

# LA HAMACA

CUERPO ESPACIO IDENTIDAD



**WALLON**

**ZAZZO**

**GRATIOT ALPHANDERY**

**BATTACCHI**

**WIDLÖCHER**

**CHOKLER**

**MUÑOZ**

**MARTI**

**1 9 9 4**

**AÑO 3 N° 7 . \$ 6.00 .-**

# **FUNDARI CIDSE**

**Centro de Investigación y Docencia para la Salud y la Educación**

- **Escuela Práctica de Psicomotricidad**
- **Revista LA HAMACA**
- **Departamento de Formación en Ciencias Psicosociales**
  - **Instituto Superior de Perfeccionamiento Docente**
- **Departamento de Investigación y Formación Permanente**
  - **Programa de Acción Comunitaria ( P.A.C.)**
- **Departamento de Relaciones Interinstitucionales**
  - **Departamento de Becas y Subsidios**

**FUNDARI (Fundación por los Derechos de la Infancia) Personería Jurídica 11567**

**Corrientes 1642 2º cuerpo 10º piso Of.182  
(1042) Buenos Aires • Argentina  
Tel. 382-0509/ 862-0843/862-7273**

# LHAMACA

CUERPO ESPACIO IDENTIDAD

## Índice

**E**ditorial 2

**H**enri Wallon:  
**L**a evolución dialéctica de la realidad 4

**R**ene Zazzo:  
**H**enri Wallon: recuerdos 8

**W**allon en Enfance:  
**H**élène Gratiot Alphandéry 14

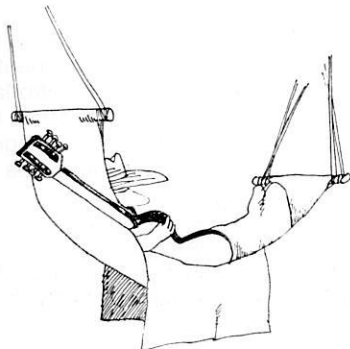
**M**arco W. Battacchi:  
**E**l niño huillado 16

**D**aniel Widlöcher:  
**D**e Freud a Wallon 22

**M**yrtha Chokler:  
**P**sicomotricidad operaitva. 26

**B**eatriz Muñoz:  
**L**as actitudes de Henri Wallon 30

**J**osé Martí:  
**L**a última página 32



**LA HAMACA**

AÑO 4 Nº 7 1994

**STAFF****Editores Responsables:**

Myrtha Chokler

Noemí Beneito

Rubén Oddo

**Colaboradores de****Redacción:**Agnès Szanto: corresponsal  
en Europa

Rut Mijelshon: traducciones

**Diseños y Diagramación**

David Beltrán Nuñez

Armado y Composición

Original &amp; Copia

tel. 40-4287

**LA HAMACA**es una publicación de  
**FUNDARI**(Fundación por los Derechos  
de la Infancia)

Personería Jurídica 11567

Corrientes 1642

2º cuerpo 10º piso of.182  
(1042)

Buenos Aires Argentina

Registro de la Propiedad  
Intelectual 252753Los editores no se  
responsabilizan por el  
contenido de los artículos  
firmados.Prohibida la reproducción,  
total o parcial sin  
autorización de la Revista.

Precio del ejemplar: \$6.-

Exterior: U\$S 10.-

**EDITORIAL**

El 1º de Diciembre de 1992 se cumplieron 30 años de la muerte de Henri Wallon.

La Hamaca pensó dedicarle un número especial de homenaje. Su trayectoria científica y personal, la profundidad y vigencia de su pensamiento nos permiten encontrar un hilo de Ariadna entre las secuelas del postmodernismo y la magia que azotan a la filosofía, la psicología y la pedagogía de este último decenio del Siglo XX.

Como por azar, este extraordinario creador de la Psicología genética actual, lugar que compartió seguramente con Gesell y Piaget, ha sido sistemáticamente "olvidado" por las facultades de Psicología y Pedagogía de nuestro país. Sin embargo, desde los años '60 existen traducciones de sus obras al castellano, muchas de ellas en ediciones argentinas, algunas mejicanas, y otras españolas.

Salvo en algunas cátedras, que en general han sufrido los avatares de las cíclicas políticas de devastación del pensamiento, Wallon ha sido insistentemente ignorado o tergiversado. Ejemplo de ello el descalificarlo como "organicista" cuando ha sido de los primeros en describir las complejas relaciones genéticas entre lo social y lo psíquico, refiriéndose al hombre concreto en sus situaciones concretas de existencia.

Precursor reconocido de los trabajos actuales sobre los inicios de la sociabilidad en el niño y sobre el vínculo de apego, las ideas de Wallon han influido inclusive en notables psicoanalistas como Spitz y Winnicott. Lacan lo reconocía como uno de sus maestros.

Sus memorables trabajos, en particular sobre las emociones y las actitudes, han dado origen a la Psicomotricidad como disciplina y como práctica.

Su concepción dialéctica del desarrollo del psiquismo lo hacía demasiado sospechoso para el oscurantismo reinante en largos períodos en la Universidad Argentina. Por otro lado, su crítica pública a la invasión rusa a Hungría en 1956, lo colocó en el index para alguna "izquierda". De hecho Piaget ganó todos los espacios académicos, mientras se ignoraba a Wallon.

Proyecto del número de homenaje en mano nos conectamos con el Profesor René Zazzo en enero del '93 en París. Retirado de la actividad profesional, un tanto enfermo, nos remitió a la Profesora Hélène Gratiot-Alphandéry, estrecha co-



laboradora de Wallon desde los primeros años del Laboratorio de Psicobiología en la comuna obrera de Boulogne-Billancourt y actual Jefa de Redacción de la Revista *Enfance*. La primera entrevista, en el 41 de la calle Gay-Lussac, en el mismo escritorio que fuera de Wallon, una tarde gris del invierno parisino, se llenó de claridad y entusiasmo con la extraordinaria vitalidad, energía, lucidez y disponibilidad de esta mujer de más de 80 años, que nos ofreció la colección *Enfance*, toda su colaboración y sobre todo la emoción de los recuerdos y las anécdotas a lo largo de los encuentros que tuvimos luego en su casa.

Nuestro cálido agradecimiento entonces a Hélène Gratiot-Alphandéry, luchadora infatigable de la Psicología y de la vida, a los prestigiosos autores que despliegan las síntesis originales de sus reflexiones acerca de los aportes de Henri Wallon en sus artículos: el Profesor René Zazzo, los psiquiatras y psicólogos Marco W. Battacchi, Daniel Widlöcher, a la Revista *Enfance*, a la editorial *Presses Universitaires de France* y a todos aquellos que nos permitieron conocer y reconocer la vigencia del pensamiento de Henri Wallon hoy.



Asumido el compromiso, para La Hamaca es un honor presentar este número de homenaje a Henri Wallon.



**Myrtha Chokler**  
Por el Consejo de Redacción

AÑO 4 - N° 7 - 1994

# LA EVOLUCION DIALECTICA DE LA PERSONALIDAD

---

Henri Wallon

---

**La mutación de las reacciones puramente fisiológicas en medios de expresión, tuvo, una importancia decisiva en la especie humana, pues está vinculada, no a un sedicente instinto especial, sino a las condiciones de existencia del individuo desde su nacimiento.**

Respecto de las emociones, indiqué hace ya bastantes años<sup>1</sup> por una parte, su aptitud para crear instantáneamente reflejos condicionados bastante viciosos en el sentido que son tenaces, aunque resultantes de un encuentro único y fortuito y, por otra parte, su importante función social. Su influencia en la personalidad del sujeto es unánimemente reconocida por los psicólogos. Pero respecto a su significación las opiniones son diversas y frecuentemente opuestas.

Desde el punto de vista fisiológico tienen como base el conjunto de funciones vegetativas y en parti-

cular aquellas sobre las cuales Pavlov ha esbozado el estudio de los reflejos condicionados: modificaciones de las secreciones y de las contracciones del tubo digestivo y del aparato urinario, reacciones endócrinas, variaciones del metabolismo, cambios respiratorios y circulatorios. Pero la interpretación de estos hechos está lejos de ser igual para todos los autores. Atento sobre todo, a los gastos de energía que se observan en la emoción, Cannon la explica como una movilización de lo que constituye las fuerzas vivas del organismo: arrojando en el torrente circulatorio cantidades masivas de adrenalina, las glándulas suprarrenales activarían el consumo de glucosa sanguínea, ampliarían el campo de hematosi por dilatación de los bronquiolos, darían mayor intensidad a las contracciones cardíacas. En suma, la emoción consistiría en un paroxismo de actividad. Por el contrario, otro fisiólogo, Lapique, sólo ve en ella acción confusa y estéril, por el hecho que el influjo nervioso desbordando por su masa las vías que regulan su movimiento, irrumpe en el sistema neurovegetativo y determina toda clase de reacciones perturbadoras. Numerosos son los autores que denuncian estas consecuencias nocivas de la emoción. Algunos, como J. R. Kantor han dicho que no hay que hacer distinciones entre las distintas clases de

emociones, por lo desordenadas en sus combinaciones y sucesión. Efectivamente, en ese sector trunco de las manifestaciones puramente vegetativas propias de la emoción, es difícil darles una significación válida.

En el plano psicológico se encuentran las mismas contradicciones. Darwin, por ejemplo, veía en la emoción lo que da el máximo de celeridad y vigor a la huida y al ataque, reacción de conservación individual que identificaba con el temor y la cólera. A lo sumo, suponía en las emociones vestigios persistentes de reacciones anteriormente útiles y reducidas en las actualidad al estado de simple mímica emocional. Por el contrario, Janet ve en las emociones una forma degradada de actuar que sobreviene cuando la situación toma de sorpresa a las capacidades, ya sea motrices o intelectuales, del sujeto. Privados de un empleo útil, los gestos se harían de manera incoherente.

La hipótesis común a ambas concepciones, es que la única relación imaginable es la de la emoción con reacciones objetivamente basadas en la naturaleza de las cosas. Pero se reduce, así, singularmente el campo de las actividades humanas. Es efectivamente cierto que la emoción obstaculiza los automatismos necesarios mediante toda clase de desórdenes neurovegetativos o musculares, como tem-



blores, convulsiones o desmayos. Es muy cierto que oscurece o falsea el juicio. Cualquiera sean los lazos genéticos que puedan unir la emoción, a las conductas motrices o intelectuales, a través de las especies animales o las civilizaciones, es bien evidente que en la actualidad las obstaculizan. Es preciso encararla no como una entidad invariable, sino según el papel que debe jugar en un momento determinado de la evolución. La garantía de ese papel ¿no está en los centros nerviosos donde se coordinan las reacciones propias de los principales tipo de emoción: cólera y temor, por ejemplo? ¿No es suministrada, también, por las prácticas de ciertas sociedades que tienen ceremonias, danzas, cuyo efecto es, ciertamente suscitar en cada uno emociones que al mismo tiempo sean las de todos?

Entre los automatismos denominados instintivos, a los que es posible en ciertas especies animales la emoción haya suministrado la energía necesaria, y las representaciones del pensamiento abstracto a las que han podido servir de sostén, la emoción se ha desarrollado como un sistema funcional con destino propio. Su trama primitiva no es el movimiento que se despliega en los automatismos, sino la actitud que puede prepararlo o suspenderlo. La actitud que no es sino el acto a cumplir en potencia y que en la misma medida es preludio de la conciencia: intención o duda, con todas las tensiones, relajamientos, alternativas musculares con los que pueden acompañarse. En el límite se encuentran los espasmos, las convulsiones, las postraciones, como se observan en los grandes paroxismos emocionales.

