

LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD

Pedro Ortiz C., Profesor Principal de Medicina (Neurología), Facultad de Medicina, y de Neuropsicología, Facultad de Psicología, U.N.M.S.M., y de Psicofisiología, Facultad de Psicología, Universidad de Lima.

Desde el punto de vista patológico, sobre todo psiquiátrico, no ha sido difícil comprobar –estadísticamente, inclusive– que existen relaciones significativas entre los desórdenes más importantes del desarrollo del niño : entre el síndrome de hiperactividad, los desórdenes del aprendizaje escolar (como disfasia, dislexia, discalculia, disturbios visuoespaciales y visuoconstructivos, entre otros), de un lado, y los desórdenes de conducta del adolescente, algunos desórdenes de “la personalidad” (sobre todo de tipo sociopático) y la llamada “disfunción ejecutiva” del adulto, por otro (Gottesman, 1991; Denckla, 1993). Debe haber igualmente relación entre estos problemas y los más globales del autismo infantil y la subnormalidad mental sin patología estructural demostrable.

En el presente ensayo pretendemos demostrar que los llamados problemas de aprendizaje, discapacidades del desarrollo o desórdenes del desarrollo, no son simples efectos de lesiones supuestas o demostradas de ciertas áreas del cerebro, sino defectos en la formación de alguno de los componentes del sistema de la conciencia, por lo que, a la postre, la personalidad en formación que los tiene está en riesgo de sufrir cambios permanentes en la estructura de sus componentes que dependen del nivel neocortical de su organización. Lo dicho necesariamente persupone una concepción de la personalidad que sale de las limitaciones de la psicología actual. En efecto, para nosotros, la personalidad es el sistema del individuo humano tal como es estructurado por la información social; no es, por lo tanto, un conjunto de rasgos que diferencian a un individuo de otro. Por consiguiente, los procesos formativos de la personalidad son los procesos epigenéticos y sociocinéticos que determinan la estructuración de la historia del individuo total, de cada hombre que se desarrolla al interior de la sociedad humana (Ortiz, 1997).

Como se sabe, los intentos por establecer la etiología de estos trastornos se han centrado en la búsqueda de factores o mecanismos de orden genético (como las lesiones cerebrales) y de orden ecológico (los efectos del ambiente), en términos de una interacción “organismo-medio” en sentido biológico natural, sin haberse podido precisar siquiera cual de ellos es el más importante, y menos por medio de qué clase de procesos se produce tal interacción.

Para nosotros el problema no consiste en averiguar quien es la persona culpable de las limitaciones de un niño o de algún adulto. Pues la explicación no

está ni en la madre ni en el padre; ni siquiera en la familia. Tampoco en el ambiente. En realidad, la evidente incapacidad para explicar estas formas desviadas de desarrollo individual, se debe a la ausencia de una teoría que explique la esencia misma de la personalidad.

Movidos por ésta y otras razones de interés clínico, en otro lugar (Ortíz, 1994), hemos presentado una concepción del sistema de la personalidad, que en primer lugar, por lo menos intenta superar toda suerte de dualismo: entre psiquismo y organismo, entre mente y cerebro, entre personalidad e intelecto, entre inteligencia y afectividad, entre hemisferio dominante y hemisferio menor; entre el feto y el recién nacido, entre el niño y la persona.

En segundo lugar, pretende demostrar que desde un punto de vista científico no se trata solamente de conocer al hombre en abstracto y en general, ni se trata de diferenciar a los individuos únicamente por sus rasgos o tributos psicológicos; sino que se trata de conocer al individuo humano, a un hombre real y concreto, para lo cual hay que empezar por el conocimiento de las formas de determinación “epigenética” y “sociocinética” que han hecho y hacen de él el ser único y peculiar que es, es decir, una personalidad.

A la luz de esta propuesta, intentaremos aquí encontrar una explicación de las limitaciones que muestran o sufren las personas en sociedades como la nuestra donde estas limitaciones no sólo abundan más, sino que son más severas y parecen no tener solución.

El problema del “ambiente”

En primer lugar, intentaremos describir el ámbito real donde una persona crece y se forma. Y para ello empezaremos por reconsiderar el ambiente social que se extiende más allá del hogar. Debemos abstraer el espacio físico de la calle, y considerarlo como es realmente: un ambiente hecho por la sociedad para vivir en ella. Así podremos reconsiderar qué es lo que realmente significa o cuál sería la explicación de hechos tan cotidianos como los que vemos o efectuamos apenas ponemos un pie fuera de la casa. Con esto, desviamos nuestra atención al ámbito de la calle para compensar el peso de la responsabilidad que las teorías psicológicas vigentes atribuyen al hogar respecto de la formación del niño.

Efectivamente, los padres tienen la vivencia de que alguien malogra a sus hijos fuera del hogar, es decir, en la calle. Ellos pusieron todo su empeño en educarlos en base a las normas -o más bien los ideales- de la cultura tradicional. Luego los sorprende el peso de la realidad, cuando ya no pueden hacer algo como para contrarrestar sus efectos y consecuencias. Más ahora en que no es preciso salir físicamente a la calle, pues las calles de todos los mundos entran a la casa por medio de la televisión. Esta muestra las calles en toda su desnudez, y se da el lujo de describirla con minuciosidad hasta convencernos de su realidad; de repetir la lección cientos de veces, hasta tener la explicación vívida de sus procesos reales sin necesidad de esfuerzo o castigo alguno; por el contrario, éste es uno de los casos en que el castigo se aplica para no aprender.

De otro lado, hemos sugerido que la información elaborada por la sociedad – por la actividad social de sus miembros– se refleja en las estructuras físico-químicas que constituyen las casas, los edificios, los caminos, las pistas, los

vehículos, los vestidos, los maquillajes. Y a ningún científico de la conducta le desagradaría evaluar la calle por sí misma independientemente de la sociedad que la hizo, pues en la calle se objetiva la actividad conjunta de la sociedad. En otras palabras, lo que vemos en la calle nos muestra objetivamente lo que la sociedad hace con las manos de sus individuos.

También hay que recordar que uno de los resultados de tener casa como propiedad privada, es que podemos hacer lo que nos plazca dentro de ella, que es justamente lo que la sociedad prohíbe hacer en la calle. Por eso tiene sentido decir que el niño sólo se preforma idealmente en su casa por acción directa de la familia, pero que en realidad se forma –deforma, reforma, conforma– fuera de ella, en las relaciones públicas, en la calle. Por eso es tan fácil desnudarse en la televisión –no sólo quitándose la ropa, sino diciendo las sandeces y vulgaridades más flagrantes–, porque uno se siente en casa y se libera hasta de sus represiones “inconscientes”, como lo haría de estar físicamente en ella.

Además, no necesitamos argumentar demasiado para demostrar que en la calle perdemos nuestra identidad; allí todos somos iguales en un sentido menos figurado, y a pesar de los ropajes, allí sufrimos una rápida despersonalización, y debido a ello nuestra conducta parece más libre. Pero al mismo tiempo las reglas de la calle son más restrictivas, y por eso tal vez la conducta efectiva es más infantil, como si quisiéramos librarnos de tanto control y de tantas normas. Nos place desobedecer, encarar el peligro; esto a lo mejor nos hace sentir más fuertes, y desafiar e incumplir las normas y las reglas más elementales –las de tránsito, por ejemplo–: entramos con fuerza al ascensor antes que salgan los que están dentro, subimos al ómnibus antes que bajen los pasajeros; tenemos la ilusión de ser superiores y más libres al vencer la prohibición de la luz roja de un semáforo, y no queremos hacer el ridículo al esperar que cambie la señal; nos sentimos más vivos e inteligentes si sobrepasamos a otro vehículo con el nuestro, pues creemos que los demás tienen que cuidarnos porque el nuestro es un automóvil nuevo y costoso, o porque está demasiado viejo y no hay nada que perder. Pero en el fondo de todo esto está nuestra cólera ahora sin freno, la angustia que resulta de nuestra incapacidad para organizar simples actividades de rutina, el resentimiento causado por tantas frustraciones, como también nuestra incapacidad para anticipar las consecuencias de nuestros actos, nuestra apatía para evaluar el peligro, nuestra falta de respeto por la vida y la integridad de los demás. En síntesis, así demostramos nuestro poder, que no es sino la prepotencia del rico o el resentimiento del pobre. ¿No son acaso estos los aspectos más públicos de nuestra personalidad ?.

