dos etapas (ninguna conducta relativa a los objetos desaparecidos) corresponden a un estado inicial durante el cual el espacio consiste en “grupos”, en el sentido de que la actividad del niño es capaz de volver sobre sí mismo y constituir esos conjuntos cerrados que definen matemáticamente al “grupo”[3].

A la tercera fase de la noción del objeto (comienzo de permanencia que prolonga los movimientos de acomodación) corresponde un espacio cuyos grupos

3 Singer, D. & Jerome L. (2001) Handbook of children and the media. Sage Publications Thousand Oaks.

se coordinan entre sí y se convierten en “subjetivos”. Los grupos se relacionan bajo el influjo de la prensión (que une el espacio visual, tacto y gusto) el cual precisamente asegura al objeto un principio de permanencia.

En la cuarta fase, el niño llega a ser capaz de esconder, mover encontrar, etc.; en suma, elabora las operaciones reversibles que constituyen el comienzo del grupo objetivo.

A la quinta fase de la noción de objeto (permanencia a través de sus desplazamientos) corresponde, por último, el advenimiento del grupo “objetivo”, y a la sexta fase (representación de los desplazamientos invisibles) corresponde la elaboración de los grupos “representativos”. En efecto, existe una mutua dependencia entre el grupo y el objeto: la permanencia de los segundos supone la elaboración del grupo de sus desplazamientos y viceversa.

Sobre la acomodación y la organización de los esquemas, se debe tomar en cuenta que hasta llegar a las puras reacciones primarias la acomodación permanece relativamente subordinada a la asimilación: chupar, mirar, asir, consiste sin más en incorporar los objetos percibidos en los esquemas correspondientes de asimilación, sin perjuicio de acomodar estos esquemas a la diversidad de las cosas. Los movimientos y posiciones de las manos, de los ojos, de la boca, varían en función de los objetivos, en una acomodación continua concomitante aunque de dirección contraria, a la asimilación como tal.

En el otro extremo de las conductas sensorio-motrices, es decir, en las reacciones circulares terciarias, se percibe que la acomodación precede, por el contrario, en un cierto sentido, a la asimilación en presencia de los nuevos objetos. El niño busca intencionalmente en qué son nuevos y experimenta de este modo con estas nuevas “experiencias” antes de asimilarlas a un esquema construido al efecto.

Para la asimilación reconocedora y el sistema de las significaciones, sucede, en efecto, que el niño, es puesto en presencia de los objetos o de los espectáculos que desencadenen habitualmente sus reacciones circulares secundarias. Todo ocurre como si el pequeño estuviese satisfecho con reconocer estos objetos o estos espectáculos, y toma nota de este reconocimiento, pero sin poder reconocerlos más que cuando juega, en lugar de pensarlos, sirviendo el esquema para el reconocimiento.

2.2 Etapas de la infancia

En el plano de la acción o del manejo efectivo del pensamiento está claro, que los niños empiezan a distinguir la percepción inmediata de la realidad supuesta ó inferida. Esto constituye una notable adquisición. Pero ello no es una razón para que los niños adquieran conciencia de este dualismo (observar aquello que se hace implícitamente). Factor que no es una razón, sobre todo, para que hayan obtenido la idea de una realidad percibida y de un pensamiento que la interpreta.

Para los niños de la primera etapa todo lo que tiene una actividad cualquiera es consciente, aún lo que es inmóvil. Los infantes de la siguiente fase toman conciencia de los cuerpos en movimiento. Durante una tercera etapa, se hace una distinción esencial entre el movimiento propio y aquel que es recibido del exterior[4]. De manera general cada faceta se podría traducir en:

- Todo es Consciente: El niño no declara en modo alguno que todo es consciente del mundo que le rodea. Afirma simplemente que los objetos pueden ser asiento de conciencia en un momento dado, es decir, cuando el éste sea activo en un grado cualquiera o asiento de una acción.
- Son Conscientes Todos los Móviles: Lo que caracteriza esta etapa es que a partir de este momento la conciencia está reservada a los móviles, es decir, a los objetos que están en actividad propia.
- Son Conscientes de los Cuerpos Dotados de Movimiento Propio: Esta etapa es la más sistemática y la más interesante. La mayor parte de los niños que la representan son de un animismo más reflexivo y más motivado que los precedentes.
- La Consciencia es Reservada a los Animales: Aparece, por término medio, a los once-doce años. Los niños niegan, en efecto toda conciencia a los cuerpos no abstractos o palpables, excepto los animales.

4 Piaget, J. tr. José G. (1988) La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueno, imagen y representación. Fondo de Cultura Economica. México.