Pero la actitud puede volverse espectacular. Es advertencia para los demás, y para sí mismo un medio de identificarse con una situación, de penetrar mejor su sentido; secundariamente, también, captar en los otros por mimetismo, el reflejo de la situación resultante de su presencia. Las actitudes emocionales son eminentemente contagiosas. Este rasgo es el que tienden a desarrollar los simulacros y los

gestos rituales, a fin de unir a los individuos en un mismo estado de conciencia colectivo<sup>2</sup>. Bajo la forma más discreta y afinada de la mímica, la actitud pertenece a la vida cotidiana; entre todos los individuos que se encuentran, aun pasajeramente juntos, establece un lazo de comunidad y relaciones recíprocas más o menos complejas. Distinguiéndose de los movimientos efectuados en el espacio, como una posicionamiento del cuerpo o la mímica, ha llevado la emoción hacia la expresión, injertando lo social en lo orgánico.

Esta mutación de las reacciones puramente fisiológicas en medios de expresión, tuvo, una importancia decisiva en la especie humana, pues está vinculada, no a un sedicente instinto especial, sino a las condiciones de existencia del individuo desde su nacimiento. Contrariamente a los animales, el hombre permanece largos meses, y civilización mediante, largos años, completamente a discreción de su entorno en todo lo relativo a sus más urgentes necesidades. Sus medios de acción se reducen a medios de expresión. Lo que es de vital interés para él es hacerse entender y anticipar las disposiciones de los demás al respecto. Todos sus intereses lo llevan hacia los demás. Así se puede observar, de manera muy precoz, los progresos y el matizado de sus relaciones mímicas con los personajes que se le acercan. Se podría hablar de un prelenguaje, si de algún modo no se opusieran al lenguaje. Este, en efecto, individualiza los objetos o los actos de los que se habla; define los atributos, opera la atribución a las personas comprendidas conjuntamente en los mismos acontecimientos o la misma situación. El resultado de la expresión emocional es inversa. Implica una especie de simbiosis afectiva entre el niño y su entorno.

Se trata en esta simbiosis de una sensibilidad similar o complementaria, pero común, en la que las distinciones individuales, cuando existen, se desvanecen. Estas distinciones comienzan por no

existir en el niño muy pequeño. Su iniciación en la vida psíquica es una participación en situaciones que están bajo la dependencia estrecha de aquéllos de quienes recibe los cuidados. Cuando le faltan tales cuidados, o cuando se limitan a simples atenciones materiales, el niño no sólo sufre en su desarrollo psíquico; languidece físicamente; sus funciones vegetativas son atacadas. Por medio de esta mutua comprensión afectiva, se establece una especie de ósmosis entre el entorno y el niño, que es de importancia capital en los primeros estadios de su personalidad.

Pero esta misma vinculación con los otros exigirá pronto del niño un esfuerzo inverso de discriminación, vuelto necesario por una especie de independencia que le permitirá la adquisición de la marcha y la palabra. Esta discriminación tiene grados sucesivos, imposibles de enumerar aquí. El modo en que se opera puede variar según los sujetos y las circunstancias y no carece de influencia sobre la formación de la personalidad. En sus diversas etapas, vincula de manera diferente el individuo al medio. Pero no rompe jamás la estrecha solidaridad del sujeto y de sus acompañantes habituales u ocasionales. Es de observación corriente que no podemos dejar de controlar en nosotros lo que observamos en los demás, así sea una simple negligencia en el arreglo, una mancha en el rostro o un enronquecimiento de la voz. La discriminación con otro tiene como contrapartida una tendencia inversa a hacia la identificación. La fuerza de esta identificación, a la vez sentida y rechazada, en diversas proporciones, rodea al sujeto de modelos que aprueba o desaprueba. Puede interesar tanto a sus actividades más modestas como a las más elevadas y producirse a diferentes niveles de la personalidad. La influencia que tiene sobre la evolución de ésta es evidentemente considerable.

Hay así continuidad, o mejor dicho unidad, entre el ser orgánico y el ser psíquico. No son dos entida-

des a estudiar separadamente y para concordar luego. Tampoco hay dependencia de alguna manera mecánica de uno respecto del otro. Se expresan simultáneamente, en todos los niveles de la evolución, por acciones y reacciones del sujeto y del medio, uno sobre otro. El medio más importante para la formación de la personalidad no es el medio físico, es el social. Sucesivamente se confunde con él y se disocia de él. Su evolución no es uniforme, sino hecha de oposiciones e identificaciones. Es dialéctica.



Publicado en *Enfance*. Número especial. 1976.

Traducción Myrtha Chokler

#### Notas

<sup>1</sup> Wallon. *L'Enfant turbulent*. Presses Universitaires de France, 1925. Ver igualmente *Los orígenes del carácter en el niño*. Ed. Lautaro, Buenos Aires, 1964 y el tomo VIII de *L'Encyclopédie Française*

<sup>2</sup> Wallon. *Del acto al pensamiento*, ed. cit.

# HENRI WALLON: RECUERDOS

---

RENE ZAZZO

---

**El hecho de haber trabajado con Henri Wallon más de 20 años y de haberlo sucedido en la dirección de su laboratorio no me confiere el derecho de hablar en su nombre, de comentar su obra mejor que cualquier otro. Evidentemente no soy su heredero universal. lo que cada uno de nosotros ha heredado de él lo ha recibido y hecho fructificar a su manera frecuentemente sin saber qué ni cómo. No diré aquí todo lo que me enseñó y lo que yo considero su contribución original a la psicología (...) Mi testimonio consistirá en un abanico de recuerdos.**

En principio mi descubrimiento del profesor. En el año universitario 1920-1930, yo no tenía todavía 20 años. Estudiante novel de la Sorbona iba de un curso a otro, pasaba de la historia a la filosofía y a la es-

tética para elegir el camino en el cual iniciarme. Así entré un buen día en el anfiteatro Guizot para escuchar a un tal Wallon que enseñaba, me dijeron, psicología del niño.

Era un jueves, después del mediodía. Llega la hora de clase. Un hombre alto aparece en una puerta lateral. Avanza hacia la mesa iluminada por una lámpara verde. Se mantiene de pie, inmóvil y comienza a hablar. Su voz, pareja y monótona, suavemente impostada.

En el anfiteatro superrepleto, el silencio es total. Los estudiantes toman notas. Me dispongo a escuchar. Poco a poco me siento cautivado por lo que oía. Sin saber por qué. A pesar de o a causa de que molestaba a mis ideas previas. Este discurso no tenía nada de lo que habitualmente me encantaba. (...) Pasada la hora, Wallon se fue discretamente como había venido. Y yo volvería. Estaba decidido. Por supuesto, no recuerdo lo que escuché aquel día. Más tarde supe que había asistido a la génesis de una obra que debía aparecer en 1934: *Los orígenes del carácter en el niño*.

El rol que jugó Wallon en mi carrera, en mi vida, fue decisivo en relación a dos acontecimientos: mi viaje a EE.UU y alguno que queda en los anales olvidados como el "asunto Montesson".

La partida a los EE.UU data de 1933. Había obtenido una beca pa-

ra un viaje de estudios en el extranjero. Me proponía ir a Viena para ver a Freud, quien, con la recomendación del Dr. Alleny, su discípulo francés más cercano, había aceptado recibirme. Entonces pedí una cita a Wallon para que me aconsejara sobre la manera de trabajar con Freud. Mi solicitud debió sorprenderlo por varias razones. En principio, que yo me orientara hacia el psicoanálisis buscando por añadidura su beneplácito. Nada me dijo sobre eso pero su reacción fue instantánea. "Es insensato ir a Austria actualmente, Hitler acaba de llegar al poder. Entonces imagínense el clima político que reina. Espere al menos que el pueblo alemán se saque de encima a Hitler." Yo no tenía la intención de esperar. Entonces, ¿qué hacer? La respuesta apareció más o menos en estos términos: "Vaya mejor a ver a Arnold Gesell, a los EE.UU. Es uno de los pioneros de la psicología del niño". No podía sin embargo decirle a Wallon que a pesar de todo mi interés por su enseñanza en el plano filosófico, me sentía poco atraído por la psicología del niño. Al fin de cuentas Wallon me dió una carta de presentación para Gesell. Así fue que me embarqué algunos meses después para América. He aquí como bajo la férula de Gesell, observando bebés en la famosa clínica de Yale comencé a convertirme en psicólogo de niños.

Relataré el asunto Montesson lo más brevemente posible. No importan los detalles sino una vez más las reacciones de Wallon y sus últimas consecuencias. Montesson es una comuna de la región parisina donde estaba instalado un centro de reeducación para niños "dificiles". A mi regreso de EE.UU en 1934, fui contratado por este Centro como supervisor para el período de vacaciones de verano. El Centro tenía la reputación de una institución modelo. Mi estupefacción fue inmediata. Ví allí hileras de celdas: los niños eran conducidos ahí en filas para las horas de descanso y a la noche para dormir. Pronto descubrí un edificio llamado "la prisión" donde los niños marcados por los golpes eran aislados para escapar, como las celdas por otra parte, a la mirada de los visitantes, especialmente los periodistas. Este Centro de reeducación era un presidio para niños de 6 a 16 años, a las puertas de París. Una cárcel como existe oficialmente en Belle-Isle en Eysse.

Me ocupé de establecer relaciones de confianza y simpatía con los niños. Algunos me contaban su vida. Tomé decenas de fotografías. En septiembre, dejé Montesson y publiqué en *Vu*, el gran semanario de la época, un artículo titulado "Celdas para niños".

Fue un escándalo. El presidente del consejo general de la Seine inquirió al prefecto "qué medidas iba a tomar para reparar el perjuicio causado" por mis calumnias. La prensa se movilizó en mi contra: yo había tenido la imprudencia de reprochar a los periodistas de no haber sabido ver qué era "Montesson". Ellos publicaron, inclusive en *Vu*, nuevas investigaciones de donde se desprendería que yo había inventado todo, que mis fotos de niños heridos eran trucadas. ¿Las celdas? Sí, reconocía uno de ellos, "pero a cada chico le gusta su celda". Entonces fui en busca de Wallon. "Conozco Montesson, me dijo. Todo lo que Ud. dijo es exacto, pero no dijo todo. Para detener la campaña llevada contra usted hay sólo un medio: hacer saber en el próximo número de *Vu* que usted

desea una comisión investigadora ante la cual proporcionará un testimonio más preciso, más completo que en su artículo". Le dije que Vogel el director de *Vu* temeroso de ser perseguido a su vez, había rechazado que yo contestara a mis detractores. "Vogel es un amigo, me dijo Wallon, publicará el texto que vamos a redactar juntos". Y el texto apareció efectivamente. La declaración terminaba así: "Aportaré a la comisión investigadora no sólo precisiones sobre lo ya avanzado, sino otros hechos con sus pruebas."

Como Wallon lo había previsto la campaña de prensa terminó como por encanto. Jamás hubo una comisión investigadora. Un mes más tarde se suprimieron las celdas. Pero todo continuó como antes. Un año después, cuestionado por un educador que había despedido, el director de Montesson se suicidó.

¿Cuáles fueron las consecuencias de estos sucesos para mí? Esperé en vano mi nombramiento pa-

ra un puesto de profesor que pretendía desde mi regreso de América. Me dí cuenta que desconfiaban todavía de mí. En ese tiempo viví de "changas" y lecciones particulares. Algunos años más tarde supe que estaba vacante un cargo de profesor de filosofía en Saigón. Iba a partir entonces con mujer e hijo hacia Indochina cuando una carta llegada por correo neumático iba a decidir mi vida diferentemente: Wallon me ofrecía un puesto de ayudante técnico que el CNRS venía de acordarle. De esa manera entré en 1937 en el laboratorio de psicobiología del Niño. Fue así que comenzó mi carrera.

Wallon había organizado este laboratorio en 1925 en una escuela comunal de Boulogne-Billancourt. Recién en 1939 fue transferido a París, calle Gay Lussac 41, 5º piso del Instituto Nacional de Orientación Profesional (INOP). Yo participé, como todos los colegas en los tres tipos de actividad: docencia, investigación y consultas psicológicas que mantenía Wallon allí todos



los jueves, entonces el día de los escolares.

