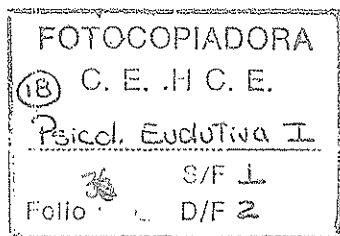
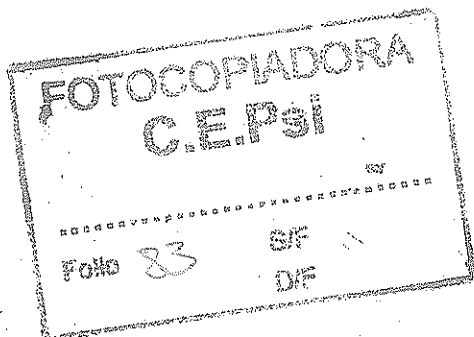


"La Rep. del Mundo en el Niño"  
Projet.-



## INTRODUCCIÓN

### Los problemas y los métodos

El problema que nos proponemos estudiar es, no solo uno de los más importantes, sino también uno de los más difíciles de la psicología del niño: ¿qué representaciones del mundo se dan espontáneamente en los niños en el transcurso de las diferentes etapas de su desenvolvimiento intelectual? Este problema se presenta bajo dos aspectos esenciales. De una parte, la modalidad del pensamiento infantil: ¿cuáles son los planos de realidad en que se mueve este pensamiento? O, de otro modo: ¿cree el niño, como nosotros, en un mundo real y distingue esta creencia de las diversas ficciones de su juego o de su imaginación? ¿En qué medida distingue el niño el mundo exterior de un mundo interno o subjetivo y qué separaciones establece entre el yo y la realidad objetiva? Todas estas incógnitas constituyen un primer problema: el de la realidad en el niño.

A él está ligada una segunda cuestión fundamental: la explicación en el niño. ¿Qué empleo hace el niño de las nociones de causa y de ley? ¿Cuál es la estructura de la causalidad infantil? Se ha estudiado la explicación en los primitivos, la explicación en las ciencias, los diversos tipos de explicaciones filosóficas. ¿Nos ofrecerá el niño un tipo original de explicación? He ahí otras tantas preguntas que constituyen un segundo problema: el de la causalidad infantil. De la realidad y de la causalidad en el niño vamos a tratar en este libro, así como en una obra ulterior: *La causalidad física en el niño* (1). Desde el primer momento vemos que estos problemas son distintos de los que hemos estudiado en dos vo-

(1) Su publicación en castellano seguirá a la de este volumen.

lúmenes precedentes (4). Mientras en éstos nos propusimos el análisis de la forma y del funcionamiento del pensar infantil, abordamos ahora el análisis de su contenido. Ambas cuestiones tienen muchos puntos de contacto, pero pueden ser distinguidas sin demasiada arbitrariedad. Ahora bien: la forma y el funcionamiento del pensar se ponen de manifiesto en cuanto el niño se pone en relación con sus semejantes o con el adulto: es una manera de comportamiento social que puede observarse desde el exterior. El contenido, por el contrario, se descubre o no, según los niños y según los objetos de representación. Es un sistema de creencias íntimas, y se necesita una técnica especial para llegar a descubrirlas. Es, sobre todo, un sistema de tendencias, de orientaciones de espíritu, de las cuales el mismo niño no ha tenido conciencia y de que nunca ha hablado.

Por estas razones es no sólo útil, sino indispensable que nos pongamos de acuerdo, ante todo, acerca de los métodos que pensamos emplear para el estudio de las creencias infantiles. Para juzgar de la lógica de los niños basta, con frecuencia, hablar con ellos. Basta también observar cómo hablan entre sí. Para juzgar de sus creencias es necesario un método especial que confesamos desde el primer momento ser difícil y laborioso, y que necesita un golpe de vista que supone, por lo menos, uno o dos años de entrenamiento. Los alienistas acostumbrados a la clínica comprenderán inmediatamente por qué. Para apreciar en su justo valor una determinada expresión de un niño es preciso tomar, en efecto, minuciosas precauciones. De estas precauciones queríamos decir unas palabras, porque, de ignorarlas, el lector correría el peligro de falsear completamente el sentido de las páginas que siguen y existiría sobre todo el peligro de desnaturalizar las experiencias que hemos realizado, si se decide, como esperamos, a continuarlas y a comprobarlas por sí mismo.