(Piaget 1933, citado en Rafael, S. 1985) encuentra que: “hablar del desenvolvimiento de la noción del pensamiento, a concebir como primitiva la creencia de los niños según la cual se piensa con la boca” (pp.46). En resumen, el pensamiento participa de las cosas, es decir, poco a poco se presenta una asimilación de la voz. En cuanto al aspecto interno del pensamiento, consiste esencialmente, en una articulación de la palabra. Las fases primarias que se manejan para el conocimiento de acuerdo a los sentidos se reflejan en:

- La primera etapa: La visión y la mirada. Para los niños el percibir las imágenes es un factor exterior al ojo. Sale del ojo, ilumina y no se ve porque se puede “sentir”. Nada se sabe acerca de la generalidad de estas creencias, pero muestran por sí solas la posibilidad de un pensamiento a la vez interno y externo.
- La segunda y la tercera etapas: Se piensa con la cabeza, las creencias que caracterizan la segunda etapa parecen, en parte haber sido impuestas por el ambiente. No es posible distinguir cómo es que los niños descubren por sí solos que se piensa con la cabeza. Así mismo aquello que caracteriza esta fase, por oposición a la tercera, es que el pensamiento, aunque situado en la cabeza, permanece siendo material. O bien (primer tipo) el niño continúa simplemente creyendo que es una voz o un soplo. O (segundo tipo) intenta comprender las palabras “cerebro”, “inteligencia”, entre otros conceptos.

Las palabras y las cosas. Dos confusiones muy distintas, aunque solidarias, caracterizan las dos primeras etapas; de una parte, la confusión del pensamiento y del cuerpo: el primero es para el niño una actividad del organismo –la voz-, una cosa entre las cosas, y consiste en obrar materialmente sobre los objetos o las personas en las cuales se puede admitir un interés particular. Pero, hay, por otra parte, la confusión de lo significante y lo significativo, del pensamiento y de la cosa que se piensa. Desde este punto de vista, el niño no distingue una casa real, por ejemplo, y el concepto, o la imagen mental, o el nombre de esta casa.

2.3 Desarrollo Psicológico

El pensamiento del niño es menos consciente de sí mismo que el del hombre. La noción del pensamiento en los niños se manifiesta de diversas maneras, y a través de las diferentes etapas de la infancia. Por una parte, las palabras están unidas a las cosas, y hablar consiste en obrar directamente sobre los cuerpos. De acuerdo con Piaget, J. (1984) el niño ignora aquello que se refiere a la especificidad del pensamiento, y ello aun en el grado en que se deja influenciar por las expresiones adultas que conciernen al “cerebro” o a la “inteligencia”.

Existen tres etapas en las cuales se pueden separar a los niños de acuerdo con la percepción que éstos puedan tener de la inteligencia. En la primera, los niños creen que se piensa “con la boca”; el pensamiento es idéntico a la voz,

naturalmente, el pensamiento se confunde con las cosas. La segunda etapa, se distingue por la intervención del adulto. El niño comprende que se piensa con la cabeza; a veces hace alusión al “cerebro”. Para la tercera etapa, se da la desmaterialización del pensamiento.

A partir de los tres años aproximadamente, se realiza una diferenciación entre lo psíquico y lo físico, en el sentido de que el niño emplea, desde esta fecha ciertas palabras. El niño, distingue lo real que percibe y la interpretación o la hipótesis, es decir, las cosas y el pensamiento.

En cuanto al realismo nominal[5], el problema de los nombres contiene todas las dificultades que produce el estudio del dualismo sobre lo interno y lo externo del niño. Los nombres ¿están en el sujeto o en el objeto? ¿Son signos o son cosas? ¿Se les ha descubierto por observación o elegido sin razón objetiva? Según que el niño resuelva estas preguntas en un sentido u otro, se sabe la extensión y el valor exacto del realismo. El problema de los nombres penetra, en efecto, en el corazón mismo del problema del pensamiento en el niño, ya que para éste pensar es hablar.

Durante una primera etapa (cinco y seis años), el niño considera los nombres como una propiedad de las cosas, la cual emana directamente de las cosas. En la segunda (siete y ocho años) los nombres han sido inventados por los creadores

5 Piaget, J. tr. José G. (1988) La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueno, imagen y representación. Fondo de Cultura Economica. México.

de las cosas: Dios o los primeros hombres. En la tercera etapa, que aparece hacia los nueve y diez años, el niño, estima, finalmente, que los nombres son debidos a hombres, sin que el nombre esté ligado a la creación de las cosas.