El equipo funcionaba como tal sólo para preparar la consulta. Preparación que consistía principalmente en examinar a los niños bajo la responsabilidad de Cécile Beizman: tests de desarrollo, tests proyectivos, etc. Informado por el legajo así constituido Wallon recibía los niños uno a uno.

Vuelvo a ver la escena tal como tenía lugar en su escritorio del INOP. Todos los colegas, una decena de personas, estaban presentes. El niño "consultante" entraba por una puerta a algunos metros de la mesa donde estaba Wallon. Avanzaba más o menos intimidado en dirección a la mesa. Wallon lo miraba avanzar, observando -me parece- su fisonomía, su aspecto y el menor de sus movimientos. El niño se sentaba. La entrevista comenzaba. Siempre tuve la impresión de que esta marcha del niño desde la puerta hasta la mesa era para Wallon una prueba tan importante, si no más, que todos los datos aportados por los tests, incluso los de personalidad.

Dije que el equipo existía sólo para la consulta. La investigación en equipo, pensaba Wallon, arriesgaba apagar la inventiva y la originalidad de los pretendidos compañeros, de sujetarlos al que detentaba la dirección. El mismo no trabajaba jamás en equipo, sino solo o de a dos. Cada uno por sí mismo, además de ser aconsejado por el jefe, luego criticado o felicitado una vez terminado el trabajo.

Ilustraré la actitud de Wallon en relación a esto con un ejemplo sorprendente. Yo debía hacer una comunicación para la Sociedad Francesa de Psicología sobre la orientación de los dibujos de perfil. Había establecido que en el niño diestro el perfil está orientado generalmente hacia la izquierda por el movimiento de flexión de la muñeca. El perfil izquierdo, de origen motor, se convierte poco a poco en una preferencia visual. Eso era sin duda lo esencial de mi descubrimiento. Hablé con Wallon. Pareció interesado y me dió su acuerdo para que hiciera mi comunicación a la

Sociedad de Psicología, lo cual anuncié a mis colegas. Entonces uno de ellos, Prudhommeau protestó con vehemencia. Eso, me dijo, lo demostré desde hace tiempo y el jefe lo sabe: no entiendo que no se lo haya informado. Fuimos a buscar entonces a Wallon para someterle este litigio. Sí, admitió, usted resolvió el mismo problema más o menos de la semejante manera, pero no totalmente y por caminos diferentes. Solución: pidan que se inscriba en el programa de la Sociedad, en la misma sesión dos comunicaciones: una de Prudhommeau y una de Zazzo. Así fue.

Como ayudante técnico, antes de la guerra, tuve la suerte de trabajar a duo con Wallon. Me había encargado estudiar el lenguaje gestual de los sordo-mudos en el Instituto Asnières, donde con desprecio de las instrucciones oficiales no era practicada la enseñanza del lenguaje oral. Una vez por semana informaba sobre mis observaciones. De tanto en tanto él me llevaba en auto a Asnières para com-

probar y juzgar por sí mismo lo que había podido sorprenderme, desconcertarme. Yo no tenía el sentimiento de habérmelas con un patrón. Me hablaba de igual a igual cuando él encontraba una solución a un problema que yo me había planteado vanamente. Tenía el arte de avanzar con modestia, de dejarme creer que era yo el que avanzaba. Hablo de la investigación por supuesto y no de nuestros viajes en auto. Wallon no era un as al volante. Demasiado lento, o inhábil, se atraía a veces las rechiflas de los choferes que estaban en nuestro camino. Lo veía entonces ruborizarse como un tomate. El teórico de la emoción era un emotivo.

En ese tiempo de la preguerra me había encargado también de los

trabajos prácticos de sus estudiantes del Instituto de Psicología. El programa, establecido por él mismo, ejecutado bajo la supervisión de su principal asistente Hélène Gratiot-Alphandéry, consistía principalmente en el estudio de las



funciones fisiológicas con la manipulación de aparatos: espirómetro, ergómetro, etc. Así, antes de enseñar, yo debía comenzar por aprender cómo se llevaba a cabo el desarrollo físico, por otra parte, variable de un niño a otro, y cómo éste era solidario del desarrollo psíquico. El término de psicobiología que designaba a nuestro laboratorio tomó entonces plena significación. La parte de tests de los trabajos prácticos me era evidentemente más familiar. Contando sin duda demasiado con mi formación norteamericana, Wallon me pedía adaptar al francés y escalonar la batería no verbal de Grace Arthur. "Para todo lo que es biológico y estadístico, me decía, cuento con usted. Yo soy clínico". De hecho él sabía mejor que yo el uso abusivo y el mal uso de los tests y de las cifras. Tuve tiempo para convencerme.

La comprensión que tuve de él, de su personalidad, de la obra que perseguía se profundizaba poco a poco, a menudo en ocasión de un rasgo de humor inesperado, de una suave observación, o de una crítica que me dirigía bruscamente. Ya dije antes que su laboratorio no era realmente un equipo de investigación, pero yo consideraba que bajo su dirección, su ejemplo, nosotros formábamos escuela. Ahora bien, un día públicamente, empleé este término de escuela (walloniana, se sobreentiende). Fue durante un coloquio al que había sido invitado como representante del laboratorio mientras que mi amiga Bärbel Inhelder representaba a Piaget. Wallon lo supo y reaccionó vivamente. Lo escucho todavía, "¡Escuela! ¿por qué no una caballeriza?" El quería expresar con eso que juntos no cultivábamos un sistema de pensamiento como podía decirse del equipo de Piaget. Es cierto que Wallon no imponía un pensamiento, una dirección de la investigación. Cuanto mucho sugería la orientación, creando un clima en el que cada uno se expresaba mejor o peor a sí mismo.

El no quería "hacer escuela" y es tal vez la razón, sin duda, de que su renombre en la posteridad

sea menos evidente que el de un Piaget, un Freud o de cualquier otro constructor de sistemas. No impide ello que él mantuviera sus ideas. Tuve la prueba en el momento de sucederlo. Tenía entonces la intención de agregar mi servicio de psicología clínica del Hospital Henri-Rouselle al laboratorio de la calle Gay-Lussac, para preservar la existencia de este servicio hospitalario como centro de investigaciones. El Prof. Fressard, entonces presidente de la Ecole Pratique de Hautes Etudes de la cual dependía desde 1929 nuestro laboratorio, aceptó bajo la condición de cambiarle el nombre. Se lo comuniqué a Wallon. Después de un largo silencio me respondió: "Le ruego que conserve el nombre de psicobiología del niño." Así, hasta mi propia jubilación, el laboratorio se mantuvo tal como Wallon lo había bautizado.

¿Mi fidelidad a Wallon se limita a respetar su deseo? Un día, no sé ya a propósito de qué, Wallon hizo una reflexión que me golpeó un latigazo. "Un discípulo traiciona siempre a su maestro..." Me miró, constató sin duda mi desasosiego, sonrió y dijo algo así como: "no pensaba en usted, además no pretendo ser su maestro, ni el único. No, yo enunciaba una verdad generalizada. Yo mismo en la Escuela Normal me sentí el discípulo de Frédéric Rauth y durante más de veinte años fui el devoto asistente de Nageotte en Bicêtre y en la Salpêtrière. Ellos tuvieron una gran influencia sobre mí, pero me desprendí de ellos, los traicioné en varios puntos. Es preciso traicionar al otro para convertirse en uno mismo. Además, esta traición ¿no es paradójicamente una forma de fidelidad?"

Wallon quería ser comprendido en toda la complejidad de lo que enseñaba, se le fuera fiel o no. Me lo demostró violentamente al comienzo de mi colaboración. Era en 1937, cuando daba sus primeras lecciones en el Colegio de Francia, en el programa de un diploma del Instituto de Psicología. Una delegación de estudiantes vino a buscarme para pedirme clases de repaso:

"Lo que dice Wallon no es siempre comprensible, y no es sólo una cuestión de vocabulario. ¿Podría usted explicarnos?" Acepté e informé a Wallon. Su reacción fue seca y sin sonrisa: "Se lo prohíbo, exclamó. ¡Explicar! ¿Qué quiere decir eso? ¿Cómo va a tomar eso? ¿Usted va a aplanar mi enseñanza, deformar mis ideas simplificándolas? ¡De ninguna manera!"

Tímidamente le hice notar que los estudiantes se arriesgaban a fracasar en el examen. "Y bien, que fracasen si no me entienden". Esta prohibición pesó en lo sucesivo sobre mis propias clases. Me hice la experiencia cuatro años más tarde, en 1941, cuando los cursos de Wallon fueron prohibidos por las autoridades de Vichy. Wallon me encargó reemplazarlo en las clases que daba entonces en el INOP. ¿Cómo iba a hacer para reemplazarlo sin deformarlo? Me voy a acordar siempre del miedo que sentía. Por añadidura, la decepción de los estudiantes se agregó a mis problemas. A la entrada del anfiteatro los alumnos acechaban la llegada del Maestro. Cuando llegué ante ellos en lugar del que esperaban hubo una especie de murmullo. Me presenté y les dije la razón de mi presencia. Luego entré mal o bien en mi nuevo rol. Por supuesto hacía referencia a Wallon siempre que el tema de mi lección lo exigía. Pero los alumnos esperaban más. Un día, a fin de año, me pidieron que haga una exposición sistemática del pensamiento walloniano. Rechacé argumentando que era demasiado compleja y que no me sentía capaz de hacerlo; que lo mejor para ellos era ir a las fuentes: leer por ejemplo *Del acto al pensamiento*, que acababa de aparecer. Y yo me imaginaba, al responder de esta manera, la sonrisa púdica y aprobadora de Wallon.

El recuerdo de este acontecimiento -fechado en 1941 desencadena en mí una multitud de reminiscencias en un registro totalmente diferente. La Ocupación, la Resistencia. Más ampliamente: Wallon y la política. Hay que recordar en principio que el nombre de Hen-

ri Wallon entró en la Historia por primera vez cuatro años antes del nacimiento del pionero de la psicobiología. El abuelo de nuestro Wallon, que le legó su nombre, fue honrado como "padre de la República". En enero de 1875, en la Asamblea Nacional, el diputado Henri Wallon, sentado en el centro derecha, propuso para los nuevos textos constitucionales, la enmienda que lleva desde entonces su nombre. (...)

Henri Wallon, el nuestro, jamás habló de su abuelo, muerto en 1904, ni de la influencia que pudo haber tenido sobre él. Por el contrario, me contó que su primera lección de moral y de civismo fue una frase de su padre. La fecha es precisa. Víctor Hugo acababa de morir: 1885. El pequeño Henri tenía entonces seis años. Acompañó a sus padres a la casa donde se velaba al autor de *Los castigos*, de *La leyenda de los siglos*, de *Los Miserables*. A la salida de esta visita fúnebre, el niño preguntó: "¿Quién era este señor?" - "Un poeta, un escritor, respondió su padre, pero también un hombre que luchó por la libertad, por el bien contra el mal, por la defensa de los pobres. Habrá que hacer como él cuando seas grande."

No sé nada de las actividades sociales de Wallon durante los cuarenta años que van a seguir. En 1931, adhiere al Partido Socialista, pero también al "Círculo de la Nueva Rusia". Este 'pero' podrá sorprender al lector: expresa en efecto, que él militó más activamente en el círculo prosoviético que en el Partido Socialista.