§ I. El método de los "tests", la observación pura y el método clínico.—El primer método que se ha tratado de emplear para resolver el problema que nos ocupa es el de los tests, que consiste

(1) *Estudios sobre la lógica del niño*. Vol. I: *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (que designaremos con las iniciales L. P.); vol. II: *El juicio y el razonamiento en el niño* (que designaremos por J. R.), trad. esp. de D. Barrés, "La Lectura", Madrid, 1929.

en someter al niño a pruebas organizadas de tal modo que satisfagan las dos condiciones siguientes: de una parte, la pregunta es idéntica para todos los sujetos y se propone siempre en las mismas condiciones; de otra parte, las respuestas dadas por los sujetos son referidas a un baremo o a una escala que permite compararlas cualitativa o cuantitativamente. Las ventajas de este método son indiscutibles para el diagnóstico individual de los niños. Y en psicología general las estadísticas obtenidas proporcionan con frecuencia informaciones de utilidad. Pero, con respecto a los problemas que nos ocupan, se puede reprochar a los tests dos inconvenientes notables. En primer término, no permite un análisis suficiente de los resultados obtenidos. Operando siempre en condiciones idénticas, se obtiene resultados brutos, interesantes para la práctica, pero con frecuencia inutilizables para teorizar, por insuficiencia de encadenamiento. Mas esto todavía es nada, porque se concibe que a fuerza de ingeniosidad se llegue a variar los tests hasta descubrir todas las componentes de una actitud psicológica dada. El defecto esencial del test, en las investigaciones que nos ocupan, estriba en que falsea la orientación espiritual del niño a quien se interroga, o, por lo menos, tiene el peligro de falsearla. Si nos proponemos, por ejemplo, averiguar cómo concibe el niño el movimiento de los astros, y planteamos la pregunta: "¿Qué es lo que hace avanzar al sol?", el niño nos responderá quizá: "El Buen Dios que lo impulsa", o "el viento que lo empuja", etc. Se obtendrán resultados que no debemos desconocer, aun siendo debidos a la *fabulación*, es decir, a la tendencia que tienen los niños a inventar mitos cuando se encuentran embarazados por una pregunta dada. Pero, aunque sometiéramos a los tests a los niños de todas las edades, no hubiéramos avanzado nada, porque puede ocurrir que el niño no se haya planteado nunca la cuestión de la misma manera y aun que no se la haya planteado de ningún modo. Puede ocurrir muy bien que el niño conciba el sol como un ser vivo cuyo movimiento le es propio. Al preguntar: "¿Quién hace avanzar al sol?" se sugiere súbitamente la idea de una obra exterior, y se provoca el mito. Al preguntar: "¿Cómo avanza el sol?" se sugiere, quizá, al contrario, una inquietud por el "cómo", que tampoco existía, y se provoca otros mitos: "el sol avanza soplando", "con el calor", "rueda", etc. El único modo de evitar estas dificultades consiste en variar las preguntas, en hacer contra-sugestiones, en una palabra, en renunciar a todo cuestionario fijo.

El caso es el mismo en patología mental. Un demente precoz puede tener una lucidez o una reminiscencia suficiente para decir quién es su padre aunque se crea habitualmente salido de una cega más ilustre. Pero el verdadero problema estriba en saber cómo se planteaba el problema en su espíritu, y si se planteaba. El arte del clínico consiste, no en hacer contestar, sino en hacer hablar libremente y en descubrir las tendencias espontáneas, en vez de canalizarlas y ponerlas diques. Consiste en situar todo síntoma en un encadenamiento mental, en lugar de hacer abstracción del encadenamiento.

En resumen, el *test* es útil desde numerosos puntos de vista. Pero, para nuestro propósito, tiene el peligro de poder falsear las perspectivas desviando la orientación espiritual del niño. Tiene el peligro de que se pueda pasar al lado de las cuestiones esenciales, de los intereses espontáneos y de los modos de ser primitivos.