Todos sabemos que a los hombres se les conoce por sus obras. A un nivel más tecnológico, sabemos que las personas se “proyectan en sus formas de ver la realidad, y expresan sus aptitudes en su desempeño personal, en lo que dicen y lo que hacen. ¿Por qué no podemos decir entonces que las capacidades de una colectividad se proyectan o se expresan en las calles, las paredes y todo lo que se ha construido por acción conjunta de los hombres, con todas sus capacidades y con sus propias manos ? ¿Qué nos puede decir, por ejemplo, una ciudad semiconstruida y semiderruida a la vez, una ciudad sucia y sin forma, respecto de quienes la hicieron?. A través del dibujo de un cubo, una casa o una figura humana que esboza con lápiz sobre un papel, podemos saber las

potencialidades del cerebro de un estudiante, un trabajador o un enfermo ; pero no sólo de sus capacidades cognitivas, sino también de sus capacidades afectivas y motivacionales, corporales y funcionales. Por simple lógica, podemos asegurar que al evaluar su obra final, los resultados del trabajo colectivo, también podemos conocer el potencial intelectual de una sociedad determinada. Pero tampoco únicamente sus potencialidades cognitivas, sino también afectivas y, sobre todo, morales.

También conocemos de la proverbial impuntualidad que caracteriza al subdesarrollo social. Muchos están orgullosos de ello y consideran que es un rasgo de nacionalismo. La realidad es que la vivencia del tiempo no es parte de nuestra actividad consciente, y por eso estamos detenidos en un presente idealizado que por el deterioro de las cosas nos lleva hacia atrás. Por eso se ha llegado a formalizar el retraso o el retardo en los horarios, sin tener en cuenta que el retraso de una hora en un día, puede ser la expresión cotidiana del retraso de décadas que ostentamos respecto de las culturas que han privilegiado la importancia de usar el tiempo. Sin duda que este retraso tiene relación con la efímera duración de nuestras normas y la duración por unos meses de aquello que debió construirse para durar años: por eso las leyes como las pistas sólo duran de uno a cien días. ¿Explicaría esta devaluación del tiempo nuestra pereza burocrática y nuestra tradicional afición por las fiestas?.

Por todo lo dicho, ¿se podría concluir que es posible demostrar el efecto de los genes sobre nuestros cerebros, y de allí la torpeza y lentitud psicomotriz de las manos que han construido nuestras calzadas, carreteras, edificios y viviendas que se resquebrajan y se destruyen casi por sí solas?. ¿Todas estas obras no podrían evaluarse como el resultado de las habilidades creativas y visuoespaciales de quienes las diseñaron y construyeron?. ¿Estas obras no pueden acaso usarse como tests de habilidades cognitivas y perceptomotoras de toda una colectividad?.

De este modo, tal como muchos han insinuado ya (véase, por ejemplo, Taylor, 1980), pero sin que nadie se atreva a repetirlo directamente, habrían causas genéticas para nuestra poca o nula capacidad empresarial que nos hace caer rápidamente en la salida de ganar sin trabajar, de comprar y vender, sin imaginación para producir y crear, siquiera nuevas canciones o dramas de televisión que pueden dar trabajo, aunque no mayores dividendos.

En efecto, podemos suponer que las formas de “comportamiento colectivo” que hemos mencionado son consecuencia de no haber aprendido a tener miedo, a dominar ciertas destrezas, a memorizar por lo menos ciertas reglas morales. Sin embargo, no tenemos aquí la menor intención de extrapolar los problemas psíquicos del individuo a la explicación de los problemas de la sociedad, como hace el psicologismo, principalmente el freudismo que pretende explicar la sociedad desde el individuo (a pesar de que esta teoría sí describe la estructura de la sociedad actual, sin que así se lo hayan propuesto sus propugnadores).

Nuestra posición es más bien opuesta a las concepciones tradicionales. Si partimos del principio de que la sociedad humana es sólo un subsistema al interior del sistema vivo que existe en nuestro planeta, así como del principio de que la estructura del sistema vivo no se define únicamente por la tendencia de los procesos materiales a organizarse epigenéticamente en otros de una cada vez

mayor complejidad, sino que al estructurarse un nuevo nivel de actividad, éste se convierte en información, es decir, en una estructura cuya actividad es modelo de desarrollo de los procesos que le dieron origen hasta que los transforma cinéticamente en su soporte funcional.

Por esta razón suponemos que la sociedad humana se formó no sólo por procesos sociogenéticos que empezaron hace unos 30 mil años y culminaron hace unos 7 mil, sino que al haber elaborado una clase de información totalmente inexistente por fuera de los individuos de las especies no humanas, esta clase de información que cada uno de nosotros encuentra desde el momento de su concepción, es la información que con toda fuerza desde el nacimiento incorporamos y codificamos en nuestra corteza cerebral, que es donde ella se estructura como la información psíquica consciente que nos diferencia cuantitativa y cualitativamente de los animales.

Así hemos podido concluir que la información social reestructura cinéticamente el cerebro humano, y que es la información psíquica resultante la que también cinéticamente reestructura la actividad funcional, metabólica y anatómica del individuo en su totalidad, y que por medio de esta clase de procesos informacionales toda la integridad del individuo humano se convierte en personalidad.

Por consiguiente, sin que podamos dar aquí una explicación acerca de por qué la sociedad donde hemos sido concebidos y nos desarrollamos como personalidades, es como la descrita líneas arriba (un objetivo de las ciencias de la historia de la humanidad que sin duda debemos conocer), lo que nos toca a los científicos del hombre concreto —a quienes atendemos pacientes, alumnos, trabajadores—, es explicar no solamente los procesos epigenéticos de determinación biológica, sino principalmente los procesos cinéticos de determinación social de una personalidad (que es diferente a conocer la determinación de la personalidad en general).

Aunque no quisiéramos plantear las cosas tan directamente de modo que nos produzca frustración y pérdida de toda esperanza, creemos que ello es necesario dadas las condiciones en que se encuentra la educación y la atención de la salud en países del tercer mundo como el nuestro. No quisiéramos, por ejemplo, hacer la pregunta sobre qué puede esperar un joven dentro de una estructura social dominante anafectiva, indolente, carente de seriedad, que no sabe prever su futuro, no se da cuenta de su propio deterioro, inmoralidad y corrupción, y ni siquiera intenta saber por qué se encuentra en tales condiciones. Tal vez preferiríamos se nos haga una pregunta que podamos responderla en términos más científico-naturales, en general, como qué clase de personalidades se espera se formen dentro de un sistema social de tales o cuales características.

Es simplemente lamentable que ninguna de las teorías acerca de la personalidad vigentes nos ofrezca siquiera una respuesta lógica o plausible ante una pregunta de este tipo, por pedir lo menos. Por ello es que aquí pretendemos demostrar que cada individuo humano refleja la realidad de la sociedad dentro de cuya estructura vive, se desarrolla y se forma. De modo que tanto los procesos

normales o aceptados por dicha sociedad, así como los anormales o patológicos que ella fomenta y trata de evitar al mismo tiempo, son procesos cinéticos que tienen como modelo a la clase información social vigente en un determinado lugar y un determinado momento de la historia de la misma sociedad.

Los estadios del desarrollo de la personalidad

Antes de dar una respuesta a nuestro interrogantes, es preciso reseñar cómo entendemos el problema de los estadios evolutivos del niño, y cómo concebimos el desarrollo y la formación de la personalidad. Recordemos, al respecto, que hace unas décadas –en abril de 1995–, en un simposio realizado en Ginebra, Osterrieth (1965) ya manifestó haber revisado “dieciocho sistemas de estadios, europeos y americanos”, acerca del desarrollo del niño, además de los dos que fueron tema de discusión en dicha reunión, la metodología de Wallon y el sistema teórico de Piaget (Wallon y Otros, 1965).

De ellos, el sistema que mantiene una mayor vigencia es el de Piaget. El de Freud ya es una “doctrina” más bien popular, que los círculos académicos desdeñan cada vez más, excepto en culturas donde el sexualismo y el comercio del sexo parece que requieren de una teoría “científica” que los justifique. El esquema de Piaget se impone por su coherencia interna dentro del biologismo mecanicista, pero su peculiar terminología o concepción nos parece que ha impedido su mayor difusión, a pesar de que se ha mostrado particularmente útil en la enseñanza intelectualista y anafectiva predominante en el mundo actual.

Lejos de todos estos esquemas, sólo dentro del método del estudio de Wallon (1965) encontramos que se habla de la personalidad en el sentido de “ser total, físico y psíquico”, que al hablar del desarrollo se alude a “las etapas de la personalidad del niño”, y que la primera etapa del desarrollo de la personalidad es “la vida intrauterina”. Sería pues de suyo interesante averiguar por qué una teoría basada en estas proposiciones y toda la obra de Wallon se mantiene fuera del alcance de educadores y médicos, y de psicólogos inclusive. Sus observaciones clínicas y toda su obra teórica –que él mismo llegó a reconocer no como una teoría acerca del desarrollo de la personalidad, sino como un método de estudio acerca del mismo–, a la luz de las observaciones y los hallazgos más recientes, no pueden ser más orientadores.