El prefacio en 1935, bajo el título *A la luz del marxismo*, una colección de conferencias de los años precedentes en la comisión científica del Círculo de la Nueva Rusia. Se estudia allí que "sabios reunidos en grupos (entre ellos el matemático Labérenne, el astrónomo Migneur, el biólogo Prenant) comenzaron cada uno en su terreno a servirse del materialismo dialéctico como método de trabajo". Y se lee algunas líneas más lejos que "los autores pudieron en uno u otro punto alejarse de la justa interpretación

(del marxismo)."La contribución personal de Wallon es una conferencia titulada "Psicología y técnica". Citaré uno sólo de sus ejemplos ilustrativos de las modificaciones que la técnica hace sufrir al hombre, objeto de la psicología: Cómo va a construir el niño el sentimiento de presencia "(...) Aprenderá a distinguir como un todo (por ejemplo) la boca que se mueve y las palabras que escucha. La presencia de un ser será la posibilidad de asignar a las impresiones de la vista y del oído (...) una misma localización en el espacio. ¿Pero cuál será esta noción para un niño colocado ante una radio o que escuche una voz conocida en el teléfono?" El lector se preguntará tal vez si es necesario ser marxista para formularse esta cuestión. Este no es el lugar para discutirlo, pero para Wallon la respuesta es neta: nada es realmente comprensible en la evolución de un niño, en las conductas del hombre, sin tomar en cuenta las condiciones de existencia (biológicas y sociales) y los conflictos, las contradicciones que escapan a toda lógica lineal.

Las opciones políticas son sin comentarios. A fines de los años 30, Wallon estuvo en todas las manifestaciones antifascistas. Cuando Franco desencadena la rebelión contra la República Española, deplora el no-intervencionismo del gobierno de León Blum. Estuvo con la delegación que fue a Madrid, algunos meses antes de la caída de ésta, para manifestar allí la solidaridad del pueblo francés.

Una vez vencida España, fue el turno de nuestro país. Wallon se había hecho notar suficientemente como importante militante de izquierda para ser excluido de su tribuna en el Colegio de Francia. Fue, ya lo dije, en 1941. Viajó entonces a Vichy para encontrarse con el ministro Carcopino, antiguo condiscípulo en la Escuela Normal, para acusarlo de estar a las órdenes de los nazis. Wallon me contó la conversación de aquel día: "Tomé la iniciativa de prohibir tu curso, explicó Carcopino, para que te pongas a salvo, para evitar tu inminente arresto por los alemanes. Yo inten-

té la misma operación para Paul Langevin. No quiso comprender. Hoy está en sus manos. Te propongo venir a Vichy con tus colaboradores. Pondremos todos los medios a tu disposición. Tu laboratorio podrá funcionar como en París". Respuesta de Wallon: "Los alemanes deben dejar París, no yo." Sin embargo con la entrada de la URSS en la guerra, los arrestos y las ejecuciones se multiplicaron. Así, el filósofo Politzer y Salomon, el yerno de Langevin, fueron fusilados en el monte Valérien. Poco después tuve la visita en el laboratorio del "camarada" Francis Cohen.: "Tenemos un nuevo adherente, me anunció. Vine para presentártelo. Se llama Hubert." Le hice notar que esta visita era contraria a todas las reglas de la prudencia. Entonces me llevó hasta el escritorio de Wallon. Golpeamos a la puerta y entramos. Wallon se levantó. Francis hizo las presentaciones: el camarada Gautherot, dijo señalándome; el camarada Hubert, dijo señalando a Wallon. El llamado Hubert estrechó mi mano diciendo: "Es preciso reemplazar a los desaparecidos. Politzer y Salomon están muertos. Me adhiero al Partido."

Wallon se mantuvo fiel al partido de Politzer y Salomon hasta su último día, a pesar de reaccionar activamente cuando no estaba de acuerdo o no comprendía la política de los dirigentes. Por ejemplo, Wallon firmó con Pignon, Picasso y algunos otros la "carta de los diez" que reclamaba al buró político la convocatoria a un congreso extraordinario para cuestionar la sangrienta intervención del Ejército Rojo en Budapest, intervención aprobada por nuestro partido. Por supuesto la carta tuvo por efecto un gran escándalo. Hubo una filtración: la carta reservada a nuestros dirigentes fue difundida por la prensa. No voy a contar las consecuencias de esta historia.

Volvamos a los tiempos de la Ocupación. La "consulta Wallon" continuaba como si nada, a diferencia que yo desaparecía en la neblina cada tanto por varios días, con el acuerdo del jefe.

Una tarde me descuelgo en su escritorio cuando no me esperaba. Era un lunes y estaba solo. Le digo sin aliento: "Hay que dejar este lugar inmediatamente. La Gestapo puede llegar de un minuto a otro." Wallon no se mueve. Le explico brevemente la situación: "Un camarada arrestado antes de ayer, probablemente bajo la tortura, dio la dirección de nuestro escondite en Saint Ouen. Volviendo allí, hace un rato encontré un auto de la Gestapo. Un policía llevaba mi portafolios. Pude escaparme. Pero en mi portafolios había papeles con la dirección del laboratorio. ¡Hay que irse y rápido!" "Yo no iré, respondió Wallon. El jueves atiendo chicos." Insisto: "Todo ha sido previsto para el caso en que usted se viera en peligro, una pareja de jubilados lo albergará en el barrio de la Trinidad. Lo llevo con ellos. Usted les dirá que es un médico de provincia que viene a refugiarse a París." "¡Entonces tengo que mentir y hacer correr riesgos a esta buena gente! Podrían reconocerme. Me quedaré allí sólo unos días." "Quince días, le respondo, luego se le avisará." La recepción del anciano matrimonio fue discreta y cálida. Wallon estaba muy incómodo. Como habíamos convenido, fui a su casa, en la casa de la Tour, para buscar a su mujer, Germaine, con el perro y las maletas. Luego lo dejé con un: "¡Hasta pronto! Dentro de quince días... en tal lugar, a tal hora."

Dos o tres días más tarde, pasando de casualidad por la calle de la Pompe encontré a Wallon paseando a su perro. Sonrió con aire turbado y me contó: "Mi perro estaba perturbado en sus costumbres y tuvimos que volver a casa." Todo este episodio data de la primavera de 1944. Los alemanes acantonados en París estaban desmoralizados y el celo de la Gestapo se había, sin duda, enfriado. En todo caso, la visita temida no tuvo lugar ni en el laboratorio ni en lo de Wallon.

Así, cuatro meses más tarde, Henri Wallon, que había retomado su consultorio, era llamado por el gobierno de la Liberación para hacerse cargo del ministerio de Edu-

cación Nacional. Se le había prevenido que un auto del Frente Popular debía pasar a buscarlo e una o dos horas. ¡Y he aquí que él llega antes que el auto hubiera partido! Había hecho a pie todo el camino desde la calle de la Tour hasta la calle Grenelle. "Hay ráfagas de metralla por todos lados, dijo. No quería que los camaradas se expusieran al fuego de los alemanes viniendo a buscarme. En la calle, un viejo como yo, solo, no corría riesgo."

Llegando al umbral de su retiro, Henri Wallon esperaba que los tres años de interrupción de su curso en el Colegio de Francia durante la ocupación le fueran devueltos. No sucedió. Dejó entonces el Colegio en 1949. Pero nosotros le imploramos que se quedara en su laboratorio. Así continuaba en él su trabajo de consulta.

Los diez últimos años fueron tristes y penosos. La muerte de su esposa lo afectó profundamente.

Luego, poco tiempo después fue atropellado por un auto y herido gravemente. Cuando estuvo un poco restablecido, pero siempre obligado a la inmovilidad, decidió retomar la consulta que nosotros preparábamos en el laboratorio, y cada jueves íbamos donde recibía a los niños. Trabajó hasta el último día, el 1º de diciembre de 1962. Hélene Gratiot encontró en su mesa los legajos de los niños para examinar y sobre la máquina de escribir una página inconclusa, el borrador de una presentación para un número de *Enfance* sobre "la memoria" que ella preparaba con él: palabras clave, varias frases, sus últimas reflexiones sobre la psicología del niño. El facsimil de esta página fue publicado como prefacio del número "Memoria" algunas semanas más tarde.

Con estos recuerdos y otros tantos, Henri Wallon vive siempre en mí.

Diciembre de 1992.

\* Director de la Revista *Enfance*. Autor de numerosos trabajos e investigaciones sobre Psicología del Niño.

\*\* Centre Nationale de Recherche Scientifique. Centro Nacional de Investigaciones Científicas.

# WALLON EN ENFANCE

---

Hélène Gratiot-Alphandéry

---

**Hoy, treinta años después de la desaparición de Henri Wallon queremos reencontrar el eco y la imagen de una obra que para ciertos autores contemporáneos permanece singularmente ignorada o desconocida. Reuniendo un conjunto de recuerdos, de estudios y testimonios de psicólogos extranjeros y franceses, queremos hacer conocer a aquellos que lo ignoran o lo olvidan, el interés que suscita todavía hoy la obra de Henri Wallon.**

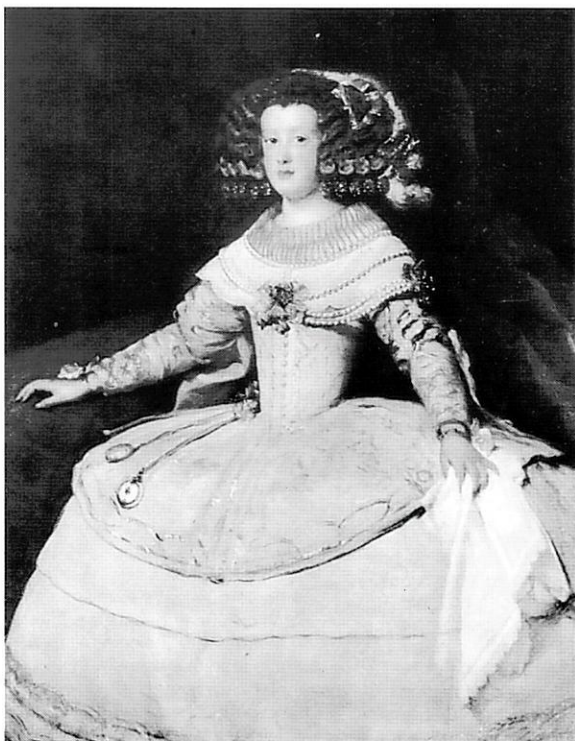
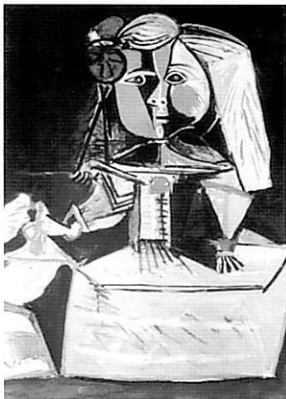
Si *Enfance* tiene el privilegio de recoger estos textos es que esta revista, fundada por Wallon en 1948, en momentos en que su docencia terminara, fue para él durante cerca de quince años el lugar de palabra y de escritura. A esta revista otorgó once prefacios en números especiales y once artículos sobre las investigaciones llevadas a cabo con sus colaboradores. Estos prefacios que queremos retomar, por su brevedad y diversidad son un testimonio excepcional de la mi-

rada de Wallon sobre todos los terrenos en que se despliega la actividad del niño. Esta revista *Enfance* debía ser según él, un instrumento para los investigadores y una fuente de información para los educadores. (...)