Recurramos, pues, a la observación pura. Toda investigación sobre el pensamiento del niño debe partir de la observación, y volver a ella para comprobar las experiencias que esta observación haya podido inspirar. Ahora bien; en lo que concierne a los problemas que nos plantearemos en nuestra investigación, la observación nos ofrece una fuente de documentación de primera importancia: el estudio de las preguntas espontáneas de los niños. El examen detallado del contenido de las preguntas revela los intereses de los niños en las diferentes edades y nos indica numerosos problemas que el niño se plantea, en los cuales nunca habríamos pensado o no habríamos planteado nunca en los mismos términos. El estudio de la forma misma de las preguntas, muestra, sobre todo, cuáles son las soluciones implícitas que se dan los niños, porque casi toda pregunta contiene su solución por la manera en que es planteada. Así, cuando un niño pregunta: "¿Quién hace el sol?", parece claro que concibe el sol como debido a una actividad fabricante. O también cuando un niño pregunta por qué hay dos Salève, uno grande y uno pequeño, mientras que no hay dos Cervino, parece concebir los montañas como dispuestas conforme a un plan que excluye todo azar.

¶ Heos aquí, pues, dispuestos a exponer una primera regla de nuestro método. Cuando se emprende una investigación sobre tal grupo de explicaciones de niños, importa, para dirigir la investigación, partir de algunas preguntas espontáneas formuladas por niños de la misma edad o más jóvenes y aplicar la forma misma de

estas preguntas a las que nos proponemos plantear a los niños que sirvan de sujetos. Importa, sobre todo, cuando se busca obtener alguna conclusión de los resultados de una investigación, buscar una contraprueba al estudiar las preguntas espontáneas de los niños. Nos damos entonces cuenta de si las representaciones que se atribuyen a los niños corresponden o no a preguntas que ellos plantean y a la manera misma de formular estas preguntas.

Escojamos un ejemplo. Estudiaremos en este volumen el animismo infantil. Veremos que, cuando se pregunta a los niños si el sol, etc., está vivo, dotado de saber, de sentimiento, etc., los niños de cierta edad responden afirmativamente. Pero ¿es ésta una idea espontánea o es una respuesta sugerida directa o indirectamente por el interrogatorio? Se busca entonces en las colecciones de preguntas de niños si existe algún fenómeno análogo y se ve que un niño de seis años y medio, Del (véase *L. P.*, cap. I, § 3), ha preguntado espontáneamente, al ver rodar una bola en la dirección de la observadora: "¿Ella sabe que estáis ahí bajo?" Se ve también que Del ha formulado un gran número de preguntas para saber cuándo un objeto, como una hoja, está muerto o vivo. Se ve, sobre todo, que, para responder a la afirmación de que las hojas muertas estaban muy muertas, Del ha contestado: "¡Pero ellas se mueven con el viento!" (*Id.*, § 8). Hay, pues, niños que, por la manera de formular sus preguntas, parecen asimilar la vida y el movimiento. Estos hechos demuestran que un interrogatorio sobre el animismo, practicado de cierta manera (preguntando, por ejemplo, al modo de Del, si un cuerpo en movimiento "sabe" que avanza), no es artificial y que la asimilación de la vida y del movimiento corresponde a algo de espontáneo en el niño.

Pero, si vemos la necesidad de la observación directa, vemos también qué obstáculos limitan forzosamente su uso. El método de la observación pura no solamente es laborioso y parece no poder garantizar la calidad de los resultados más que en detrimento de su cantidad (es imposible, en efecto, observar en las mismas condiciones un gran número de objetos), sino que, además, parece contener ciertos inconvenientes sistemáticos de los que vamos a exponer los dos principales.

En primer término, el egocentrismo intelectual del niño constituye un serio obstáculo para quien quiera conocer al niño por pura observación, sin preguntar de ningún modo al niño observado. En efecto, nosotros hemos intentado demostrar en otra parte (*L. P.*,