Para el niño, pensar es manejar palabras. Tres confusiones están implicadas en esta creencia, y tres dualismos son creados. Existe, en primer término, la duda acerca del signo y de la cosa: el pensamiento está considerado como ligado al objeto[6]. Hay confusión de lo interno y lo externo: el pensamiento está considerado como situado a la vez en el aire y en la boca. Se encuentra, en fin, una incertidumbre entre la materia y el pensamiento: se considera al pensamiento como un cuerpo material. La confusión del signo y la cosa está, implicada en la naturaleza del realismo nominal.

La confusión de lo interno y lo externo, por el contrario, aparece con menos claridad a primera vista. Sin embargo, la existencia de la segunda etapa relativa al lugar de los nombres es una clara manifestación de esta confusión. En efecto, en el momento en que el niño destaca el nombre de la cosa mencionada, no lo sitúa al azar en su “cabeza”: empieza por situarlo en el ambiente, “en todas partes” donde se hable de ello.

Partir de aquello que le es verídico al niño y qué no lo es remite al tema del sueño, ya que a través de ellos construye aquello que le “alimenta” aquello que es verídico y qué no lo es. Realistas. Hay que esperar, pues, que encuentre grandes

6 Hay, como dice Delacroix (lengage et la pensée), “adherencia del signo”.

dificultades para explicarse este fenómeno subjetivo. El planteamiento de las representaciones de los niños se vuelve importante desde un doble punto de vista: la explicación del sueño supone, de una parte, el dualismo de lo interno y lo externo y, de otra, el dualismo del pensamiento y la materia.

(Piaget, 1933 citado en Helen, W. 1969), propone tres variedades de realismo, o, si se prefiere, tres “adualismos”, (ideas que los niños mantienen sobre el pensamiento y las palabras). Los tres se encuentran a través del sueño, pues el “universo” creado a partir de este fenómeno, crea y enriquece su imaginación

En primer término, los niños confunden el signo con el significado, o el objeto mental con aquello que un objeto representa. La duda sobre el signo y el significado desaparece con mayor notoriedad en el sueño, esto, por la sencilla razón que el sueño es engañoso y esto obliga al signo a desprenderse de las cosas que representa. Este carácter engañoso y espantoso explica que las participaciones se tiñan de una tonalidad más afectiva en el caso de los sueños que en el de los nombres.

Una segunda confusión es la de lo interno y lo externo. Las palabras se sitúan previamente en las cosas, después en todas partes, particularmente en el ambiente, luego en la boca solamente, y, por último, en la cabeza. Los sueños obedecen a un proceso exactamente semejante: primero están situados en las cosas, son localizados enseguida en la habitación, aún cuando emanen de la cabeza (como las palabras están situadas en el medio ambiente, aún cuando

emanen de la boca); los sueños son finalmente localizados en los ojos, y, en definitiva, en el pensamiento y la cabeza.

La tercera variedad de realismo da lugar a una confusión entre el pensamiento y la materia. Hay pues, completo paralelismo entre las representaciones de los niños relativas a los nombres, al pensamiento y las representaciones tentativas a los sueños. Ahora bien: como es natural, en las etapas primitivas, los niños no ven ninguna analogía ni lazo entre el sueño y la palabra. Ni las imágenes ni los nombres son tenidos por objetos mentales; no pueden tener, a los ojos del niño, ningún parentesco.

Para hablar del tema referente al realismo y los orígenes de la participación, se debe tener en cuenta que el niño es realista porque presupone que el pensamiento está ligado a su objeto, que los nombres están ligados a las cosas nombradas y que los sueños son exteriores. Esta característica del niño consiste en una tendencia espontánea e inmediata a confundir el signo y lo significado, lo interno y lo externo, así como lo psíquico como lo físico.

- El realismo y la conciencia de sí se encuentran cuando el problema de la conciencia de sí mismo en el niño es complejo y considerable. El niño no es apenas menos consciente del contenido de su pensamiento de lo que el hombre lo es. Él observa la existencia de su pensamiento, de los nombres y de los sueños. Nota gran cantidad de particularidades bastante delicadas. El niño tiene conciencia de los mismos contenidos de pensamiento que el

hombre adulto, los localiza de manera diferente. Para el niño, los pensamientos, las imágenes, las palabras, en parte son distinguidas de las cosas, no por ello deben de estar situados en ellas. Si se trata el proceso continuo de esta evolución en fases sucesivas, (Piaget, 1933, citado en. José G. 1988) se obtienen cuatro de ellas:

- Realismo absoluto: durante ésta los instrumentos del pensamiento no se distinguen y sólo parecen existir las cosas.
- Realismo inmediato: El pensamiento distingue las cosas, no por ello dejan de estar situados en ellas.
- Realismo mediato: los instrumentos de pensar se conciben todavía como una especie de cosas y están situados a la vez en el cuerpo y en el medio ambiente.
- Subjetivismo o Relativismo: El niño empieza, pues, por confundir su yo –o su pensamiento- con el mundo, luego distingue los dos términos.