Un número importante sin duda, y al cual se hace referencia aún hoy es el consagrado en 1950 al "Dibujo en el niño". Dos contribuciones de Pierre Naville, una sobre "Los orígenes de la función gráfica: de la mancha al trazo" y la otra sobre "Bibliografía crítica relativa al dibujo infantil" aseguran a esta antología, seleccionada por Pierre Brevés, un interés excepcional y duradero. Henri Wallon en su preface justifica así la elección del tema: "El dibujo tanto en sus condiciones como en sus realizaciones está en estrecha conexión con todo el desarrollo psíquico del niño. Tal vez estas conexiones todavía elementales e incompletas del psiquismo y del dibujo tendrían motivo para interesar al esteta e inclusive al artista; pero, para el estudio del niño son esenciales, ya que muestran los diferentes estadios de su actividad de captación en exigencias suscitadas gradualmente por ellos mismos, para darse una representación de las cosas que no sea solamente verbal, ideal, y abstracta, sino eventualmente también espacial y plástica. El muy breve artículo de cuatro páginas que abre el

número de 1951 no es, hablando con propiedad, un prefacio, aunque tenga dichas dimensiones, sino una introducción donde diferentes autores plantean los problemas del examen psicológico, precedidos por "algunas inquietudes acerca del Binet-Simon-Terman" de Georges Snyders. Henri Wallon había hecho conocer ya, en ocasión de su lección inaugural en el Colegio de Francia (mayo de 1937), sus reservas en cuanto al empleo de un método ampliamente generalizado. "El método de los test es más un medio de análisis, de verificación y de medida que un medio de investigación y de invención. No permite captar lo real organizado, sólo da cuenta de una imagen impersonal y abstracta a través del juego de esas ingeniosas matemáticas imaginadas por Spearman o sus émulos. Los tests son ineptos para concretar las formas y tipos en los que puede encuadrarse la masa diversa y flotante de individuos. Es más bien el individuo en su complejidad el que permitirá llegar a la estructura simplificada, pero todavía particular que se denomina tipo". Examinando esta vez "los tests psicológicos y la clínica mental" Henri Wallon, casi quince años más tarde, dando siempre la prueba de una excepcional información sobre la multiplicidad de test entonces utilizados, mantuvo sus reservas y las precisa rigurosamente: "Cuanto

más se convierta un tests en polivalente y ofrezca alternativas para su interpretación, menos podrá ser utilizado como un criterio decisivo." Y a propósito de la referencia de edad, considera que " en ningún caso un test podría convertirse en un instrumento directo de diagnóstico". Pero hay más: "¿En qué medida está permitido asimilar los sistemas de referencia sobre los que se arman los test a aquellos que convienen a los hechos patológicos? La referencia a la edad es una de ellas, otra la que concierne a la actividad del sujeto y otra no menor, la del entorno. "De ninguna manera, en consecuencia, un test podría convertirse en instrumento directo de diagnóstico." Leemos también : "El peligro no está en su utilización como instrumento de investigación, si no en tomarlos como la expresión de una realidad fundamental cuya consecuencia sería la enfermedad mental."



Selección y Traducción:  
Myrtha Cokler

# EL NIÑO HUMILLADO

---

MARCO W. BATTACCHI

---

**Los malos tratos morales de que son objeto los niños bajo diversas formas son aún más traumatizantes que los físicos, por ser más sutiles y escapar de la conciencia del que los realiza.**

## Prefacio

Desde hace varios años me vengo ocupando de la psicología de las emociones a diferentes niveles. Ante todo, a nivel de la definición misma del concepto de emoción, para la que me he inspirado explícitamente en los fundamentales análisis de Wallon en su obra *Los orígenes del carácter en el niño*, subrayando el papel de articulador que tienen las emociones entre las dimensiones biológica, psicológica y social, así como su función preeminente de comunicación intersubjetiva (Battacchi, 1988).

A nivel de la investigación experimental, un equipo formado por investigadores del Departamento de Psicología de la Universidad de Bologna y del Departamento de Psicología General de la Universidad de Padua está estudiando bajo mi dirección las relaciones existentes entre la experiencia emotiva subjetiva y sus manifestaciones fisiológicas,

en particular la actividad gástrica (Baldaro, Battacchi, Trombini, Palomba y Stegagno, 1990).

Es cierto que estas investigaciones se refieren al aspecto biológico de las emociones pero, en lo concerniente a su aspecto propiamente psicológico y social, mis colaboradores y yo mismo lo hemos encarado a través del estudio de una emoción específica, la vergüenza, sobre la que Wallon realizó varias observaciones penetrantes en *Los orígenes del carácter* (pero también trató en forma indirecta en su ensayo sobre el tema estrechamente ligado, la torpeza).

Esta investigación sobre la vergüenza se diversificó en varias vetas: el análisis fenomenológico de las formas de la vergüenza y de la estructura intersubjetiva de las situaciones que la provocan (Battacchi y Codispoti, 1992), la determinación y descripción de un "síndrome de vergüenza" (Battacchi y Codispoti, 1990), la puesta a punto de un instrumento psicométrico que permite medir la disposición para la vergüenza y para el sentimiento de culpa (Battacchi, Codispoti y Marano, 1992).

Aquí se presentan los resultados de estas íntimas investigaciones desde un punto de vista particular, a través del análisis de las situaciones típicas en las que un chico sufre una humillación y, en consecuencia, es puesto en situación

de tener vergüenza. Si consideramos que Janet (1908-1911) ya había subrayado el papel de la vergüenza en psicopatología (las obsesiones de vergüenza, que Sartre escribió, en *El ser y la nada*, páginas fundamentales para la comprensión de la vergüenza y que una de las condiciones necesarias para experimentar la vergüenza es el desarrollo de la conciencia de sí, la que ha sido estudiada por Wallon y Zazzo, este último en particular en el marco de sus espléndidas investigaciones sobre el reconocimiento o, mejor dicho, la identificación de la imagen de sí— entonces, este ensayo que, por su título mismo, remite estilísticamente a un ensayo de Wallon (*El niño turbulento*) es más que un homenaje a Wallon: quiere ser asimismo un homenaje, a mi criterio más que justificado, a su alumno René Zazzo, a quien me atrevo a contar entre mis maestros; al igual que un homenaje a la gran tradición psicológica francesa, de la que me he nutrido, y que no ocupa el lugar que merece en la comunidad psicológica actual. Una tradición que añade, al rigor de la observación y de la experimentación, un análisis conceptual sutil y audaz.

## El niño humillado

Quando se habla de malos tratos inflingidos a los chicos, de in-





mediato nos representamos situaciones de violencia y sufrimiento físicos. Se piensa mucho menos en los malos tratos morales de que son objetos los chicos bajo diversas formas y que son aún más traumatizantes que los malos tratos físicos por ser más sutiles y, en consecuencia, escapan a la conciencia del que los inflige, razón por la cual pueden prolongarse en el tiempo en forma indefinida.

Voy a considerar aquí una forma específica de maltrato moral, tan extendida como perniciosa: la humillación.

En realidad, malos tratos físicos y humillación están estrechamente asociados, como ya lo había observado Freud. En su ensayo "Pegan a un niño" (1919), él advierte que el hecho de ser golpeado no es tan doloroso físicamente o no sólo lo es, sino que lo es moralmente a causa del sentimiento de humillación que deriva de él, ya que el niño es expulsado de pronto del afecto de sus padres que él creía absolutamente inmutable.

De manera más general, los fantasmas y comportamientos sadomasoquistas están ligados en forma tan estrecha a la humillación y a la vergüenza, que uno tiene derecho a suponer, o bien que la humillación es un medio para satisfacer deseos sadomasoquistas, o bien que los fantasmas y comportamientos sadomasoquistas son uno de los modos posibles de humillar y hacerse humillar.

De todos modos, una cosa es segura: la humillación, y los chicos son a menudo humillados, tiene efectos traumatizantes devastadores.

Sobre la base de un profundo análisis fenomenológico, se han podido definir cinco principales formas de humillación (Battacchi y Codispoti, 1992) y es fácil controlar el modo y la frecuencia en que los chicos sufren estas cinco formas.

La primera forma es la de la negativa opuesta a un pedido de atención, el que, de este modo, aparece como una pretensión sin fundamento. Un caso típico es el del chico que hace una pregunta o efectúa un pedido, en particular a

una persona significativa, y no recibe respuesta o bien recibe una respuesta distraída o irritada. La decepción que provoca no es aquella derivada del hecho de recibir críticas o reproches, sino la otra, mucho más profunda, de la no respuesta, la que ofrece y ser rechazado.

Esta es una situación que recuerda el concepto de no-reflejo que se encuentra en Kohut (1971): la persona tiene la impresión de no ser vista o de ser vista pero no mirada. Esta forma de humillación tiene por efecto poner en duda la existencia misma de la persona como tal ("¿Existo acaso para los otros?")

Una segunda forma de humillación procede de la negativa opuesta a un pedido de aprobación. Distinguimos la negativa opuesta a un pedido de aprobación de la negativa opuesta a un pedido de admiración del que hablaré enseguida, ya que muchas personas cuyos trastornos psíquicos se originan en experiencias de humillación traumatizantes, no tenían en absoluto ambiciones excesivas, sino que se habrían conformado con ser "como los demás".

Lo que es seguro es que la falta de *mirroring* (no-reflejo) de parte de los padres no afecta sólo la grandiosidad del exhibicionismo infantil, como lo sostiene Kohut (1971), sino que también incluye la simple decepción vivida por un chico cuando no se siente alentado en sus esfuerzos por más modestos que sean. Kafka ha descrito con lucidez este tipo de interacción decepcionantes en la *Carta al padre*: "Bastaba con sentirse feliz por algo, con sentir el alma plena por ello, con volver a casa y expresarlo, y la respuesta era una sonrisa irónica, un movimiento de la cabeza, un tamborileo de los dedos sobre la mesa: 'Hemos visto cosas mejores', o bien: 'Tengo otras cosas en que pensar yo', o bien: '¿No tenés nada más que hacer?', o incluso: 'y eso para que puede servirte?', o finalmente: 'Miren qué gran acontecimiento'. Claro, yo no podía pretender que te entusiasmaras con todas mis puerilidades mien-

tras vos vivías entre las preocupaciones y los sinsabores. No, no se trataba de eso."

Esta forma de humillación presenta subformas, o más solapadas o, por el contrario más brutalmente directas que derivan de particulares comportamientos disciplinarios de los padres o de los educadores. Una de estas subformas es la comparación desvalorizante ("mirá al hijo de la Sra. Pérez, qué buenito que es"); otra, el reproche despreciativo ("Deberías tener vergüenza", o peor aún: "Nos avergonzás").

La negativa opuesta a un pedido de admiración se vincula con la frustración del deseo de seducir, de agradar. El no-reflejo de la grandiosidad exhibicionista en sentido estricto expresa esta forma de humillación que, al igual que la precedente, por más dolorosa que sea, es, sin embargo, menos destructiva que la negativa opuesta a un pedido de atención, porque lo que ésta cuestiona es el valor de una persona y no su existencia misma.

Una cuarta forma de humillación consiste en la negativa opuesta a un pedido de respeto. En el caso cuando la persona es violada en su intimidad, se la expone contra su voluntad, se ve obligada a develar su secreto, herida en su pudor o incluso simplemente cuando se mira a una persona con insistencia y ésta tiene la impresión de ser un objeto de atención para los demás, lo que provoca una pérdida de control y torpeza, como lo había observado Wallon (1928). En todos los casos, la humillación y la vergüenza que aquella determina proceden del hecho de tener que reconocer, como lo dice Sartre (1943), que el otro nos posee, que el otro detenta el secreto de lo que nosotros somos. Se trata de una humillación que sienten los chicos y no porque sus padres sean negligentes sino, por el contrario, porque se trata de padres que aman intensamente a sus hijos, claro que de manera errónea, y están orgullosos de ellos o que, preocupados por sus hijos, los controlan en forma permanente y de manera invasora. Y, de este modo, los chicos se ven expuestos cuando no lo desean o no están

preparados y no se les permite tener secretos.

Finalmente, otra forma de humillación consiste en la negativa opuesta a la libertad de conocer. Esta forma de humillación es muy compleja. La curiosidad sexual infantil puede servir de ejemplo. El niño desea conocer las "cosas de los adultos" y, entre éstas, muy en particular, las cosas que conciernen a la sexualidad. Sin embargo, cuando un chico busca satisfacer este deseo, se lo amenaza con diferentes humillaciones potenciales: la de ser descubierto, que ya es en sí misma una humillación (a causa de la súbita inversión de los roles, de observador a observado), la de recibir una sanción humillante (burla, desprecio) y, por fin, la de ver "cosas demasiado grandes" que lo fascinan pero al mismo tiempo lo conmocionan y de las que se siente excluido.