RECIBIDO  
 EN  
 LA  
 BIBLIOTECA  
 DE  
 LA  
 UNIVERSIDAD  
 DE  
 CHILE  
 1950

2

cap. I-III) que el niño no busca espontáneamente o no llega a comunicar todo su pensamiento. O bien está en la sociedad de sus semejantes, y la conversación va ligada a las acciones inmediatas y al juego, sin inclinarse sobre esta fracción esencial del pensamiento destacada de la acción y se desenvuelve en contacto de los espectáculos de la actividad adulta o de la naturaleza. Desde este momento las representaciones del mundo y la causalidad física parecerán desprovistas para el niño de todo interés. O bien el niño está en la sociedad de los adultos y entonces pregunta sin cesar, sin dar sus propias explicaciones. Las calla, primero, porque cree que todo el mundo las conoce, y después, a continuación, por pudor, por miedo de equivocarse, por miedo a las desilusiones. Las calla, sobre todo, porque, siendo suyas, sus explicaciones le parecen las más naturales y hasta las únicas posibles. En suma, hasta lo que podría expresarse claramente con palabras permanece ordinariamente implícito, simplemente porque el pensamiento del niño no está tan socializado como el nuestro. Pero, al lado de los pensamientos formulables, por lo menos gracias al lenguaje interior, ¿cuántos pensamientos informulables no permanecen incognoscibles cuando nos limitamos a observar al niño sin hablarle? Entendemos por pensamientos informulables las actitudes del espíritu, los esquemas sincréticos, visuales o motores, todos estos preelances que se sienten existir en cuanto se habla con un niño. Hay que conocer, ante todo, estos preelances, y para hacerlos aflorar es necesario emplear métodos especiales.

El segundo inconveniente sistemático de la observación pura se refiere a la dificultad de discernir en el niño el juego de la creencia. He aquí a un niño que se cree sólo y que dice a un rodillo compresor: "¿Has aplastado bien las piedras grandes?" ¿Juega o personifica realmente la máquina? Es imposible decirlo en tal caso, porque es un caso particular. La observación pura es impotente para discernir la creencia de la fabulación. Los únicos criterios, como veremos más lejos, están fundados en la multiplicidad de los resultados y la comparación de las reacciones individuales.

Importa, pues, a toda costa rebasar el método de la observación pura y, sin recaer en los inconvenientes del test, alcanzar las principales ventajas de la experimentación. Emplearemos a este efecto un tercer método que pretende reunir los recursos del test y de la observación directa, evitando sus respectivos inconvenientes:

el método del examen clínico, que los psiquiatras emplean como medio de diagnóstico. Se puede observar, por ejemplo, ciertas formas paranoides durante meses enteros sin ver aflorar la idea de grandeza que se presente, no obstante, a cada reacción extraña. Por otra parte, no se tiene tests diferenciales para los diversos síndromes inórbidos. Pero el clínico puede, a la vez: primero, conversar con el enfermo siguiéndole en sus mismas respuestas de manera que no pierda nada de lo que pueda surgir en relación con las ideas delirantes, y segundo, conducirlo duicemente hacia las zonas críticas (su nacimiento, su raza, su fortuna, sus títulos militares, políticos, sus talentos, su vida mística, etc.), sin saber naturalmente dónde aflorará la idea delirante, pero manteniendo constantemente la conversación en un terreno fecundo. De este modo el examen clínico participa de la experiencia en el sentido de que el clínico se plantea problemas, hace hipótesis, hace variar las condiciones que entran en juego, y, finalmente, comprueba cada una de sus hipótesis al contacto de las reacciones provocadas por la conversación. Pero el examen clínico participa también de la observación directa, en el sentido de que el buen clínico dirigiendo se deja dirigir y tiene en cuenta todo el encadenamiento mental, en vez de ser víctima de "errores sistemáticos", como ocurre con frecuencia en el caso del puro experimentador.

Ya que el método clínico ha rendido grandes servicios, en un campo donde, sin él, todo sería desorden y confusión, sería un gran error privar de él a la psicología del niño. En efecto, no hay a priori ninguna razón para dejar de preguntar a los niños acerca de los puntos en que la observación pura deja la investigación en suspenso. Todo lo que se ha dicho de la mitomanía y de la sugestionabilidad del niño, así como de los errores sistemáticos que producen, no puede impedir al psicólogo preguntar al niño, salvo precisamente la determinación, por el examen clínico, de la parte exacta que corresponda a la sugestión o a la fabulización en las respuestas obtenidas.

Es inútil citar aquí ejemplos, ya que esta obra se propone ante todo constituir una compilación de observaciones clínicas. Es cierto que la fuerza de las cosas nos obligará a esquematizar nuestros casos, no resumiéndolos (lo que sería desnaturalizarlos), sino extrayendo de los extractos de conversaciones los pasajes que tengan un interés directo solamente. De varias páginas de notas tomadas