Toda representación es primitivamente sentida por el niño como absoluta, como si el espíritu tuviese una penetración en la cosa misma; luego, el pequeño concibe progresivamente la representación como relativa a un punto de vista dado. El niño empieza pues, por confundir su mundo y el mundo; así pues, el niño empieza por tomar su punto de vista propio por absoluto.

(Piaget, J., 1933 citado en Helen, W. 1969) propone tres clases de indicios que demuestran la conducta de los niños en relación a la percepción de las cosas, ya sea de manera psicológica o física, el fenómeno de “conocer” algo nuevo indica un nuevo paso en aquello que pudiera ser la formación del niño.

En primer lugar, no es posible separar los elementos representativos de los afectivos; por primitivo que sea, un sentimiento va acompañado de la conciencia de un objeto. En segundo lugar se sabe y conforme a Balwin, H. & Janet, P. (1995), la imitación es debida a una especie de confusión entre el yo y el otro yo. O dicho de otra manera, el sonido que oye el niño provoca en él movimiento necesario para continuarlo sin que el niño establezca diferencia entre el sonido independiente de él y el producido por él. Como tercer punto, se sabe que en el niño la localización de las sensaciones orgánicas no se hace espontáneamente.

Los gestos, son símbolos o signos con el mismo título que los nombres o vocablos e imágenes, y, desde el momento que para el niño todo signo participa de lo significado o todo símbolo se adhiere a las cosas, estos gestos son concebidos tan eficaces como los vocablos o los nombres.

En cuanto a los sentimientos de participación y las prácticas “mágicas” en el niño, las formas más primitivas de la causalidad en éste aparecen en efecto, debidas a una confusión de la realidad y del pensamiento, o más precisamente a una asimilación constante de los procesos externos a los esquemas

proporcionados por la experiencia interna[7]. Por “magia” se entiende el uso que el individuo cree poder hacer a las relaciones de participación con propósito de modificar la realidad.

Conviene además, distinguir la participación y la magia del animismo infantil, es decir, de la tendencia del niño a prestar vida y conciencia a los seres inanimados; estos dos grupos de fenómenos se tocan de cerca. Clasificar los diferentes tipos de participación en el niño y las prácticas mágicas que dan lugar a determinadas actividades es una tarea la cual conlleva diversas vertientes. Se excluye de la lista, cuanto se refiere al juego propiamente dicho; pues éste está penetrado de participaciones, pero, sobre un plan distinto de la creencia, por lo que es indispensable separar su problema.

Desde el punto de vista del contenido[8] se encuentran relaciones mágicas ligadas al miedo, al remordimiento (onanismo), al deseo propiamente dicho, y, en cuarto lugar, al sentimiento del orden reinante en la Naturaleza. Por ello se mencionan los siguientes cuatro puntos en los que la “magia” puede ser clasificada:

---

7 Piaget, J. tr. José G. (1988) La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueno, imagen y representación. Fondo de Cultura Economica. México.
Pigeat, H. tr. Mario T. (1985) La televisión por cable empieza mañana
8 Piaget, J. tr. Pablo, P. (1985) El nacimiento de la inteligencia en el niño. Editorial Critica. Barcelona.

1. Por Participación de los Gestos y de las Cosas. El niño hace un gesto o ejecuta mentalmente una operación, y admite que estos gestos o estas operaciones ejercen por participación una influencia sobre un suceso deseado o temido.
2. Por Participación del Pensamiento y de las Cosas. El niño tiene la impresión de que un pensamiento, una palabra, o una mirada, etc., modificará la realidad.
3. *Magia por Participación de Sustancias.* Consiste en utilizar un cuerpo diferente y hacerlo trabajar sobre otro.
4. Por Participación de Intenciones. Los cuerpos son considerados como vivos e intencionados. Hay en ello animismo. La participación consiste en creer que la voluntad del cuerpo obra sin más sobre la de los demás, y la magia consiste en utilizar esta participación.

La imitación se adquiere por una constante asimilación de los modelos o esquemas susceptibles de acomodarse a ellos. La imitación no reposa sobre ninguna técnica instintiva o hereditaria: el niño aprende a imitar, y esta adquisición plantea, lo mismo que cualquier otra, todos los problemas relativos a la construcción sensorio-motriz y mental.

En el 2000 Ciocchini, M. afirma que el problema de la imitación conduce al de la representación (en la medida en que ésta constituye una imagen del objeto) a la cual se le puede concebir como imitación interiorizada, es decir, como un

prolongamiento de la acomodación. En cuanto al simbolismo de la imaginación, no hay ninguna dificultad para comprenderlo puesto que se apoya sobre el juego.