Al confrontar los principales esquemas teóricos acerca del desarrollo del niño, es particularmente interesante notar que, fuera de las consabidas diferencias, cuando se comparan gráficamente los datos objetivos dentro de dichos esquemas de estadios, hay dos aspectos que destacan nítidamente, los cuales han sido interpretados de diversos modos por quienes los han elaborado: de un lado, puede comprobarse que detrás de las observaciones e interpretaciones respecto de cada etapa o estadio evolutivo destaca claramente el desarrollo de cada uno de los componentes de la personalidad tal como los hemos propuesto en otro lugar (Ortiz, 1994): que primero se forma el temperamento, luego el intelecto y finalmente el carácter. Y de otro, que entre el desarrollo de un componente y la formación del que le sigue, ocurren intermedios críticos cuya importancia no ha sido destacada y discutida como merece en términos del desarrollo de la

personalidad, sino en términos de los períodos críticos del desarrollo animal, dentro de los esquemas de las teorías de los instintos o del aprendizaje igualmente animal.

Respecto de la caracterización de los estadios evolutivos en sí, así como respecto de su delimitación y cronología que se señalan y describen en las diferentes teorías propuestas, debemos decir que ellas sólo pueden considerarse como interpretaciones acerca de observaciones hechas dentro de una determinada cultura, una etapa histórica o cierta clase social, y como apreciaciones restringidas a uno u otro aspecto objetivo de la personalidad en formación. Así, por ejemplo, en la teoría freudiana es el problema de la libertad sexual real y unas restricciones morales abstractas respecto de la misma que las élites de las culturas opulentas toman como eje del desarrollo personal. En la de Piaget (1965) sólo se toma en cuenta el aspecto cognitivo, respecto del cual él mismo autor dice: "Los estadios de las operaciones intelectuales son un caso privilegiado que no puede generalizarse en otros campos." De otro lado, en todos estos casos se separa el desarrollo del organismo –sólo como crecimiento, en realidad– del desarrollo de la "personalidad" tomada como un conjunto de rasgos o atributos que se forman a sí mismos (Véase, por ejemplo, Engel, 1962; Gardner, 1963; Falkner, 1966; Stoelinga y Van der Werff, 1971; Rutter, 1980; Erickson, 1984). La razón parece ser que para los teóricos del desarrollo, aquellas condiciones que para nosotros son esenciales –como alimentación, vivienda, vestido, educación, enfermedades–, para ellos son problemas ya resueltos. En el mundo del subdesarrollo nuestras preocupaciones fundamentales son todavía los problemas de la nutrición, la talla, las capacidades corporales y físicas para el trabajo, e inclusive para el desempeño y el rendimiento deportivos de nuestros jóvenes, aspectos que son sin duda esenciales del desarrollo personal.

Debemos pues disponer de un modelo teórico que nos permita comprender mejor los procesos formativos de la personalidad. Para tal efecto, se tiene que elaborar un esquema topológico genérico acerca de los procesos formativos de la personalidad que sirva de modelo para explicar la historia de cada personalidad que se estructura desde su base social. Este modelo debe tener utilidad clínica, pedagógica y social integrales; que cubra no sólo los aspectos psicológicos, sino los de la totalidad del individuo. Esto no significa que el aspecto psicológico sea el ángulo menos importante. Por el contrario, sostenemos que este aspecto es tan importante como el sociológico, el neurológico, el fisiológico, el anatómico, el biológico y el físicoquímico humanos, con la diferencia, según pensamos, que la teoría psicológica es la primera ventana al estudio del individuo concreto. En otras palabras, no puede dejarse de atender los problemas que limitan el desarrollo de una personalidad –entendida, insistimos, como el individuo humano total– sin empezar por el estudio de su estructura psíquica social intrínseca.

Hemos sugerido al respecto (Ortíz, ob. cit.), que el proceso formativo de la personalidad no es una evolución genética horizontal en una sola dirección, sino la historia de una serie de procesos de determinación vertical bidireccional, dentro de la cual, a los procesos epigenéticos se añaden los de determinación cinética que

tiene su base en la información social, lo cual explica por que la sucesión de cambios que se generan como etapas de la historia de una persona repiten el curso de la historia de toda la humanidad. Sin duda éste aspecto de la comprensión y explicación del proceso formativo y el desarrollo de cada personalidad es tan o más importante –por ser precisamente más modificable– que el aspecto genético o biológico de los mismos procesos. Así, por ejemplo, no podemos dejar de reconocer que las sociedades primitivas basaron su estructura en relaciones emotivo-afectivas, lo cual puede explicar, a su vez, el animismo y la importancia de la relación cuerpo-alma y la temprana aparición de una teoría del temperamento en los albores de las ciencias del hombre. En igual sentido, podemos comprobar la naturaleza básicamente productivo-cognitiva de la sociedad actual con su preocupación centrada en el desarrollo de las capacidades productivas de la personalidad, y la índole intelectualista y tecnológica de las teorías más actuales preocupadas por la relación cerebro-mente y el cuidado del organismo. Por la misma razón, no debe llamarnos a sorpresa que casi toda la estructura ética de esta sociedad sea ahora sólo un conjunto idealizado de reglas codificadas a un nivel puramente lingüístico, situación que explica por qué la formación de las actitudes éticas de la personalidad las más de las veces se reduce a la repetición verbal de las reglas y que hoy por hoy sea casi imposible que esta clase de información social la encontremos incorporada a la estructura de la personalidad, en la forma de convicciones, como sería lo esperado.

Los intermedios críticos

Si como se ha dicho, confrontamos las observaciones factuales en que se basan las teorías acerca del desarrollo personal, podremos comprobar que alrededor de los tres años primero, y de los doce años después, hay sendos intermedios críticos cuya naturaleza es necesario revalorar y reinterpretar. Insistimos en que no creemos que las edades a las cuales se producen estos intermedios sean fechas inexorables; es probable que ellas correspondan sólo a las características de nuestra sociedad de la industria y el comercio. Tenemos evidencias anecdóticas de que por lo menos para la segunda crisis, la edad sea mucho menor en situaciones de extrema pobreza, donde los niños ya están trabajando o pidiendo caridad en las calles desde los 4 ó 5 años de edad.

Respecto de estos intermedios críticos en sí, debemos señalar que cada uno de ellos parece representar una especie de vacío y de turbulencia al mismo tiempo, de desorganización y reorganización casi simultáneas de la actividad personal. Eso puede significar la desorganización y hasta la ocultación de una estructura personal para dar paso a la siguiente.

En efecto, hay observaciones muy demostrativas respecto de esta clase de procesos en el curso del desarrollo individual. En lo que respecta a la marcha, por ejemplo, es bastante clara la desaparición de la forma de caminar neuralmente organizada, para dar paso al tipo de marcha característica de la personalidad adulta. La sustitución de la forma neural por la forma social de caminar, resulta ser un proceso tumultuoso que llena el vacío de transición, como son los intentos por sostenerse de pie, el gateo y las caídas; ensayos y temores que duran hasta que

se organicen los sistemas funcionales de la persona. En forma similar, de la diversidad de sonidos guturales que el infante emite en sus primeros meses, casi ninguno de ellos se transforma gradualmente en los fonemas y palabras de la lengua: es preciso que desaparezcan primero para que se abra paso la adquisición del habla humana, pero siempre después de múltiples ensayos e intentos caóticos por el dominio de la lengua, en especial de la prosodia, la sintaxis y el léxico que la caracterizan.

A esta primera crisis de la personalidad creemos que corresponden también los problemas que surgen al tratar de sustituir las formas de defecación y micción de base neural, por las formas de control consciente –es decir, social– de la evacuación característica de nuestra cultura, así como los problemas que surgen en las relaciones interpersonales de oposición e inhibición típicas de esta primera crisis de este modo propicia para la formación de conflictos y de complejos. Naturalmente que a la luz de nuestra concepción de la personalidad, resulta ridículo pensar que el control de los esfínteres tenga la importancia que le asigna el psicoanálisis.

Según nuestro modo de ver, este primer intermedio crítico bien puede interpretarse como un período de desorganización y reorganización de la actividad personal, durante el cual la información afectiva que orientaba la actividad personal infantil da paso a la organización de la actividad personal del niño en base a información cognitiva. Creemos que corresponde al período de estructuración del intelecto a partir de la estructura del temperamento. A través de sus nuevas formas de actividad intelectual, el niño deberá incorporar por medio del lenguaje y el uso de herramientas, los conocimientos acerca de la estructura doméstica, las habilidades del cuidado personal, hasta los primeros esbozos teóricos acerca de las ciencias, las habilidades técnicas y la creación artística, si es que tiene acceso a ellos.

Esta crisis debe pues interpretarse como el pasaje de la etapa de emotividad basada en información afectiva (consciente) más infantil, a la etapa de asimilación de la información cognitiva y la organización intelectual de las habilidades productivas. En este intermedio, la información de base social codificada en el lenguaje que de aquí en adelante mediará en la organización de la actividad psíquica (Luria, 1966), debe reemplazar a las formas de orientación afectiva del comportamiento infantil. Es la etapa en que la base cognitiva del desempeño personal se estructura en la actividad objetiva del niño, que indudablemente incluye una reorganización y una modulación cinética de la afectividad desde la nueva base cognitiva.