en cada caso retendremos de este modo algunas líneas. Pero creemos inútil presentar aquí un ejemplo completo de interrogatorio, porque el método clínico sólo se aprende por una práctica larga. Opinamos que, en psicología infantil como en psicología patológica, se necesita un año de ejercicios diarios para salir de los inevitables tanteos del principio. ¡Es tan difícil no hablar demasiado cuando se pregunta a un niño, sobre todo si se es pedagogo! ¡Es tan difícil no sugestionar! ¡Es, sobre todo, tan difícil evitar a la vez la sistematización debida a las ideas preconcebidas y la incoherencia debida a la ausencia de toda hipótesis directriz! El buen experimentador debe, en efecto, reunir dos cualidades con frecuencia incompatibles: saber observar, es decir, dejar hablar al niño, no agotar nada, no desviar nada, y, al mismo tiempo, saber buscar algo preciso, tener en todo instante alguna hipótesis de trabajo, alguna teoría, justa o falsa, que comprobar. Es necesario haber enseñado el método clínico para comprender su verdadera dificultad. O bien los alumnos principiantes sugieren al niño todo lo que desean encontrar, o no sugieren nada, pero es porque no buscan nada, y entonces tampoco encuentran nada.

En resumen, las cosas no son sencillas, y conviene someter a crítica rigurosa los materiales así recogidos. El psicólogo, en efecto, debe suplir las incertidumbres del método de interrogación, aguzando su finura de interpretación. Ahora bien; también aquí dos peligros opuestos amenazan al principiante: atribuir a todo lo que ha dicho el niño, ya el valor *máximo*, ya el valor *mínimo*. Los grandes enemigos del método clínico son los que toman como moneda de ley todo lo que contestan los niños, y los que no conceden crédito a todo resultado procedente de un interrogatorio. Los primeros son los más peligrosos, pero ambos proceden del mismo error: creer que lo que dice un niño, durante el cuarto de hora, la media hora o los tres cuartos de hora que se conversa con él, debe situarse en un mismo plano de conciencia: el plano de la creencia reflexiva, o el plano de la fabulización, etc. La esencia del método clínico consiste, por el contrario, en discernir el buen grano de la cizafia y en situar cada respuesta en su contexto mental. Ahora bien; hay contextos de reflexión, de creencia inmediata, de juego o de psitacismo, contextos de esfuerzo y de interés o de fatiga, y, sobre todo, hay sujetos examinados que inspiran desde el primer momento confianza a quienes se ve reflexionar y buscar, e individuos de

quienes se tiene la sensación que se burlan de nosotros o de que no nos escuchan.

No nos es posible precisar aquí las reglas de este diagnóstico de las reacciones individuales. Es problema de práctica. Pero lo que nos falta intentar para hacer inteligible la manera con que hemos escogido las observaciones que se siguen, entre todas aquellas de que disponemos (para este volumen hemos tomado personalmente más de seiscientas observaciones, y, en muchos puntos, nuestros colaboradores han examinado por su parte un gran número de sujetos), es la clasificación, en algunas grandes categorías, de los tipos de respuesta que se puede obtener. Siendo estos tipos de valor muy desigual, importa tener en el espíritu un esquema claro de esta clasificación para poder matizar las interpretaciones.

§ 2. Los cinco tipos de reacción observables en el examen clínico.—Cuando la pregunta planteada disgusta al niño, o, de una manera general, no provoca ningún trabajo de adaptación, el niño contesta no importa qué y no importa cómo, sin tratar de distraerse o de construir un mito. Nosotros designaremos esta reacción con el término cómodo, aunque bárbaro, debido a Binet y Simon: el *no importaquismo*. Cuando el niño, sin reflexionar, responde a la pregunta inventando una historia en la que no cree, o en la que crea por simple impulso verbal, decimos que hay *fabulación*. Cuando el niño se esfuerza por contestar a la pregunta, pero o la pregunta es sugestiva, o el niño trata simplemente de contestar al examinador, sin recurrir a su propia reflexión, decimos que hay *creencia sugerida*. Hacemos entrar en este caso la perseveración, cuando es debida al hecho de ser formuladas las preguntas en series sugestivas. En los demás casos la perseveración es una forma del *no importaquismo*. Cuando el niño contesta con reflexión extrayendo la respuesta de su propio fondo, sin sugestión, siendo la pregunta nueva para él, decimos que hay *creencia disparada* (1).

(1) No encuentro mejor traducción a las palabras  *croyance déclamée* que la de  *creencia disparada*. La respuesta que el niño da, brota de él como la flecha sale disparada del arco; es decir, que todos los elementos productores de la respuesta estaban en el niño (*de son propre fonds, sans suggestion*) y la pregunta nueva no ha hecho más que disparar la flecha de la respuesta. (Nota del traductor.)