Desde el punto de vista de las relaciones interindividuales, la imitación no es más que un vehículo y no un motor, mismo que debe buscarse en la dependencia, la autoridad y el respeto unilateral, fuentes de la imitación del superior por el inferior, o en la reciprocidad intelectual o moral y en el respeto mutuo.

2.4 Comportamiento de los niños de los seis a los diez años

Durante los primeros cincos años de vida, los niños no pueden leer, y confían en las decisiones de los padres. Durante esta etapa, son altamente estimulados por la televisión, factor que propicia el que estén en contacto con ésta durante horas; no absorben todos los mensajes que se transmiten, sólo parte de éstos; los niños son incapaces de poner el contenido de los productos televisivos en un “todo”, por ello, sólo captan algunos fragmentos. Así mismo, no son capaces de seguir una historia, ni mucho menos el mensaje visual y mental que los programas de televisión tienen.

De los seis a los nueve años, a los niños se les considera como verdaderos *fans* de la televisión. Este factor los convierte en un público considerable e importante para los anunciantes, así como para quienes se encuentran encargados de la programación. Aquellos que se encuentran en este rango de edad, en su mayoría, son quienes empiezan la primaria, y de un momento a otro

empiezan a notar su identidad como hombres o mujeres. Lo niños de esta edad se encuentran intrigados por la velocidad, los “poderes", y la “belleza”. Las historias que entienden y con las que sienten afinidad son aquellas que se relacionan con los héroes, villanos, príncipes y princesas; y siempre el triunfo del bien sobre el mal. Este grupo, empieza a involucrarse con el término de: amistad entre los unos y los otros, qué comen, qué hacen, cómo pueden jugar entre ellos, etc. Ciertas actitudes y actividades entran en juego[9]:

- Los niños no se encuentran interesados en las mujeres en el ámbito sexual, solamente en el factor de juego y recreación.
- Habilidades como escribir, pintar, construir, entre otras se convierten en parte de su vida.
- Tener y coleccionar se convierte en un factor importante de su vida.
- La etapa de aprender cómo funcionan las cosas es primordial durante la fase conocida como “juego”. En ésta, existe una fascinación por conocer el cómo es que los aparatos electrónicos, además de los fenómenos naturales se dan.

2.5 Crecimiento mental y conductual de los niños

Cuando se habla del concepto de vida que los niños tienen se encuentran cuatro etapas primordiales: Durante la primera, considera vivo todo lo que tiene actividad o una función o una utilidad, cualesquiera que sean. En una segunda, la

9 Sanguinetti, Gisela, Jugar es una cosa muy seria. Enfoque gestáltico, Año VI, n20, invierno 2002, p.20

vida se define por el movimiento, en este caso, se define como una parte de espontaneidad. Para la tercera, el niño distingue el movimiento recibido: la vida se identifica con el primero de ellos. Finalmente, la vida se reserva a los animales y a las plantas; en el año 2000 Shaffer, D. define cuatro etapas para la asimilación de ciertos criterios en el niño:

- Vida Asimilada a la Actividad en General: A pesar de una cierta diversidad, las diferentes manifestaciones de esta primera etapa tienen un fondo común que consiste en definir la vida por la actividad, y, cosa interesante, por una actividad en general útil al hombre y en todo caso netamente antropocéntrico.
- Vida Asimilada al Movimiento: Ante todo, una etapa de transición. Sin embargo, no puede considerarse como una ventana simulada para que haya simetría.
- Vida Asimilada al Movimiento Propio y luego Reservada a los Animales y a las Plantas: La mejor prueba de la autenticidad de las creencias de la primera y la segunda etapa son la sistematización y la persistencia de las nociones. En efecto, la asimilación de la vida al movimiento propio marca el período más importante y más fecundo en aplicaciones del animismo infantil. Ahora bien: antes de llegar a esta sistematización es necesario que el niño haya asimilado la vida, y la actividad general en movimiento.

El funcionamiento de la inteligencia es aquel que explica la construcción del espacio. El espacio es una organización de los movimientos, mismos que

imprimen a las percepciones formas cada vez más coherentes. Del principio de estas formas derivan las condiciones de la asimilación, las cuales implican la elaboración de los grupos. Pero el progresivo equilibrio de esta asimilación con la acomodación de los esquemas motores a la diversidad de las cosas da cuenta de la formación de estructuras sucesivas. El espacio es pues, el producto de una interacción entre el organismo y el medio, en la que no se puede disociar la organización del universo percibido de la propia actividad.

2.6 El aprendizaje y relación con sus semejantes

Es evidente que ciertos factores hereditarios condicionan el desarrollo intelectual, lo cual puede aceptarse en dos sentidos biológicamente tan diferentes que su confusión es probablemente lo que obscurece el debate clásico de las ideas innatas e incluso del *a priori* epistemológico.