El segundo intermedio crítico nos parece que corresponde a la desorganización de la actividad intelectual de base doméstica, ambiental, comunitaria, escolar, cultural, que debe dar paso a la organización de la actividad personal bajo el modelo de las necesidades y motivaciones que caracterizan las actividades de la producción y el comercio propias de la estructura económica de la sociedad. En esta etapa se da paso a la incorporación de las reglas morales y los valores que caracterizan la conducta de los hombres maduros. Corresponde a la interiorización de la estructura socioeconómica de la clase social donde el joven

adolescente forma su carácter, esto es, el tercer componente de la personalidad. En afecto, a partir de esta crisis, tanto los sentimientos como los conocimientos no serán simples cualidades o destrezas, sino valores, y toda la información que se incorpore de aquí en adelante deberá ser apreciada y evaluada hasta adquirir al interior de la persona todo su verdadero sentido moral. Tendremos muy en cuenta entonces que las relaciones éticas entre las personas –que traducen la verdadera naturaleza humana de las relaciones sociales– dependen casi exclusivamente de la estructura económica de la sociedad.

Es evidente que durante esta segunda crisis del desarrollo de la personalidad, la situación se agrava por la oposición entre dos formas de orientación de la actividad personal: la oposición entre las formas menos autoconscientes de sentir, imaginar, pensar y actuar de la familia, los maestros, los amigos, los vecinos del barrio, y las formas más autoconscientes de percibir, imaginar, pensar y actuar que las clases sociales imponen algo más indirecta y subrepticamente a sus miembros. De este modo, el adolescente no podrá hacer otra cosa que adoptar las formas más ambivalentes y contradictorias de conducta; en él, como dice Wallon (1965) van juntos la timidez y la jactancia, la coquetería y la burla hacia los demás, el egoísmo y el altruismo; el joven “se siente desorientado con respecto a su propia persona o bien no puede ya reconocerse en su pasado”. Esta descripción claramente corresponde a los efectos que nuestra sociedad impone a los jóvenes. Es posible que algunas actitudes ya hayan sido incorporadas algo más temprano, como simple imitación o regla verbal; pero ahora se trata de ser consciente de la posición social que se deberá ocupar como personalidad madura. Al intentar incluirse, al aprender a insertarse en las relaciones de trabajo, el joven terminará por adoptar la forma histórica de individualidad preponderante que como base de su propio desarrollo personal fue imitando durante su niñez, y que ahora modelará su conducta como adulto, de esta etapa en adelante.

No es pues de extrañar que esta crisis, como la primera, también sea propicia para la generación de conflictos y complejos. De estos, los que caracterizarán en mayor o menor grado a la personalidad adulta, no tardarán en aparecer. Y así como pueden formarse complejos de tipo afectivo/cognitivo –por ejemplo, el conflicto que resulta de tratar de evitar las relaciones sexuales y el ansia de disfrutarlas–, también aparecen complejos cognitivo/conativos de naturaleza ética innegable. Es así como las relaciones éticas profundamente contradictorias de nuestra sociedad –que se expresan en los intentos por sustituir las formas reales por formas ideales de compra/venta– van a generar conflictos y complejos, como es el del ansia de acumular riqueza y de derrocharla al mismo tiempo, complejo que será uno de los determinantes esenciales de la ética ambivalente que nos caracteriza como personas.

En consecuencia, desde nuestro punto de vista, es casi imposible que haya conflicto entre el individuo y la sociedad: creemos más bien que el infante, el niño, el adolescente, simplemente incorporan formas contradictorias de actuación personal; incorporan, por ejemplo, el modelo de una sociedad permisiva y restrictiva al mismo tiempo, modelo que la televisión hace accesible aún más directa, insistente y hasta prepotentemente, por encima de los esfuerzos de

padres y parientes, de educadores y grupos moralistas cuyo buenos deseos caen en el vacío de una sociedad indolente y ansiosa de poder al mismo tiempo.

En realidad, la actividad psíquica de orientación que trae el niño al nacer fácilmente sucumbe ante la cantidad de información social que se le impone inexorablemente desde afuera, más aún tratándose de un niño que viene con su corteza cerebral ciertamente en blanco, la cual, como hemos señalado en otro lugar (Ortiz, 1997), es la parte del cerebro que ha de incorporar y codificar dicha información social durante todo el curso de su vida. Sólo de este modo puede explicarse que cada persona disponga de una conciencia, y que ésta sea la estructura cuya actividad le permita elaborar, producir o crear nueva información social.

Formación del temperamento

Es harto conocido el hecho de que las necesidades internas sucesivamente cambiantes del embrión y del feto son satisfechas a través de la circulación materna. Lo que está menos claro es que el niño debe tener una primitiva información psíquica que ya debe estar preformada y disponible al momento de nacer. En efecto, podemos suponer que en la etapa fetal no sólo se codifican neuralmente el estado y los procesos metabólicos del organismo, sino que también es probable que ciertas formaciones subcorticales del cerebro hayan empezado a codificar información funcional que proviene del espacio exterior. De modo que tienen sentido suponer que la información subcortical sensitivo-motora que se genera en el embrión, se organice más tarde como el psiquismo afectivo-emotivo que es como el infante aparece al momento de nacer. El recién nacido es una forma de psiquismo que dispone de una clase de información psíquica que refleja en forma de sensaciones afectivas las necesidades que se producen a su interior (y sólo aparentemente desde fuera de él: la necesidad de abrigo, por ejemplo, se genera por la disminución de la temperatura de los tejidos y no sólo del ambiente). Esta es la forma de actividad afectiva inconsciente que orienta desde el comienzo la actuación emocional del recién nacido.

Pero también podemos decir que parte de esta información psíquica intraindividual, en el hombre ya ha recibido alguna influencia del exterior a través del útero y demás tejidos de la madre, de modo que es información cuya determinación social no puede dejarse de tomar en cuenta, y podemos afirmar que ya en la vida intrauterina se ha iniciado el proceso de desarrollo sociocinético de la personalidad (Ortiz, 1994).

Resulta pues que al nacer el niño, sus necesidades internas deben ser satisfechas desde el medio exterior, ya no sólo por regulación neural, sino también psíquicamente, es decir, en base a su actividad emotiva. Así, por ejemplo, las nuevas necesidades –agua, comida, abrigo, sostén– que deben ser suplidas por otras personas, deben solicitarse por medio de formas de actuación elementales de tipo emocional, cuyos procedimientos de organización están ya codificados en las redes nerviosas alocorticales del cerebro.

Pero, después de nacer, las condiciones sociales harán sentir de inmediato sus primeros impactos sobre el recién nacido. No será lo mismo nacer en una

clínica con aire acondicionado que a la intemperie en la selva o en la puna; como tampoco será lo mismo ir directamente a una cuna que a los brazos de la madre; o succionar un biberón de plástico en vez del pezón de la madre. Es pues un hecho que el proceso formativo de personalidad es mucho más intenso a partir del nacimiento.

De modo que si se observa de cerca el desarrollo de un infante, se podrá constatar que desde su nacimiento ya tienen una actividad estructurada por información sensitiva y afectiva que es bastante suficiente como para orientar sus gestos por medio de los cuales solicita la satisfacción de sus necesidades internas. Pero, desde que nace el infante ya es sometido a un constante asedio de información de carácter exclusivamente social. Y aunque las primeras formas de información que recibe giran en torno a sus necesidades vitales más primordiales, la información sensitiva que estas necesidades generan, deben confrontarse con información emotiva proveniente de otras personas, y de esta confrontación surgirá el psiquismo afectivo de base social que rápidamente modifica, reestructura y supera a la actividad psíquica inconsciente –de tipo animal superior– que se había generado durante el período fetal.

Debemos pues destacar que en esta etapa de la vida, la forma como el infante satisface sus necesidades básicas y más elementales va a ser la base de desarrollo de su afectividad propiamente humana característica de su temperamento. Las primeras sensaciones que se produzcan antes, durante y después de la satisfacción, o la no satisfacción, de dichas necesidades, pronto llegarán a configurar los afectos y los sentimientos más tempranos del niño, y éstos en conjunto formarán la estructura de las disposiciones afectivas bajo cuyo modelo se organiza el temperamento de base social de la personalidad.