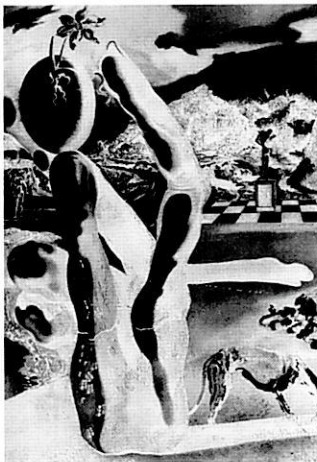
Ver cosas demasiado grandes no es diferente y, en consecuencia, es tan humillante como estar obligado a ver, situación particularmente traumáticas para los chicos y los adolescentes y que se encuentra con frecuencia en las familias en las que no hay ninguna discreción para exponer la sexualidad delante de los chicos. Esta situación corresponde exactamente a la violación del pudor (estar obligado a ver=estar obligados a mostrarse), y constituye ya un abuso sexual. Del mismo modo, el abuso sexual comporta en forma inevitable la coacción a mirar y la humillación que deriva de eso.

Podemos hablar de la negativa opuesta al pedido de la libertad de conocer tanto cuando no está permitido ver y saber como cuando no está permitido *no ver* y *no saber*.

Esta forma de humillación, al igual que la negativa opuesta al pedido de respeto y al pedido de atención, cuestiona la existencia del sujeto como persona, separada e independiente, con su derecho al reconocimiento de parte de los demás, al secreto y al conocimiento.

Aún cuando la psicopatología genética no haya tratado de manera sistemática hasta aquí el papel psicopatológico de las humillacio-





nes, lo que acabamos de decir haría plausible en todo caso la hipótesis según la cual tendrían un efecto no desdeñable sobre el desarrollo de la personalidad.

En efecto, todo un conjunto de observaciones clínicas recientes demuestran una relación de causa-efecto entre las experiencias de humillación/vergüenza y el desarrollo de muchos estados psicopatológicos, de los que algunos se caracterizan por una sintomatología francamente psiquiátrica (para una revisión de estos casos, V. Battacchi y Codispoti, 1002; también Lewis, 1990).

Por mi parte, querría simplemente llamar la atención sobre un tipo particular de organización de la personalidad que sin duda debemos interpretar como una respuesta caracterológica de defensa y a la vez de compensación de experiencias de humillación.

Este tipo de organización de la personalidad ha descrito recientemente por Codispoti y por mí mismo (1990) y lo hemos llamado "síndrome de vergüenza".

Aún cuando los casos sobre los que se funda la determinación de este síndrome presenten desarrollos de orden estrictamente psiquiátrico, nosotros nos hemos limitado a describirlo por medio de un análisis puramente fenomenológico de la relación que las personas caracterizadas por este síndrome mantiene consigo mismas y con el mundo.

Los rasgos distintivos del síndrome de vergüenza son esencialmente dos. El primero, que hemos llamado "hetero-autoconciencia", consiste en la conciencia de sí en relación a los demás, a cuya observación y juicio el individuo se juzga constantemente. En una palabra, el sujeto manifiesta una inquietud constante vinculada al modo como aparece ante los demás, y por esto porque "siempre hay que demostrarle algo a alguien". El segundo consiste en atribuir un carácter de "duplicidad", a menudo a los demás pero siempre a sí mismo. En otras palabras, los pacientes son conscientes de ser intrínsecamente dobles: desde la infancia, tuvieron la

sensación de "no estar en su lugar", de ser impostores, simuladores o disimuladores.

¿Qué itinerario hay que recorrer para desprender esta segunda piel caracterial, que se presenta como un caso particular del falso Sí descrito por Winnicott y para recobrar una unidad y un baricentro personal.

Mucho, incluso casi todo, queda aún por descubrir en lo que concierne al tratamiento del síndrome de vergüenza.

Espero que el creciente interés de psicólogos y psiquiatras por este tema nos aporte en poco tiempo sugerencias interesantes.

Traducción Rut Mijelshon

\* Artículo publicado en *Enfance* Nº 1 1993.

# ENTREVISTA CON HENRI WALLON

## (FRAGMENTOS)

**Francis Cohen:** Lilliane Lurçat hacía alusión a esta hostilidad hacia la filosofía que se va extendiendo en todas las ciencias. Es algo muy de moda y muy inquietante.

**Henri Wallon:** Hay que mostrar que la filosofía existe incluso cuando se cree que no existe. Hay en el positivismo una filosofía de abstención, pero es aún así una filosofía que abre la puerta al misticismo. Hay una superstición del hecho, del procedimiento, que es ya una filosofía. "Decir que no hay que filosofar ya es filosofar". Es preciso conocer las diversas posiciones mentales sobre los métodos, sobre la experiencia y saber discernirlas. (...)

La superstición del hecho, la superposición de los métodos, de los procedimientos, impiden la crítica. El positivismo constituye el hecho en absoluto. Jamás se ha visto una época en que se hayan hecho tantas encuestas de opinión. No se cree más que en lo probable y no en lo demostrable. (...)

**Henri Wallon:** El espacio no es un dato en sí. Es una adquisición, una construcción del niño. Desgraciadamente, se realiza muy temprano: no se pueden seguir bien las etapas. Pero se pueden encontrar los componentes del espacio.

Nosotros vivimos en un espacio esencialmente visual, ya que todos nuestros sistemas de referencia están en el mundo visual. La visión es una función muy polivalente. Es también el sentido más preciso. Pero hay nociones más primitivas, más generales, más universales que la vista: la presión, los fenómenos vestibulares.

Hay una experiencia muy curiosa. Unos norteamericanos criaron chimpancés en la oscuridad absoluta. Puestos a la luz después de algunos meses, no llegaban a servirse de sus ojos, ya que no habían aprendido a establecer las conexiones necesarias. Hay una edad en la que se establecen las conexiones. Cuando se ha superado la edad sensible, las conexiones no se hacen más. Esto demuestra que noso-

tros hemos de construir nuestro espacio, que el espacio visual no es un dato primitivo sino una adquisición. Tenemos sólo un sistema de referencia sobre el cual proyectamos el objeto. Esto no significa que "el espacio no existe". Nosotros hacemos estas síntesis porque nos adaptamos a una cosa real. La representación del espacio supone conexiones entre los diferentes dominios de la sensibilidad.

**Guy Besse:** Es muy importante. Los fenomenólogos, en particular Merleau-Ponty, utilizan ciertos datos científicos. Pero de hecho, niegan la realidad del espacio.

**H. Wallon:** Es porque los objetos están que nosotros tenemos estas representaciones. El espacio vacío e incoloro, receptáculo de las cosas es una noción abstracta. En Descartes, con sus torbellinos, hay una intuición general del espacio: el espacio está lleno. (...)

**Boris Taslitzky:** Se ha hecho mucha literatura, extraído demasiadas terapias azarosas sobre el genio plástico de los niños. ¿Piensa Ud. que ellos tienen conciencia del valor artístico de los que pintan o dibujan?

**H. Wallon:** No, ellos no tienen conciencia de eso. Ellos se interesan en los objetos. El camino de los niños y el de los pintores es inverso. ¿Por qué el dibujo del niño a partir de una cierta edad se hace tan banal? La función del niño es la que parecerse al adulto, banalizarse, adoptar los procedimientos del adulto. Al contrario, el artista busca la inspiración en lo nuevo. Intenta deshacerse de su tiempo. (...)

Hay una gran semejanza entre el artista y el sabio. El sabio tiene necesidad de más imaginación de lo que se supone. Tiene necesidad de transformar la realidad para comprenderla. El artista tiene necesidad de desarticlarla para afirmarla a su manera. (...)

Los saltos imaginarios que hace el psicólogo son sin duda menos peligrosos que los del matemático o los del físico, pero también tiene necesidad de representarse las cosas.

El que se prohíbe imaginar no descubre nada, no hace más que agregar una brizna de hierba sobre el césped.

Lo que me guió hacia la psicología fue el gusto que tenía desde muy temprano por captar cómo vivían y sentían las personas. Cuando veo un caso, trato de representarme las razones y los motivos de las reacciones correspondientes; se trata de comprender; pero no hay comprensión sin imaginación. Imaginar es el primer deber; el segundo es verificar la legitimidad de sus imaginaciones con la comparación rigurosa con el objeto en cuestión. (...)

Cada individuo se beneficia del reflejo de la elaboración colectiva del saber de su época. Puede resultar que se intente homogeneizar a los individuos, por ejemplo, cierta psicología norteamericana actual tiende a ser la psicología de cualquier individuo sea. Con los tests se hacen promedios, medianas, correlaciones: se hace la abolición del individuo y se le atribuye todo lo que es una creación de medianas, de estadísticas. Se desprende del individuo antes de haberlo abordado. Es una psicología de vocabulario y no una psicología de las personas.

**Lilliane Lurçat:** ¿Y el psicoanálisis?

**H. Wallon:** El psicoanálisis redujo todo a un mismo proceso, a un mismo complejo: todo se relaciona al pasado del individuo y a los preludios de la civilización. Para Freud, todo sucede por regresión a estadios primitivos; la vida contra la muerte. Sin embargo Freud ha abierto vías fecundas. Combatí la motivación consciente y por ello ha ampliado el terreno de la psicología.

Encuentro con H. Wallon en el que participaron Guy Besse, Lilliane Lurçat, Francis Cohen, Boris Taslitzky y François Lurçat, publicado en *Enfance* número especial 1-2-1968

# DE FREUD A WALLON

---

DANIEL WIDLÖCHER

---

**En 1979, en un número de esta misma revista (*Enfance*) que conmemoraba el centenario de Henri Wallon, yo había presentado un trabajo sobre las convergencias y divergencias que se podían encontrar entre él y Freud.**

Esta confrontación no tenía en sí nada original. En efecto, muchos trabajos habían sido consagrados a ella en el transcurso de los dos decenios precedentes. Es verdad que la mayoría de ellos se inscribía en la perspectiva del desarrollo del niño y en la comparación de los estadios propuestos por estos dos autores; en una palabra, más en términos de psicología del niño que desde el punto de vista de la psicopatología. En mi artículo, por el contrario, el acento estaba puesto en las perspectivas psicopatológicas y reteníamos allí tres ejes de convergencia: el interés común por una psicopatología del desarrollo, el papel del pensamiento simbólico y las conexiones entre los cambios observados durante las psicoterapias y aquéllos que ocurren en forma espontánea en el transcurso de

la vida. Sobre estos tres puntos, no había sólo una cierta convergencia, sino que podía observarse que el lugar tan eminente que les consagraba Wallon en su teoría psicopatológica podía constituir un tema de reflexión particularmente útil para los desarrollos ulteriores del psicoanálisis. ¿Qué podemos decir al respecto quince años más tarde? Este es el propósito de la presente contribución.

Tanto para Wallon como para Freud, el lugar del conflicto en el desarrollo desempeña un papel esencial en psicopatología. Se trata de uno de los aportes fundamentales del pensamiento walloniano, tal como se lo presenta desde las primeras páginas de "La evolución psicológica del niño". En efecto, el desarrollo de la personalidad no se realiza de manera lineal. En cada etapa de la evolución se desarrollan nuevas actitudes, nuevas formaciones de pensamiento chocando con las actitudes más viejas. Aquéllas van tomando poco a poco el lugar de éstas, no por una simple mutación sino, la mayoría de las veces, en un proceso de conflicto del que fijaciones y regresiones marcan los estadios. Así, la sucesión aparece como discontinua: actividades preponderantes en una fase del desarrollo sólo aparecen reducidas o suprimidas en apariencia en la fase siguiente.

Estas recomposiciones se efectúan a menudo a través de una crisis: "los conflictos van marcando así el crecimiento, como si hubiera que escoger entre un viejo y un nuevo tipo de actividad". Las consecuencias de este punto de vista en psicopatología son evidentes. La mayoría de los trastornos observados durante la infancia y la adolescencia expresan, en afecto, las irregularidades y exageraciones de este proceso dialéctico. Si ya en el desarrollo normal se puede ver esta conflictualidad, se hace aún más visible en las disarmonías, los retrocesos, las anomalías del desarrollo: "Los anacronismos, las discordancias son el origen de complejos que van a repercutir a todo lo largo de la existencia... Se convierten así en el prototipo de reacciones mal adaptadas a las condiciones actuales y reales de la vida."