Los factores hereditarios son de orden estructural y están relacionados con el sistema nervioso y los órganos de los sentidos. Respecto de la herencia de la inteligencia en cuanto tal, se encuentra cierta distinción. Por una parte, una cuestión de estructura: la “herencia especial” de la especie humana y de sus “estirpes” particulares supone determinados niveles de inteligencia, superiores a los monos etc. En otro sentido, la actividad funcional de la razón (el *ipse intellectus* que no procede de la experiencia) está relacionada evidentemente con la “herencia general” de la misma organización vital.

La adaptación intelectual, al igual que cualquier otra, (Piaget, J. 1935 en Rafael S. 1985) “es una puesta en equilibrio progresivo entre un mecanismo asimilador y una acomodación complementaria” (pp.90). Este fenómeno característico del ser viviente no termina más que cuando desemboca en un sistema estable es decir cuando hay equilibrio entre la acomodación y la asimilación. Ello conduce a la función de *organización*. Desde el punto de vista biológico, la organización es inseparable de la adaptación: son los dos procesos complementarios de un mecanismo único, siendo el primero el aspecto interno del ciclo cuyo aspecto exterior lo constituye la adaptación.

En un momento dado el desarrollo mental, la inteligencia, no aparece en modo alguno como un mecanismo completamente montado y radicalmente distinto de los que le han precedido. Presenta, por el contrario, una notable continuidad con los procesos adquiridos o incluso innatos que surgen de la asociación habitual y del reflejo, procesos sobre los que se apoya, al tiempo que los utiliza. Conviene, por consiguiente, antes de analizar la inteligencia en cuanto tal, investigar cómo el nacimiento de los hábitos e incluso cómo el ejercicio del reflejo prepara su advenimiento

El ejercicio de los reflejos se presenta casi desde el nacimiento. Hay, pues, “conducta” en el sentido de la reacción total del individuo, y no solamente la aparición de un juego de automatismos particulares o locales relacionados entre ellos únicamente desde dentro. O dicho de otra manera, las manifestaciones sucesivas de un reflejo.

En lo que se refiere a su *adaptación*[10], es interesante advertir que el reflejo, por muy implantado que esté en cuanto mecanismo fisiológico hereditario y por muy fijado que parezca en su automatismo inmutable, no deja de necesitar un cierto ejercicio para adaptarse verdaderamente, ni menos susceptible de acomodación gradual a la realidad exterior.

La asimilación propia de la adaptación se presenta bajo tres formas: repetición acumulativa, generalización de la actividad con incorporación de nuevos objetos a este funcionamiento, y finalmente, reconocimiento de motor.

Cuando se habla de la asimilación como hecho primero de la vida psicológica, se cuenta con el ejercicio del estudio de los reflejos en los cuales, se constata la existencia de una tendencia fundamental cuyas manifestaciones se vuelven a encontrar en cada estadio del desarrollo intelectual: la tendencia a la repetición de la conductas y a la utilización de los objetos externos con vistas a esta recepción. Tres circunstancias se presentan al considerar a la asimilación como el dato fundamental del desarrollo psíquico[11].

La primera es que la asimilación constituye un proceso que la vida orgánica y la actividad mental poseen en común a la fisiología y a la psicología. En efecto, cualquiera que sea el mecanismo íntimo de la asimilación biológica, es un hecho

---

10 Piaget, J. tr.Helen, W. (1969) The psychology of the child. Basic Book, New York

11 Piaget, J. tr. Vicente V. (1984) La representación del mundo en el niño. Ediciones Morata. Madrid

de experiencia que un órgano desarrolla funcionando (a condición de que se dé un cierto equilibrio entre el ejercicio útil y la fatiga).

En segundo lugar, la asimilación explica el hecho primitivo generalmente admitido como el más elemental de la vida psíquica: repetición ¿Cómo explicar, efectivamente, que el individuo, por muy lejos que se remonte en su comportamiento, busque reproducir toda la experiencia vivida? La cosa no es inteligible sino a condición de que la conducta repetida presente una significación funcional, es decir, revista un valor para el sujeto mismo.