La formación de la afectividad de base social resulta ser fundamental para la estructuración inicial del temperamento de la personalidad. Pues si bien los rasgos temperamentales son patentes desde muy temprano en la vida del infante, y fácilmente se puede comprobar la presencia de diferencias individuales en el temperamento en el niño pequeño, aun desde el nacimiento (Dunn, 1980), es más cierto que estos rasgos se modifican rápidamente en el curso de los primeros años del infante. Así por ejemplo, los niños pequeños se pueden diferenciar respecto de su nivel de actividad, regularidad del sueño, patrones en la ingestión de alimentos y eliminación de excretas, adaptabilidad a circunstancias perturbadoras, tendencia a acercarse o alejarse de otras personas o situaciones nuevas, calidad del humor, intensidad de la expresión emocional, umbral de reactividad sensorial, distraibilidad y volumen de atención. Pero estas peculiaridades del temperamento del niño, más o menos duraderas, más o menos profundas, se modificarán en sus primeros años dependiendo de la influencia de las relaciones interpersonales de grupo –del “ambiente emocional”– que los padres y el clan de parientes y amigos, y todas las demás personas cercanas de la comunidad, el vecindario y la escuela, establecen alrededor del niño y con el niño. Por lo tanto, no es que haya sólo una clase de temperamento del niño genéticamente determinado que desaparece en los años siguientes, como se sostiene (Dunn, ob. cit.), sino que el temperamento de base inconsciente que el niño trae al nacer es reemplazado rápidamente por el

temperamento de base social cuya estructura depende del sistema afectivo de la conciencia que se forma en las relaciones interpersonales del infante con las personas mayores que él.

Aunque toda la actividad temperamental es muy intensa en los infantes, disminuye gradualmente y alcanza su nivel mínimo durante la niñez, pero vuelve a despertar, por así decirlo, durante la pubertad con la aparición de la libido propiamente humana, de origen social, en cuyo proceso justamente se estructuran las pasiones y los sentimientos que caracterizarán la afectividad un tanto más definitiva del adulto, sin pretender decir con ello que la estructura de los sentimientos y los niveles de ansiedad sean inmodificables en él.

Como veremos, un defecto en la organización de las disposiciones afectivas y del temperamento, puede explicar mejor la hiperactividad del infante y el déficit de atención posterior que a veces desde muy temprano impiden la estructuración de la actividad cognitiva y la formación del intelecto.

Formación del Intelecto

A pesar de la importancia que nuestra cultura otorga a la formación intelectual del niño, el hecho de haberla desligado de la formación de la afectividad y el temperamento, creemos que ha sido negativo para la comprensión y explicación de sus trastornos.

Es importante destacar ahora que si bien el feto recibe algún grado de estimulación ambiental durante la gestación, esta estimulación no es energía natural, sino un conjunto de señales elaboradas por personas; por ejemplo, los ruidos del “ambiente” no son naturales sino artificiales. Es de suponer que el feto oye las palabras de su madre, los ruidos, la música, los gritos que provienen del exterior y que son todos productos humanos. Por eso, el infante ya está en condiciones de estructurar sensorialmente a partir de sus necesidades el ambiente físico artificial que encuentra al nacer, el cual, por la misma razón, ya es un ambiente estructurado por la actividad colectiva de la sociedad humana, por más primitiva o miserable que fuera.

Desde el primer momento, entonces, la información que el niño recibe e incorpora por medio de su actividad exploratoria y manipulativa orientada emocionalmente, será información cognitiva exclusivamente social. Pero mientras la información cognitiva inicial es un simple registro de las condiciones físicas del ambiente, como si se tratara de un ambiente “natural”, el conocimiento que tendrá el niño de este ambiente ya humanizado, en sus años siguientes será un proceso socialmente determinado de adquisición de experiencia y conocimientos, mediado por su actividad objetiva y las relaciones lingüísticas e instrumentales que establece con quienes le cuidan y educan, o simplemente le rodean.

En otros términos, a partir de su actividad afectiva, a través de sus primeros gestos emocionales, el infante va recibir la información cognitiva que requiere, a la vez que va a producir sus primeras acciones directamente dependientes del estímulo, lógicamente de naturaleza social. Aunque la actividad cognoscitiva del infante es muy incipiente (Wolff y Ferber, 1979), su sensibilidad, sobre todo táctil

está presente, mientras que el desarrollo de la visión y la audición se incrementa rápidamente en el curso de las primeras semanas y mucho más en los años siguientes. Podemos decir que mientras disminuye su actividad controlada afectivamente, aumenta aquella que depende del control cognitivo, instrumental y verbal.

El desarrollo de los procesos perceptuales llevará a la organización de las formas más complejas de reflejo, como son la representación por imágenes, y con el dominio del habla, la representación conceptual que la acompaña. De aquí en adelante, el desarrollo de las capacidades intelectuales y creativas dependerá de la cantidad y calidad de la información icónica y conceptual que el niño reciba; de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje; de la forma como la comunidad y la estructura social prevalentes favorezcan o limiten el acceso del niño a la información cognitiva y a la adquisición de habilidades técnicas, científicas, artísticas; todo ello a través de sus actividades intelectuales básicas del juego y el estudio, y hasta de las formas de trabajo efectivo que muchos niños realizan. Al mismo tiempo, desde que el infante puede diferenciar los gestos, y desde que empieza a entender y usar el habla, ya empezará a comportarse sobre la base de las reglas más elementales que norman sus relaciones domésticas con las demás personas y con las cosas.

Como hemos visto, mucho se ha especulado sobre los estadios del desarrollo intelectual o cognitivo en la niñez; pero es claro que las teorías vigentes solamente describen patrones objetivos de desarrollo que son relativamente constantes dentro de la estructura económica donde se hicieron las observaciones estadísticas o clínicas. Sabemos que existen variaciones propias de cada realidad social y económica. Cabe preguntarse, por ejemplo, cuáles serían las etapas del desarrollo cognitivo en el niño abandonado, en el niño sin padre y cuya madre trabaja en la calle con él a la espalda o metido en un cajón, en el niño que trabaja desde los 6 años para mantenerse y mantener a su familia, en el niño campesino casi completamente privado de comunicación con la cultura de las ciudades, etc., todos ellos a fines del Siglo XX, a diferencia del niño que se formaba dentro de una familia "bien organizada", en una ciudad como Viena o Ginebra de la primera mitad de Siglo. En una sociedad mezcla de subdesarrollo y decadencia, donde la informalidad económica, administrativa, doméstica y personal predominan como estrategia para superar sus propias limitaciones, y sus crisis generadas desde fuera, cabe esperar formas de desarrollo del niño y del joven totalmente disímiles a los patrones teóricos de Piaget, aunque sí seguramente semejantes al modelo de Freud que lo vemos diariamente en la pantalla del televisor en la forma de historias de sexo, guerras y crímenes de toda clase.

Al respecto, las condiciones sociales explican mucho mejor las diferencias en el cociente intelectual que los teóricos de la psicometría pretenden adscribir a los genes. Por ejemplo, los hallazgos que sobre las capacidades intelectuales de los niños peruanos encontrara R. Alarcón (citado por Castillo, 1981) en una muestra de 3,179 niños distribuidos según su clase social de procedencia, claramente revelan que más que la influencia del medio es la condición de ser miembro de

una determinada estructura social lo que facilita o limita el desarrollo intelectual de una personalidad.

Formación del Carácter

Finalmente, la adquisición individual de las formas éticas de conducta que caracterizan la estructura de una sociedad, como se ha dicho, nos parece que ocurre en una tercera etapa de este proceso formativo de la personalidad.

Hemos definido el carácter como el componente ético de la personalidad que se forma en base a la jerarquía de motivos que se estructura al interior del individuo como reflejo del conjunto de las necesidades sociales que él incorpora desde sus relaciones dentro del trabajo productivo (Ortiz, 1994). La formación del carácter tendría que ser vista entonces desde el punto de vista del desarrollo de la estructura de motivos y valores, de ideales, intereses y reglas de valor, es decir, de la adquisición de la información psíquica que en la forma de convicciones y responsabilidades se constituye en las actitudes conativas que se reflejan, a su vez, en la conducta de la personalidad.

Al respecto, son importantes los estudios sobre lo que se ha dado en llamar el desarrollo moral de la personalidad (Graham, 1980; Gonzales Rey y Otros, 1982); desarrollo que creemos debe conceptuarse como el proceso formativo del carácter, y no como un proceso paralelo aparte, como algo extraño al desarrollo integrado de la personalidad en sí.

Aunque como se sabe, hay indicios de un temprano desarrollo de las actitudes y de la incorporación de los valores de la sociedad por parte del niño desde edades más tempranas, desde sus etapas escolares especialmente, creemos que la adquisición y el uso de los valores de una sociedad y su estructuración al interior de la personalidad no es plenamente posible sino cuando ha habido un desarrollo previo de las capacidades afectivas e intelectuales que son su punto de partida, esto es, al promediar la adolescencia, cuando el individuo aprende a insertarse en los procesos del trabajo social, cuando tiene que aprender a satisfacer las necesidades que la misma sociedad impone, tal como sucede por lo menos en las clases medias de la sociedad actual.