Es verdad que esta concepción tan especial del pensamiento de Wallon, para él no era claramente perceptible en la obra de Freud. Desde luego, él comprobaba la importancia que tenían en este último los conceptos de fijación y regresión, pero le parecía que la concepción del dualismo pulsional, el papel atribuido a la vida libidinal, empobrecían la teoría freudiana del desarrollo y no le hacían justicia a toda la complejidad de las interacciones sensoriales, motrices, comportamentales, observables durante el desarrollo. Para Wallon,

Freud, al buscar en una etapa del pasado del niño las raíces del conflicto, fijaba definitivamente a la psicopatología en una perspectiva etiológica, en detrimento de la del desarrollo. Hace un tiempo, ya había mostrado que, si bien este reproche podía dirigirse, en efecto, a Freud, no podía ser generalizado al conjunto del movimiento psicoanalítico. En este sentido, la obra de Anna Freud es ejemplar. Por ejemplo, en su trabajo *Lo normal y lo patológico en el niño*, publicado en 1965, escribe: "Por definición, a causa de los procesos de maduración, la tendencia a cumplir el desarrollo es infinitamente más fuerte en el sujeto inmaduro que, más tarde, en el sujeto de más edad..."

La personalidad inacabada del niño esta en un estado de fluidez. Determinados síntomas que aseguran la solución de un conflicto en un cierto nivel de desarrollo resultan ser inútiles en el siguiente y entonces son descartados."

Reconoceremos aquí la gran convergencia entre esta perspectiva y la de Wallon. Quince años más tarde, esta convergencia ya no se aplica a dos autores, sino que define un movimiento muy importante del pensamiento psicopatológico inspirado en el psicoanálisis. El campo de lo que, a partir de ahora, podemos llamar "psicopatología evolutiva" permite ligar cada vez más estrechamente al psicoanálisis con la psicología del desarrollo.

Muchos trabajos están actualmente dedicados a esta psicopatología del desarrollo que, por mi parte, propongo llamar "psicopatología evolutiva". Todos los que trabaja en este campo le reconocen a Anna Freud el mérito de haber fundado esta perspectiva. La mayoría de los trastornos son tanto mejor comprendidos cuanto que son estudiados en el marco del proceso evolutivo en el cual ocurren, se transforman o desaparecen. En la continuidad del desarrollo vista desde una perspectiva de conflictualidad normal y de crisis es donde los trastornos revelan los fracasos, escollos o los accidentes de recorrido de este desarrollo. En la continuidad del desarrollo es donde se pueden

comprender que comportamiento diferentes puedan, de una edad a otra, expresar el mismo desorden o, a la inversa, que un mismo comportamiento revele diferentes significaciones según las etapas del desarrollo. Sin duda, este movimiento no habría conocido los considerables progresos que se observan en la actualidad si no hubiera existido la obra de Bowlby. En este sentido sólo podemos destacar, demasado tarde, la clarividencia de R. Zazzo cuando invitaba a psicoanalistas, etólogos y psicólogos a descubrir la teoría del apego en la obra colectiva que publicaba bajo este título en la editorial Delachaux y Niestlé e 1974. En este momento, yo había subrayado el interés de lo que Zazzo llamaba "un hecho nuevo" en psicología. Hoy sólo puedo lamentar no haberlo mencionado en mi artículo sobre Wallon y Freud, cinco años más tarde. Al renunciar a la teoría freudiana del apuntalamiento y a partir de sus trabajos sobre la angustia de separación al desarrollar la teoría del apego, Bowlby se encontraba así con las perspectiva de Wallon, como Zazzo lo ha mostrado bien: "El apego psicológico es de naturaleza esencialmente diferente de la dependencia de satisfacción de necesidades fisiológicas. Estos enfoques indican que el apego y el desapego psicológicos son nociones que tienen un status propio, independiente de la necesidad que tiene el niño de que un objeto satisfaga sus necesidades. Por lo tanto, ya no podemos conformarnos más con plantear la equivalencia entre pecho y madre o con hablar de una relación oral y de la primera relación anaclítica." Estas palabras, dichas por Bowlby en 1958 y citadas por D. Lebovici en un artículo reciente sobre "La teoría del apego y el psicoanálisis contemporáneo", habrían satisfecho seguramente a Wallon.

Las investigaciones que se multiplicaron en el campo de la psicopatología evolutiva han puesto el acento en los múltiples caminos tomados por las representaciones interiores que un chico construye a partir de sus experiencias y han



puesto el acento también en su impacto en todos los estadios ulteriores de su desarrollo. Ciertamente es que una gran cantidad de programas de investigación que se refieren a observaciones longitudinales han mostrado que las dificultades de la relación del niño pequeño con su madre desempeñaban un papel determinante en muchos aspectos de la psicopatología infantil e incluso del adulto. Pero esta convergencia entre psicoanálisis y la perspectiva evolutiva ha puesto el acento, sobre todo, en *patterns* o cadenas de representaciones que marcan cada etapa de este desarrollo. Utilizando la noción de "internal working models", propuesta por Bowlby, las investigaciones sobre el desarrollo y las cadenas de apego han asegurado una fructífera colaboración entre los psicoanalistas y los psicólogos del desarrollo. Estas investigaciones se fundan en la idea de que los chicos desarrollan modelos internos de representación por medio de los cuales les dan forma a las interacciones entre ellos mismos y entorno adulto. Lo que hay que tomar en consideración para explicar la patología ulterior es la integración en cada etapa del desarrollo, de nuevos modelos con aquéllos dejados por las experiencias del pasado.

El segundo eje de convergencia se refería al papel del simbolismo en el pensamiento del niño. En 1954, en su introducción a las Jornadas Internacionales de Psicología Infantil, Wallon subrayaba: "... Suprimir la obra de Freud sería amputar los orígenes del estudio de nociones que han adquirido una capital importancia en el estudio psicológico del niño. Por ejemplo, el pensamiento analógico, ambivalente, sincrético o sobredeterminado del cual sólo en forma gradual se va desprendiendo el pensamiento discursivo."

En realidad, la concepción que Wallon tenía del pensamiento simbólico es particularmente compleja. Por mi parte, yo consideraría dos direcciones: la primera pone el acento en el lazo genético que va del simulacro al símbolo, la segunda en la función simbólica como es-

tructura. Según la primera dirección, el símbolo no es concebido propiamente como un signo, sino más bien como la expresión de una práctica. En *Del acto al pensamiento*, Wallon precisa bien este punto:

"(El simulacro)... ya no es más, en afecto, el objeto mismo. Es su duplicado, una vez más parecido y otras más estilizado, de intención más práctica a veces y a veces más lúdica o estética. pero está relacionado con él de manera aún muy concreta por la acción que hace concreto el objeto hacia el cual tiende."

Ciertamente, el símbolo ya no es más el simulacro sino que este último es su precursor inmediato: "Por otra parte, el simulacro está muy íntimamente mezclado con el símbolo en los mitos de los primitivos; en la evolución mental del niño ocupa también un gran espacio con tantos juegos que se inspiran únicamente en él." Pero el símbolo es más que el simulacro. Aquí hay que tener en cuenta otra dimensión de la teoría de Wallon.

Si las funciones simbólicas desempeñan un papel determinante en el desarrollo intelectual, es en la medida en que constituyen una estructura organizadora del pensamiento. Desde este punto de vista, no podemos estudiar el pensamiento simbólico sin referirnos al determinismo social y al papel del lenguaje. Desde esta perspectiva es como debemos entender precisamente el lugar del símbolo en la inteligencia discursiva. De aquí, el acento puesto por Wallon en sus últimos trabajos sobre lo que él llama "el orden simbólico": "Las mismas causas que han convertido al hombre en el animal social que es le han dado su aptitud para formar representaciones. No por ello, es menos importantes definir entre ellas las funciones que conducen o que contribuyen a la representación. Todas ellas se insertan en un conjunto que ha podido ser denominado función simbólica en sentido amplio." Por cierto que el lenguaje, bajo sus formas, desempeña un papel decisivo en el desarrollo de esta función, pero no habría que deducir de esto que la función



simbólica es de naturaleza lingüística. Tanto para Wallon como para los cognitivistas contemporáneos, el vínculo es inverso." La representación no hace más que utilizar la función simbólica del lenguaje; ella misma es un cierto nivel de lenguaje y de la función simbólica...El lenguaje propiamente dicho es el ejemplo más demostrativo para dar cuenta de la función simbólica gracias a discusiones que hoy son clásicas." Así, el símbolo nace del simulacro, pero se organiza en una estructura fundamental del conocimiento humano.

El nexo entre el símbolo y el simulacro ha tenido un notable desarrollo desde hace unos diez años. La teoría de la mente, tal como los trabajos de Premack y Woodruff nos la proponen en la actualidad, constituye un campo de convergencia entre las investigaciones en psicología cognitiva del desarrollo y los psicoanalistas. El concepto de metacomunicación ocupa desde ahora un lugar central en este campo interdisciplinario.

El conocimiento que el chico tiene de la existencia de su propio pensamiento y el descubrimiento que hace del pensamiento del otro desempeñan ahora un papel tan importante en psicopatología evolutiva como la teoría del apego.

El término "teoría de la mente" se refiere a la capacidad de tomar en cuenta los estados mentales del otro. Ahora bien, una etapa importante en la adquisición de esta capacidad se expresa en la facultad de "hacer de cuenta". "Hacer como si" introduce en el chico la función de simular. Para que haya simulación, es necesario que el sujeto pueda enunciar la diferencia entre lo que es y los simulados en el mismo momento en que está simulando: "Para que haya simulación debe existir dos representaciones simultáneas de la situación." Un chico aprende a simular en un contexto de intercambio social. Los muchos trabajos consagrados en la actualidad al desarrollo de una teoría de la mente en el chico, los encendidos debates que oponen a la interpretación estrictamente cognitiva de esta adquisición con una

concepción más biológica e innata son la amplificación en línea recta de las profundas intuiciones de Wallon sobre el papel del simulacro.

En cuanto al papel de la estructura simbólica en el desarrollo de la actividad intelectual, no es necesario insistir sobre el lugar que le han hecho ocupar más adelante tanto los sostenedores del estructuralismo como los investigadores en psicología cognitiva. También en este punto, el psicoanálisis contemporáneo ha aceptado el diálogo con la corriente más experimental de los psicólogos del desarrollo.

El último eje de convergencia que yo sostenía en 1979 tenía que ver con el papel de la psicoterapia. Tanto para Wallon como para Freud, la psicoterapia sólo puede obtener lo que la vida puede ofrecer. "Nosotros postularemos, escribe Freud, que la terapia psicoanalítica sólo puede provocar aquello que se hubiera producido de manera espontánea en condiciones favorables, normales." Wallon cree también en la posibilidad de cambiar el juego de los conflictos ayudando al chico a liberarse de ciertas actitudes anacrónicas y a desarrollar nuevas conductas. Para él, el medio natural es el más apropiado para ayudar al chico en este camino. Reconocía, sin embargo, que, en medio de laboratorio, puede hacer posible la ruptura de las asociaciones enojosas de la vida cotidiana. Este nexo entre el modo de acción de la psicoterapia y los cambios espontáneos ha sido reconocido, a veces, por los psicoanalistas, pero aquí debemos comprobar que, contrariamente a lo que sucedía con los ejes precedentes, en este campo, el desarrollo de una reflexión ha permanecido muy parcializado. Sin duda, habrá que esperar aún algunos progresos en esta psicopatología evolutiva, cuyas grandes líneas de investigación he dibujado, para que conduzca a una teoría de la terapia psicoanalítica. Sin duda, será también necesario que los psicoanalistas reconozcan de manera más profunda los estrechos lazos entre el pensamiento inconsciente, tal como lo estudian

por medio de sus métodos clínicos, y el papel de la acción en el pensamiento. Releamos, a este respecto, las primeras líneas de la introducción de *Del acto al pensamiento*: "Entre el acto y el pensamiento, ¿cuáles son las relaciones? ¿cuál de los dos tiene prioridad sobre el otro? 'Al comienzo era el Verbo' (o el pensamiento manifestándose), decían los discípulos místicos de Platón, 'Al comienzo era la acción', replicaba Goethe." En varias oportunidades he subrayado hasta qué punto se esclarece el inconsciente, en el sentido freudiano del término, al ser comprendido como un conjunto de realizaciones alucinatorias de acciones. Convendría sustituir el célebre aforismo de Lacan "El inconsciente está estructurado como el lenguaje" (en el cual nos reencontramos con el "Al comienzo era el Verbo") por la idea de que el inconsciente está constituido por experiencia subjetivas de acciones. En el inconsciente, pensar es hacer, desear es realizar. Desplazamiento y condensación, libre circulación de la energía, ausencia de contradicción, todos procesos que definen el modo de pensamiento primario en la perspectiva de Freud, constituyen una manera de describir las reglas que gobiernan la realización de los actos, y que pueden, en el inconsciente, gobernar la realización de su experiencia subjetiva, despojada de toda materialidad.