En tercer lugar, la noción de asimilación engloba desde el comienzo, el mecanismo de la repetición. Este elemento esencial, mediante el cual la actividad se distingue del hábito pasivo se concibe como: la coordinación entre lo nuevo y lo viejo factor que anuncia el proceso del juicio. Si se pretende tocar el tema de las primeras adaptaciones adquiridas y la relación circular primaria de los niños, Piaget, (1936 en José G. 1988) afirma que se debe tomar en cuenta:

> Que en un momento dado, las adaptaciones hereditarias aparecen asociadas a adaptaciones no innatas a las que poco a poco se subordinan. Dicho en otros términos, el proceso del reflejo se integra progresivamente en las actividades cotidianas. Estas nuevas adaptaciones constituyen lo que ordinariamente se designa con el nombre de “asociaciones adquiridas”, de hábitos o incluso de reflejos condicionados, sin mencionar los movimientos intencionales, los

cuales pueden ser tomados como elementos característicos de cada estadio (pp. 24-25).

En cuanto a la necesidad de repetición no es sino uno de los aspectos de un proceso más general, el cual se puede calificar de asimilación: ya que la tendencia del reflejo es la de reproducirse. Dos fenómenos distintos pero igualmente significativos uno y otro desde este punto de vista particular:

El primero es lo que se puede llamar “asimilación generalizadora”, es decir, la incorporación de objetos cada vez más variados al esquema del reflejo. El segundo fenómeno se le conoce como “asimilación cognitiva”; el cual Indica en realidad, un simple progreso sobre esta última por ligero que sea. No es cierta, en efecto, más que en los estados de apetito débil o de saturación.

El juego se diferencia cada vez más de las conductas de adaptación propiamente dichas (inteligencia) para orientarse en la dirección de la asimilación, en sentido contrario al pensamiento objetivo que intenta plegarse a las exigencias de la realidad exterior, el juego de imaginación constituye una transposición simbólica que somete las cosas, a la actividad propia sin reglas ni limitaciones.

Cuando se trata de la inteligencia como de la imitación y de las conductas lúdicas –las tres exclusivamente sensorio-motrices-, la imitación prolonga la acomodación, el juego prolonga la asimilación y la inteligencia las reúne a todas sin interferencias. Con las conductas diferidas interiorizadas que marcan los

comienzos de la representación, la imitación –que desarrolla entonces una acomodación a los objetos ausentes y no solamente presentes- adquiere por esto mismo una función formadora de “significantes” con relación a las significaciones (adaptadas o lúdicas, según requiera la asimilación acomodada actualmente o de la asimilación deformante, características de la inteligencia y el juego).

K. Groos, seguido por Claparède (1975), formulan categorías para diferenciar las diferentes etapas por las cuales los juegos pasan:

- “Juegos de Experimentación” - silbidos, trompetas, etc.
- “Juegos Motores” – canicas, carreras, etc.
- “Juegos Intelectuales” – imaginación y curiosidad.
- “Juegos Afectivos” – imitación de emociones y relaciones humanas.
- “Juegos de Funciones Especiales” – Lucha, caza, persecuciones, etc.

Se encuentran tres grandes tipos de estructuras que caracterizan los juegos infantiles y dominan la clasificación de detalle: el ejercicio, el símbolo, y la regla. Los juegos de “construcción” constituyen la transición entre los tres y las conductas adaptadas.

Los simples ejercicios ponen en acción un conjunto variado de conductas, pero sin modificar su estructura tal cual se presenta en el estado de adaptación actual. Una segunda categoría es la conocida como “simbólica”, la cual no

requiere pensamiento ni ninguna estructura representativa especialmente lúdica. El símbolo implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado. Los juegos de reglas implican relaciones sociales o interindividuales, la mayoría de estos juegos son transmitidos de generación en generación sin la intervención de los adultos.

Los juegos de reglas son combinaciones sensorio-motoras (carreras, lanzamiento de canicas, etc.), o intelectuales (cartas, damas, etc.) con competencia de los individuos (sin lo cual la regla sería inútil) y regulados por un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados. Los juegos de reglas pueden ser nacidos de las costumbres de los adultos, o bien de juegos de ejercicios sensorio-motrices que se vuelven colectivos, o en fin, de juegos simbólicos que se han vuelto igualmente colectivos, pero que se despojan totalmente o en parte de su contenido imaginativo, es decir de su simbolismo mismo.

2.7 Exposición de los niños a la televisión

Si se considera a la escuela como un factor fundamental de socialización, no cabe duda de que la televisión se ha convertido en su más importante competidor al margen del marco familiar[12]. Nunca hasta su aparición un medio de comunicación había adquirido una audiencia tan amplia y determinante en el mundo de la infancia.

---

12 Para ciertos autores no se trataría de tanto de “competencia” como de comlementariedad. I. Fernández de Castro. Sistema de enseñanza y democracia; Siglo XXI, Madrid, 1980, p.70.