Ciertamente que los niños pequeños, bajo la influencia de los padres, de parientes y amigos de la casa, asimilan los conceptos acerca de lo bueno y lo malo desde temprana edad; pero también es cierto que la plena incorporación de las normas y valores que se traducirán en las formas de conducta del adulto sólo puede organizarse más tardíamente cuando las capacidades afectivas y cognitivas pueden dar sustento estructural a la información de carácter motivacional. En efecto, la estructuración de los motivos y valores de la actividad personal, la generación de las convicciones y responsabilidades, sólo es posible cuando el joven es capturado, por así decirlo, por la estructura de las relaciones del trabajo existentes. Será pues la forma como se satisfacen las necesidades de base social, y no la memorización verbal de normas, las que determinen la formación del carácter, la estructuración moral de las tendencias y la postura de una personalidad. Esto no significa desmerecer la influencia del habla como mecanismo de regulación de la conducta (Luria, 1966), más aún si se tiene en

cuenta que es el lenguaje el que codifica las normas de conducta socialmente aceptadas o aceptables. Sin duda que las reglas verbales ayudan; pero es más seguro que si las condiciones sociales están marcadas por la injusticia, estas normas quedarán como simples secuencias de palabras que de tanto repetirse pronto perderán sentido para la persona, y pronto quedarán disociadas de su actividad concreta. Podemos asegurar que dentro de estas condiciones, la palabra y la misma regla ya no tienen una relación estructural con la organización moral subjetiva de los actos de la personalidad: las reglas morales tendrán significado verbal a nivel de la sociedad, pero no tendrán sentido personal al interior del individuo.

Los problemas de aprendizaje escolar

¿Cómo podríamos comprender, entonces, dentro de este contexto, los llamados problemas, discapacidades o desórdenes del aprendizaje escolar, como son el llamado déficit de atención, los déficits predominantemente psicolingüísticos –dislexia, discalculia, dispraxia y otras dificultades visuoespaciales– que los niños presentan durante los años que van al colegio, es decir, cuando salen a la calle, y que son los problemas que más preocupan a padres y maestros?.

Desde otro punto de vista, ¿es posible tener una explicación de aquellas correlaciones estadísticas ya bien conocidas como las mencionadas al comienzo de nuestro ensayo, principalmente la relación entre dichos trastornos del aprendizaje escolar, los desórdenes de conducta del adolescente y los desórdenes de “la personalidad” del adulto?.

Por ejemplo, se sabe que “La presencia de discapacidades del aprendizaje en jóvenes y adultos encarcelados o con problemas con la ley es desproporcionadamente alta”, y que “Cuando estas dificultades (de aprendizaje) ocurren en asociación con desórdenes de conducta o con desorden de déficit de atención e hiperactividad, el individuo puede estar predispuesto a cometer actos criminales” (Gottesman, 1991). Naturalmente que estos casos extremos son importantes y hasta pueden comprobarse clínicamente. Pero también son importantes y preocupantes las correlaciones entre estos desórdenes y el llamado desorden de “disfunción ejecutiva” (Denckla, 1993), que es un tipo de déficit que ha sido reconocido como tal sólo recientemente en los EE.UU., aunque la descripción hecha por su autora, hace muchos años que la habíamos usado para explicar la conducta informal de las personas de nuestro mundo subdesarrollado. El síndrome hace referencia a un estado de deficiencia organizativa, que se supone expresa una disfunción de los lóbulos frontales o de sus interconexiones, y afecta las capacidades cognitivas, especialmente la capacidad de atender y concentrarse, de organizar de aprendizaje, de autocontrolarse y planificar su actividad futura.

Aunque el término disfunción ejecutiva, tal como es usado en la literatura americana y como dice la misma Dra. Denckla, no se refiere a los “ejecutivos” en el contexto de los negocios, sino al sistema cerebral cuya función son las actividades de ejecución que se planifican con anticipación, el concepto de disfunción ejecutiva tiene connotaciones que facilitan su aplicación a las personas

en sí. Así, desde el punto de vista de su rol social, una persona con disfunción ejecutiva, aunque puede ser inteligente, es notoriamente ineficiente. Es la persona que detrás de un escritorio es incapaz de orientar su trabajo ; la que en su puesto de trabajo es incapaz de hacer lo que debe. Como trabajador es improductivo, haragán, se cansa con facilidad. Es incapaz de tomar decisiones serias, sólo toma la vida en broma y siempre hay que decirle lo que tiene que hacer, para comprobar después que lo ha hecho mal. En el fondo, no saber usar el tiempo, es impuntual, faltón. Por supuesto que no tiene capacidad de autocrítica, ni sabe medir las consecuencias de sus actos. Muchos de ellos fueron niños hiperactivos, o tuvieron problemas de aprendizaje de tipo no-verbal, que usualmente se atribuyen a disfunción de hemisferio derecho, aunque esta clase de déficits se han visto más ligados a estados depresivos de la niñez, por lo que pueden interpretarse como otras tantas dificultades en la organización de la afectividad y del temperamento de la personalidad.

Pero también tiene que preocuparnos la incapacidad de muchas personas para hablar y expresar sus ideas con claridad y sentido lógico, y más todavía, la incapacidad de las personas para redactar un escrito, desde el más elemental. Muchas de estas personas se sabe que han tenido dificultades de adquisición del habla y/o dislexia del desarrollo. En la misma tónica del caso anterior, también estos déficits son atribuidos a disfunción del hemisferio izquierdo, pero ellos pueden representar más bien dificultades de estructuración de la actividad cognitiva, e inclusive de estructuración del intelecto de la personalidad.

No cabe duda que las correlaciones estadísticas existen y se pueden comprobar como hechos objetivos. Pero, ¿cómo explicarlas dentro de teorías que sólo ven aspectos parciales de lo objetivo: sólo el sexo, sólo la percepción, sólo la conducta?. Dentro de estas concepciones, el crecimiento, la nutrición, los problemas del organismo son problemas aparte, y la mayor preocupación es encontrar la evidencia que demuestre que los genes son los únicos responsables de las deficiencias de la mente.

Como mencionamos líneas arriba, se nos dice, por ejemplo, que los rasgos del temperamento del infante estarían determinados genéticamente hasta el primer año de edad: que “la conducta sonriente (. . .) y una variedad de otros aspectos de la conducta social (. . .) se ha encontrado que tienen una heredabilidad” (Dunn, 1980). Dentro de esta idea, algunos trabajos señalan –aunque con reticencia– la posibilidad de que las formas de hiperactividad anormal del niño podrían ser disturbios causadas por “factores temperamentales” (Prior y Griffin, 1985; Carey, 1992); lógicamente sin diferenciar entre el temperamento epigenéticamente determinado, y el socialmente estructurado.

Más contundentes parecen ser los argumentos a favor de que las dificultades para aprender a leer, calcular y dibujar serían causadas por lesiones genéticamente producidas en el lóbulo temporal, parietal o frontal (Benton, 1975; Galaburda, 1993). Pero más difícil ha sido demostrar que los “desórdenes de conducta” y los de “la personalidad” son disturbios genéticamente determinados, pues hay muchos que piensan que ellos podrían estar condicionados por el “ambiente”. Podemos ver, por ejemplo, como Meeks (1980) destaca la

responsabilidad de los padres como causa de los trastornos de conducta, y como Vaillant y Perry (1980) destacan la importancia del acondicionamiento skinneriano de la conducta por la cultura, como explicación de los desórdenes de la personalidad.

Sin duda, que así como la estructura de la sociedad es responsable de la estructura de la personalidad normal –dígase adecuada al modelo que ella misma impone–, así también se tiene que explicar los procesos de determinación de las formas limitadas, defectuosas o inaceptables de personalidad. En sentido estricto, creemos que los desórdenes mencionados no pueden explicarse de otro modo sino como desórdenes de los procesos formativos de la personalidad; no como simples problemas aislados, los unos de los otros, cada uno causado por “mecanismos” o “factores” únicos, específicos, inmediatos.

Creemos que la concepción acerca del sistema de la personalidad (Ortiz, 1994) puede encontrar una lógica aplicación en la explicación de estos desórdenes que se correlacionan estadísticamente, pero no ciertamente por factores circunstanciales o por los consabidos responsables ocasionales –la madre (castigadora) si el problema es emocional; el padre (alcohólico) si el problema es de conducta; o los genes, cuando no se quiere señalar el verdadero responsable.

Pensamos que si el problema central es explicar los procesos que determinan el desarrollo y la formación de la personalidad, las limitaciones, distorsiones o perturbaciones que afectan las capacidades personales y que surgen en la infancia, la niñez, la adolescencia y la madurez, e inclusive durante la senescencia, bien pueden explicarse como desórdenes del desarrollo de los sistemas afectivo, cognitivo y conativo de la conciencia en tanto bases de la formación de los componentes estructurales de la personalidad –el temperamento, el intelecto y el carácter.

En efecto, no es difícil explicar, por ejemplo, los desórdenes caracterizados por hiperactividad –o hipoactividad–, como trastornos de la estructuración de la afectividad y de la organización de la actividad personal en base a la actividad afectivo-emotiva del infante. En realidad, poco se ha destacado en la literatura la importancia de los desórdenes afectivos del humor en los niños, excepto en años muy recientes, cuando ellos son bastante prevalentes entre nosotros.

Nuestras propias observaciones clínicas, nos permiten afirmar que el defecto fundamental es un desorden de la ansiedad en tanto actividad disposicional del comportamiento. Hemos argumentado en el sentido de que la ansiedad es la organización afectiva anticipada de la actividad consciente de orientación, en el mismo sentido que la atención y las tendencias de la personalidad lo son respecto de las actividades cognitiva y conativa, respectivamente. Como este criterio no se maneja en las psicologías cognitiva y de la conducta, en la explicación de los desórdenes mencionados se ha tomado en cuenta únicamente el trastorno de la atención, separando mecánicamente los desórdenes de la ansiedad, como también los de la conducta, para tratarlos como problemas de “otra naturaleza”.

Naturalmente que si el infante no logra una adecuada estructuración de sus afectos, la desorganización afectivo-cognitiva que surge durante la primera crisis del desarrollo de la personalidad, producirá efectos deletéreos sobre la adquisición de las habilidades cognitivas durante la niñez. De otro lado, no es difícil imaginar que la organización de los procesos de la atención requieren de una adecuada estructuración previa de los niveles de ansiedad del niño.

En tal sentido, es importante destacar la enorme importancia e influencia que debe tener la informalidad y el desorden social –que es impresionante en las familias y en todas las instituciones, empezando por las aulas escolares–, a tal punto que no será fácil decidir si un déficit de atención en la etapa escolar es un desorden que viene determinado desde un trastorno de ansiedad previo, o uno determinado por las condiciones actuales del “ambiente” escolar o callejero. Más todavía, si el examen y la evaluación se centra sólo en los resultados, sólo en los puntajes obtenidos en los tests, lógicamente que será aún más difícil, si no imposible, descubrir o explicar el desorden fundamental que viene desde atrás y debe corregirse.

De otro lado, un verdadero déficit de atención en la niñez, asociado o no a los déficits más específicos del aprendizaje escolar, de ningún modo puede explicarse como consecuencia de un defecto de neurotransmisión o de una falla del lóbulo parietal únicamente. Supongamos, por un momento que se comprueba la existencia de una de estas fallas, ¿qué probaríamos con ello, realmente?. En efecto, tales fallas pueden ser la consecuencia antes que la causa del desorden del procesamiento psíquico. Inclusive, en el caso de comprobarse la presencia de una lesión, ello no conduciría a ninguna parte, pues el problema real seguiría siendo psicológico.

La única implicancia de una explicación organicista de las dificultades escolares, es llamar la atención sobre sus causas, para evitarlas o tratarlas a tiempo, tal el caso de trauma obstétrico, infecciones perinatales, trastornos metabólicos del recién nacido. Sabemos que estas lesiones existen en algunos niños, pero no podemos usarlas como hipótesis explicativas en todos los casos.

Sería pues de primera importancia, asumir que los desórdenes del aprendizaje escolar son solamente parte de un espectro más amplio de los desórdenes del desarrollo del intelecto. Esta posición, implicaría investigar por otras capacidades potenciales del niño para favorecer su desarrollo y ampliación, en vez de someterlo a la tortura de memorizar versos, calcular sumas ficticias, dibujar fantasmas, cuando hay otros campos tan intelectuales como los que aspiramos los padres entusiasmados por el éxito de las profesiones. Sin duda que si se supera la división entre trabajadores manuales e intelectuales, y se dignifica el trabajo productivo y creativo en todos los ámbitos de la actividad social, también se haría posible la superación de los problemas que limitan el desarrollo de muchas formas de actividad intelectual del niño campesino o urbanomarginal. Igual atención deben merecer los niños con lesión o enfermedad debidamente demostrada.

Finalmente, si a una limitada formación intelectual sucede la crisis del adolescente como tránsito a la formación de su carácter al interior de una

sociedad en crisis fundamentalmente ética, no habrá dificultad en explicarse la continuidad de los desórdenes que acabamos discutir con los desórdenes de conducta (conducta en el sentido de actuación moral) de los adolescentes que han tenido dificultades para organizar su trabajo escolar en la etapa de su niñez que termina.

Los patrones de actividad social que se encuentran en la calle, fuera del hogar, tienen un poder de influencia sobre el individuo –que no es sino el poder de la información conativa– muy superior por cierto a la influencia de la información afectiva doméstica y la información cognitiva escolástica juntas. El atractivo y el goce que produce la actividad callejera no tiene parangón en la vida del adolescente. Allí está la sociedad abierta, en la plenitud de su vigencia y su realidad.

Debemos recordar que al interior del hogar o la escuela el niño adquiere una serie de reglas de actuación personal, pero en todo caso reglas que apenas se incorporan en el plano de las aptitudes cognitivas potenciales. Los valores de la sociedad recién adquieren realidad en la experiencia del joven como persona en actividad que no sólo obedece sino que influye en el curso de los procesos de la sociedad. Él puede tomar decisiones por encima de las de otros, y de este modo llegará a estructurar su jerarquía de valores, que sólo en parte tienen que ver con los ideales de la humanidad que padres y maestros suelen inculcar, y sí mucho con los valores que se ponen en práctica en la vida real.

Desafortunadamente, sólo nos impresionan los casos extremos: la delincuencia, el narcotráfico, la prostitución. Pero admitimos los términos medios: el alcohol, la mentira, la pereza, las fiestas de fin de semana, el plagio de los exámenes, la evasión de las obligaciones, el incumplimiento de toda una gama de prohibiciones contenidas los códigos de ética profesionales, hasta el incumplimiento deliberado de los reglamentos y las leyes. Respecto de estas conductas, ni siquiera somos conscientes de su esencia inmoral. En otros casos, los consideramos como tales, pero los aceptamos como realidades que no pueden ser, pero que están allí porque nada se puede hacer por evitarlos.

Dentro de este contexto, la delimitación de los síndromes clínicos en la medicina y la psicología americana o europea, resulta insuficiente a todas luces. Por ejemplo, si un observador foráneo quisiera describir y explicar la sociedad del subdesarrollo, tomando las calles con todo lo que contienen y lo que muestran – desde las fachadas de casas y edificios hasta las aceras y los pavimentos, y las personas y vehículos que circulan en ellas– como si fuera el resultado de haber aplicado verdaderas “pruebas psicológicas” de grupo, tendría que concluir que todos los que hicieron y los que la mantienen y toda la multitud que circula por ellas tienen un desorden de hiperactividad, todos tienen torpeza motriz, desórdenes visuoespaciales, todos son disléxicos y disfásicos, y lo que es peor, diría que ella es obra de las personas con desórdenes de conducta asocial o antisocial, pues ellas abundan en las calles de la ciudad estudiada

¿Cómo se puede delimitar un “cuadro clínico”, un diagnóstico respecto de una persona dentro de estas condiciones ? Y peor todavía, si la sociedad desarrollada,

opulenta, nos muestra sus lacras a través de la moda, el cine y la televisión, niños, jóvenes y adultos del mundo subdesarrollado, a lo mejor creen estas formas de conducta deben ser normales y que así debe el mundo del futuro.

No podemos dudar de la existencia de procesos genéticos que determinan algunos trastornos de la función cerebral, los que, a su vez, pueden determinar algunas limitaciones en la actividad psíquica y por tanto en la actividad personal. Existen, por ejemplo, procesos disgenéticos, de migración neuronal, pero con toda seguridad que son importantes como explicación o causa de desórdenes de aprendizaje en la niñez y la juventud de los países desarrollados. Pero de allí a sugerir que entre nosotros todos estos problemas de niños y jóvenes se debe a lesiones cerebrales, es una extrapolación que no tiene asidero alguno.

Es seguro que las lesiones cerebrales son también frecuentes entre nosotros; pero también es seguro que ellas serán de otra naturaleza: no serán los problemas de autoinmunidad que Galaburda ha descrito en niños disléxicos en Harvard, sino lesiones producidas durante la gestación, el parto o el postparto por traumatismos, infecciones, además de los efectos metabólicos más inmediatos de la baja ingesta calórica y de cofactores, los que no producirán “daño” cerebral definitivo, pero que disminuyen las capacidades funcionales durante el aprendizaje escolar, y disminuyen a su vez la capacidad de adquisición de nueva información en el curso de una actividad cotidiana ya en extremo desorganizada por otro lado. Estará claro que estas limitaciones cerebrales u orgánicas, no dependen de genes, sino de las pobres condiciones sociales dentro de las cuales se forman nuestro niños.

Es posible que en los países desarrollados estos procesos de determinación social de las discapacidades personales señaladas sean menos importantes por los altos niveles de riqueza y óptimas condiciones de vida, de salud y educación, que cubren la demanda de por lo menos la mayoría pudiente. Téngase en cuenta que los problemas de aprendizaje y los desórdenes de conducta y la personalidad son más frecuentes en egresados de escuelas públicas en los EE.UU. (Gottesman, Ob. cit.). Pero en una sociedad subdesarrollada, hay por lo menos una mayor probabilidad de que un niño con déficit de atención, hiperactividad, dificultades para aprender a leer, escribir, calcular o dibujar, no tenga una falla genética, sino más bien disturbios en la organización social, sociocinética, de la actividad consciente generada desde su base social. En otras palabras, es seguro que los trastornos genéticos, irremediables por lo demás, son más importantes en la sociedad desarrollada; en cambio, entre nosotros, son las condiciones sociales las fundamentales, pues determinan la existencia de las alteraciones genéticas, inclusive.