Si un niño no puede comentar con sus amigos las aventuras de los personajes que aparecen las Dibujos Animados de “moda”, porque no los conoce, se aflige y se percibe disminuido únicamente si no encuentra respuesta que contraponer, si no puede hablar. La integración del niño en el grupo de iguales puede tener muchas otras vías que la de compartir el comentario de las aventuras vistas en la pequeña pantalla y reproducir los juegos allí contemplados. Es más: el niño no “televisualizado” puede sorprender con su autonomía al grupo. La labor del adulto debe ser proclive a reforzar estas actitudes.

El problema fundamental, dentro de un análisis riguroso de la relación entre la televisión y los niños, es determinar la capacidad que el propio medio tiene –si es que tiene- de colaborar en el desarrollo del menor, o si, al contrario, por la propia característica de la actividad de ver la televisión, el pequeño espectador puede sufrir interferencias negativas en su desarrollo.

En 1975 investigadores de la *Ècole Normale de Saint-Claude* de París, publican una serie de significativas conclusiones sobre la comprensión de las imágenes cinematográficas por los niños. Entre ellas destacan dos:

1. Antes de los diez u once años, el niño no puede hacer una descripción coherente y exacta de la película o serie de programas de televisión a los que se ha encontrado expuesto.

2. Para que un niño pueda seguir un episodio de una proyección de imágenes fijas ya debe estar capacitado para la interpretación y el ordenamiento de éstas en un todo coherente. Normalmente, esto no es posible antes de los ocho o nueve años.

La manipulación de las imágenes del medio televisual plantea la pregunta sobre el posible control que puede llegar a determinar sobre un niño este medio masivo. La capacidad crítica de esta clase de tele-auditorio, de por sí poco desarrollada, se encuentra además neutralizada por el hecho de que no dispone de experiencias reales y personales con las cuales contrastar aquello que se le propone desde la pantalla. Esto es algo a lo que los padres no suelen prestar suficiente atención, pues creen que las experiencias de su hijo son equiparables a la suyas. Tampoco en los medios escolares se atienden estos aspectos; en general, con demasiada frecuencia, se concluye que un “niño normal” sabe perfectamente lo que es realidad y lo que es fantasía, y lo discrimina sin problemas mientras ve un programa de televisión.

La mirada espontánea del niño se desarrolla a través de su mismo ejercicio. El interés por algunas figuras produce una fijación por todo lo demás y por todo lo que viene a complicar la apariencia inicial de las primeras. Las perspectivas nuevas, debidas a unas posturas descubiertas al azar, suscitan un interés inmediato en comparación con las perspectivas habituales, etc. En resumen, el ejercicio de la mirada produce la generalización de su actividad.

Un programa de televisión va más allá de un diálogo e imágenes. La televisión es un medio el cual presenta información visual mediante "*zooms,* "paneos", "*switches*", "cortes", "disolvencias", "*fades*", efectos de sonido, entre muchos otros mecanismos técnicos. En cuanto al audio es posible incluir "*voice-overs*", música, y numerosos tipos de "voces", los cuales se logran gracias a las computadoras y otros aparatos tecnológicos dedicados a este fin[13].

El engolamiento general desaparece, se rompen barreras de formalismo y de trato. Pero hay más elementos alineados en esa dirección: alto grado de movimiento de cámaras, alta frecuencia en el cambio de planos, forma animada y trepidante en los modos de hablar, amplitud de escenarios etc.

Todas estas características propias de los programas televisivos, sirven como apoyo para aquellos productos enfocados a un tele-auditorio que no incluye a los niños, pues toda esta clase de "formalidades" es lo que menos los menores desean presenciar. Los programas dedicados a los niños, por ejemplo, contienen animaciones o Dibujos Animados con voces muy peculiares para cada personaje.

El planear programas con fines educativos para los niños debe tomar en cuenta las características del niño al que se pretende "llegar", es decir el tele-auditorio meta, y sobre todo cómo es que este auditorio "usa" la televisión. Actualmente se desconoce el público infantil, por ello algunas cadenas televisoras

13 Steinberg, C. (1985) TV facts. Facts on File, Inc. New York.

se han convertido en simples repetidoras de aquellos programas que provienen de otros países.

En definitiva[14], los niños merecen tener un espacio en el que se puedan sentir cómodos y se manifiesten como a ellos les “guste”; ya sea en la televisión, o a manera didáctica, a través de juegos y actividades al aire libre, los pequeños necesitan el relacionarse con grupos de su propia edad y así, aprender a convivir en sociedad.

La televisión se convierte en factor y fenómeno fundamental para su educación, por ello se debe supervisar qué es lo que los niños consumen, o al menos saber porqué es que consumen dichos programas, pues no se debe olvidar que la meta de la televisión es vender sus productos y propiciar el consumismo.

---

14 Schramm, W, Jack L. & E.B. Parker (1981) Television in the lives of our children. Stanford University Press Stanford, Calif.