Se debe investigar, por tanto, cómo es que la estructura informal del clan –que está constituido no sólo por la familia, sino por parientes, amigos y hasta por vecinos del barrio– determina la estructura de una conciencia igualmente informal de cada individuo. Por ejemplo, se ha dicho (Shaywitz y Col. 1992), que hay “evidencia de que la dislexia puede representar la cola más inferior de una distribución normal (en la población) de la habilidad para leer.” Luego, también podríamos decir que la hiperactividad es el extremo superior de los niveles de

actividad normal para los niños de diferentes edades, y así sucesivamente para los demás trastornos ya señalados. Pero, ¿cómo podríamos deducir las dimensiones de “la cola” en una población donde con optimismo podemos calcular que se aprovecha tal vez un 10 a 20% del tiempo total disponible para autoformarse?. En nuestras sociedades informales el grado de desorden –que se mide por la ineficiencia burocrática, el caos administrativo, la vigencia extremadamente corta de las normas, el mal uso del tiempo y la impuntualidad, y hasta los altos índices de accidentes de tránsito–, “la cola” estaría formada por las personas que saben respetar las reglas, que no mienten, son puntuales y saben cumplir con sus obligaciones.

Igualmente, en una sociedad poco letrada, donde no hay trabajo y sólo un ínfimo porcentaje de la población lee, ¿cómo esperaríamos que se desempeñen nuestros niños en el colegio?. Sin libros o con libros caros, con una televisión hecha especialmente para adormecer y bloquear el desarrollo de las capacidades afectivas, cognitivas, éticas, corporales y físicas; con una cultura que privilegia las reuniones familiares y amicales sabatinas, los onomásticos y el sinnúmero de feriados, ¿no es de esperar una formación intelectual deficiente para la mayoría de los niños, jóvenes y adultos?

¿Y qué podemos esperar de la formación moral de los jóvenes víctimas de la propaganda del sexo, las bebidas alcohólicas, el tabaco y todo lo que ello acarrea?. ¿Qué esperar de quienes sólo atisban las primeras páginas de los diarios plagadas de desnudez, infamias, difamaciones y calumnias, noticias sobre el narcotráfico, coimas, felonías y mentiras de toda clase ?. ¿Nadie se ha puesto a pensar que la homosexualidad se puede inducir en los jóvenes con la constante excitación sexual que provocan las imágenes y las canciones de todos los días, de todas las horas, más aún si estos jóvenes son los que tienen mayores trabas para sus relaciones sexuales genitales?. Si a ellos se les “educa” sexualmente dándoles lecciones de anatomía dentro de toda esta falsa moral, ¿no se les excita sensualmente sin la menor posibilidad de satisfacerse heterosexualmente?. Al parecer, muy pocos saben que las relaciones sexuales no son solamente el coito, sino también las diversas formas de interacción extragenital entre personas de sexo opuesto, como lo son el baile, el amor platónico y otras formas de insinuación sensual entre varones y mujeres. En realidad, alquilar su desnudez en las pantallas de televisión es solamente el aspecto estético de una forma de prostitución moralmente aceptada, como son aceptados el alcohol y el tabaco a sabiendas de que son dañinos, pero saludables para los bolsillos de los negociantes. Y qué podemos decir de las drogas, el contrabando y la delincuencia que crecen juntos a pesar de los sermones que hipócritamente nos da la misma televisión durante un minuto a la medianoche, como para tranquilizar la conciencia de propalar la propaganda que sólo sirve para despertar el apetito por la comida, el sexo y la droga justamente donde comida, sexo y droga están prohibidos, todo esto durante cinco minutos cada cuarto de hora, además de que durante ese cuarto de hora se “entretiene” al televidente con historias cuyos temas más atractivos son la práctica del sexo, el comercio y el crimen.

Parecía que no era fácil ligar sociedad y personalidad, personalidad y cuerpo, no porque fuera imposible, sino porque nos negamos a nosotros mismos esta posibilidad. Y nadie está más impedido para hacer esta tarea que el científico que sólo cree estar al servicio de la humanidad. En efecto, se ha relacionado organismo y ambiente con los conceptos de las ciencias naturales; así como la sociedad y el hombre, en abstracto por cierto, como lo hacen las ciencias naturales. Pero si queremos contribuir verdaderamente al desarrollo y formación de cada uno de los hombres, tendremos que usar las ciencias humanas para explicar los procesos reales que determinan la formación de cada uno de los hombres como parte de la historia de las sociedades humanas. Sólo así podríamos por lo menos saber que los modos saludables de vivir y las enfermedades, así como los procesos que limitan la formación de las personas, son parte de esta misma historia.

BIBLIOGRAFÍA

1. Benton, A.I. (1975) *Developmental Dyslexia: Neurological Aspects*. *Advances in Neurology*, Vol. 7. Raven Press, N. York.
2. Carey, W.B. (1992) Aspectos del temperamento en el niño de edad escolar. *Clínicas Pediatr. de NA* 3:613-632.
3. Castillo, C. (1981) La Realidad de los Niños Peruanos. En: *Problemas Psicológicos del Educando*. Univ. Nac. de Educación, Lima.
4. Denckla, M.B. (1993) The Child with Developmental Disabilities Grown Up: Adult Residua of Childhood Disorders. *Neurologic Clinics*, 11:105-126.
5. Dunn, J. (1980) Individual Differences in Temperament. En: Rutter, M. (Ed.) *Developmental Psychiatry*. American Psychiatry Press, N. York.
6. Engel, G.L. (1962) *Psychological Development in Health and Disease*. Saunders, Filadelfia.
7. Erikson, E.H. (1984) Desarrollo y Crisis de la Personalidad Sana. En: Kluckhohn C, Murray HA y Schneider DM (Eds.) *La Personalidad en la Naturaleza, la Sociedad y la Cultura*. Grijalbo, Barcelona.
8. Falkner, F. (1966) *Human Development*. Saunders, Filadelfia.
9. Galaburda, A.M. (1993) Neuroanatomic Basis of Developmental Dyslexia. *Neurologic Clinics*, 11:161-174.
10. Gardner, D.B. (1965) *Development in Early Childhood*. Harper & Row, Nueva York.
11. Gonzales-Rey, F. y Otros (1982) Algunas cuestiones del desarrollo moral de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
12. Gottesman, R.L. (1991) Prognosis: The Adult with a Learning Disability. *Seminars in Neurology*, 11:64-71
13. Graham, P. (1980) Moral Development. En: Rutter, M. (Ed.) *Developmental Psychiatry*. American Psychiatric Press. Págs. 339-352 .
14. Luria, A.R. (1966) El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. Tekné, Buenos Aires.
15. Meeks, J.E. (1980) Conduct Disorders. En: Kaplan, H.I. Freedman, A.M. y Sadock B.J. (Eds.) *Comprehensive Textbook of Psychiatry III*. Williams & Wilkins, Baltimore. Págs. 2631-2639.
16. Ortiz, C.P. (1994) *El Sistema de la Personalidad*. Orion, Lima.
17. Ortiz, C.P. (1997) *La Formación de la Personalidad*. Dimaso, Lima.
18. Osterrieth, P.A. (1965) Los estadios del desarrollo según otras escuelas psicológicas. En: Wallon, H. y Otros: *Los Estadios en la Psicología del Niño*. Lautaro, Buenos Aires. Págs. 50-56.
19. Prior, M.R. y Griffin, M.W. (1985) *Hyperactivity: Diagnosis and Management*. Heinneman, Londres.
20. Rutter M *Developmental Psychiatry*. American Psychiatry Press. N. York.
21. Shaywitz, S.E., Escobar, M.D., Shaywitz, B.A. y Otros (1992) Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution or reading ability. *New England J. Med.* 326:145-150.

22. Stoeltinga, G.B.A. y Van der Werff, T.B, (1971) Normal and Abnormal Development of Brain and Behavior. Williams & Wilkins, Baltimore.
23. Taylor, H.F. (1980) El Juego del Cociente Intelectual. Una investigación metodológica sobre la controversia Herencia-medio. Alianza Editorial. Madrid.
24. Vaillant, G.E. y Perry, J.C. (1980) Personality Disorders. En: Kaplan, H.I., Freedmman, A.M. y Sadock, B.J. (Eds) Comprehensive Textbook of Psychiatry III. Williams & Wilkins, Baltimore. Págs. 1562-1590.
25. Wallon, H. y Otros (1965) Los Estadíos en la Psicología del Niño. Lautaro, Buenos Aires.
26. Wolff, P.H. y Ferber, R. (1979) The Development of Behavior in Human Infants, Premature and Newborn. Annual Rev. Neuroscience, 2:291-308.