No es por causalidad que, bajo la pluma de Freud, encontremos a menudo la cita del aforismo faustiano que Wallon introduce al comienzo de su obra.

\* Publicado en *Enfance* N°1 1993. Traducción Rut Mijelshon

# PSICOMOTRICIDAD OPERATIVA

---

MYRTHA CHOKLER

---

**La esencial influencia del pensamiento de Henri Wallon en la Psicomotricidad en la Argentina, al igual que en Francia, España, Italia, entre otros, impulsaron numerosas reflexiones acerca del campo específico y el campo compartido de esta nueva disciplina en construcción.**

**Tomando como base los trabajos de H.Wallon y posteriores desarrollos se fue configurando una concepción teórica y un sistema de intervenciones operativas cuya síntesis presentamos como un reconocimiento y homenaje.**

La psicomotricidad es una disciplina científica que ha recorrido un largo camino de transformaciones, redefiniciones y ajustes conceptuales y técnicos a la luz de diferentes corrientes predominantes en un momento u otro del desarrollo de las ciencias humanas y particularmente médicas, psicológicas y pedagógicas.

Desde influencias atomistas y mecanicistas (cuerpo objeto, palanca de la acción del espíritu desencarnado, instrumento o envoltura del alma o del yo), psicológicas y psicoanalíticas, (cuerpo fantaseado y fantasmático, pulsional, erógeno, cuerpo sujeto y sujetado, cuerpo actuante y actuado, cuerpo conocido y cognoscente, cuerpo de la relación, la cultura, la necesidad y el deseo), la Psicomotricidad Operativa se ha

ido configurando en un desarrollo dialéctico, entre la fusión, la confusión, la discriminación, en unión e lucha con otras disciplinas, otras prácticas y otras corrientes.

Al proponerse construir un cuerpo conceptual, teórico y técnico, la Psicomotricidad Operativa define e invade un espacio, - su campo específico- una mirada, - su método de análisis y una identidad en su sistema de intervención.

Como disciplina científica reconoce entonces que "toda actividad humana es esencialmente psicomotriz, producto de una génesis y de un desarrollo donde se articulan diferentes sistemas anátomo-fisiológicos, psicológicos, sociales e históricos, de gran complejidad que interactúan construyendo una trama singular que determina la particular manera de cada uno de ser, sentir, estar y operar en el mundo y con los otros."

Como disciplina científica define su objeto de estudio, de conocimiento y de praxis como: La interrelación dialéctica entre Cuerpo (condición de existencia de la persona), Espacio del movimiento y la interacción, Gesto, Actitud y Palabra, cuya significación está en la base de la constitución, construcción y desarrollo de:

- \* la Identidad, complejo proceso de devenir persona singular.
- \* la Comunicación, desde el inicial "diálogo tónico", premisa del código corporal, postural, proxémico, pluricanal, rítmico y cinético, hasta las formas más sutiles del símbolo y la palabra.
- \* del Pensamiento como dinámica del conocimiento y la representación.
- \* de la Producción, la Expresión y la Creación como acciones transformadoras del sujeto y de la realidad.

El niño desde su protoinfancia no puede ser sino su cuerpo.

Si el cuerpo en movimiento y desarrollo es el constructor de la persona y de su praxis, es entonces el Cuerpo-Ser que dice diciéndose, a partir del otro, por, para, con o contra el otro .

Si 'desde' y 'en' este lugar, el cuerpo, se construye la identidad, en este cuerpo nuestro, al mismo tiempo ser dicente, ser gesto , nuestro instrumento y nuestro lugar como 'el otro', como un otro que sostiene, acompaña , limita, significa, y da sentido, construye y apunta la red, la hamaca, la envoltura, el espacio de tránsito y de juego, el código y el símbolo.

Por lo tanto la Psicomotricidad Operativa se plantea como objetivo o finalidad:

-Establecer dispositivos que operen en la práctica educativa, preventiva y terapéutica con encuadres y técnicas específicas centradas en el cuerpo, el espacio, el gesto, la creación y la interacción tendientes a garantizar las mejores condiciones para el desarrollo armónico e integrado de la persona de toda edad, tanto en la salud como en la enfermedad.

-Aportar al conjunto de disciplinas, ciencias y técnicas de la educación y de la salud una mirada original e integradora que significa por un lado, estudiar el proceso, la génesis del cuerpo, el espacio, el movimiento, la actitud, el gesto y la significación desde el punto de vista evolutivo y dentro de un contexto social, cultural, histórico cuya estructura y representación, expresadas en un orden simbólico , determinan las formas de ser, sentir, estar y operar en el mundo, de relacionarse con los otros, de aprender, integrarse, transgredir, enfermarse, producir y crear.

Dispositivos en un encuadre donde los cuerpos, los objetos, el espacio, el movimiento y el ritmo, las formas, las dimensiones reales y las distancias van dejando huellas, marcas, emociones, protorrepresentaciones e imágenes que promovidas por la acción y el por el juego permiten la construcción y apropiación progresiva de sí, la emergencia fantasmática, el reconocimiento de la realidad y del otro, la metáfora, la decodificación de la inscripción psicosomática y el despliegue del discurso.

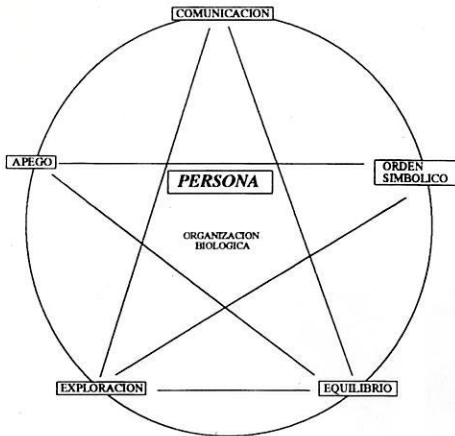
Abordaje comprometido, donde la dialéctica cerca -lejos, adentro -afuera, adelante-atrás , lo horizontal -lo vertical, piel-mirada, van creando las condiciones en las que el cuerpo carne, acontecimiento, dolor y proyecto deviene persona, ser, actos, historia y palabra.

Su método científico, el análisis dialéctico y su esquema teórico se nutren principalmente de los aportes de Henri Wallon, uno de los mayores creadores de la Psicología Genética, cuyos conceptos de acto motor, la relación entre tono muscular y emoción, entre tono y psiquismo, entre emoción y representación , por citar sólo algunos, fundamentan una buena parte de la actual medicina psicosomática.

Así también la Neuropsicología del Desarrollo de Julián de Ajuriaguerra , continuador de Wallon , la gé-



M. CHOKLER



nesis de las posturas y los desplazamientos en la proinfancia a partir de los descubrimientos de la Dra. Emmi Pikler, Paillard y Szanto y los aportes del equipo del Instituto Loczy de Budapest a la comprensión de la infancia, sus condiciones y necesidades esenciales fundamentan la Psicomotricidad. De la misma manera, las concepciones de J. Bowlby y los etólogos acerca de los comportamientos de apego, separación y comunicación; el esquema conceptual referencial y operativo (E.C.R.O.) de Enrique Pichon Rivière permitieron entender la determinación de las condiciones concretas de existencia en el sujeto psicomotor.

Al mismo tiempo las teorías de Piaget sobre la construcción del conocimiento y los aportes del psicoanálisis acerca de la estructura y mecanismos del inconsciente, las actuales investigaciones postkleinianas, los trabajos de Anzieu sobre el Yo-Piel van apuntalando una concepción más profunda de la persona.

Con la originalidad de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier, las prácticas clínicas de innumerables psicomotricistas juntamente con los aportes de la antropología, la historia, la filosofía, la neurofisiología, la medicina, la economía y el arte en una convergencia epistemológica se ha ido articulando un sistema que denominamos

**ORGANIZADORES DEL DESARROLLO**, el cual se inscribe al mismo tiempo como concepción dialéctica neuropsicosocial del desarrollo y como estrategia de intervención.

Un organizador promueve, instituye, instaura, estructura o reforma objetos o fenómenos sometiendo sus partes a reglas de cantidad, calidad, orden, armonía, interdependencia y eficacia.

Los **ORGANIZADORES DEL DESARROLLO** son sistemas de acción recíproca, en feed-back, interrelacionados dialécticamente, entre la persona y su medio que se estructuran genéticamente y se transforman a lo largo de la vida.

Desde la organización biológica inicial, genética y socialmente determinada las formas singulares en que van operando estos Organizadores tejen la trama de su historia y la persona que es y actúa aquí y ahora

**EL VINCULO DE APEGO** sistema de interacciones primarias entre el niño y el adulto., constituye la trama de apuntalamientos externos del sujeto. Limitado en los desplazamientos y en la autonomía el niño presenta desde el nacimiento un riquísimo repertorio de comportamientos que lo ligan al adulto que satisface sus necesidades y lo refleja en su mirada. Los avatares de esta interacción, la calidad de la gratificación o frustración predominante, de la envoltura y sostén, asfixia o seguridad, apaciguamiento, temor o consuelo que le provean, su rigidez o flexibilidad construyen las matrices afectivas, relacionales y sociales.

La **EXPLORACION Y APROPIACION DEL MUNDO EXTERNO** emerge de la necesidad esencial de adaptación y del impulso epistémico permitiendo do la

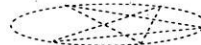
internalización, reconstrucción y representación cada vez más acabada, compleja y simbólica de las formas y leyes de existencia y funcionamiento de las cosas. Las modalidades y estrategias individuales con las que se realiza esta interacción sujeto/mundo externo influidas por un Orden Simbólico multideterminan las matrices de aprendizaje.

LA COMUNICACION es el producto de las interacciones semantizadas que parten de las actitudes emocionales generando sistemas de señales recíprocamente significantes, desde el diálogo tónico-postural, proxémico, cinético, contacto, mirada, mímica y gesto se construye el camino de la expresión al código y al lenguaje.

EI EQUILIBRIO Y EL CONTROL PROGRESIVO DEL CUERPO son construcciones en su origen genéticamente programadas para las funciones antigravitatorias. Relacionado con las posturas, los desplazamientos y las praxias, el sentimiento de equilibrio, tan íntimo e individual, con su posibilidad de autoconstrucción y autorregulación constituye el apoyo propioceptivo-vestibular, base del sentimiento de seguridad personal, de armonía y libertad, afirma la disponibilidad para el acto, su proyecto témporo-espacial, la eficacia de su concreción y la conexión psíquica sincrónica con el medio.

EL ORDEN SIMBOLICO está constituido por el conjunto de representaciones sociales, jurídicas, económicas y culturales que, inscriptas en el psiquismo a través de las relaciones familiares e institucionales, operan eficazmente determinando la conducta y los roles individuales y grupales. Ejemplos son la carga significativa del nombre y el apellido, lo masculino y lo femenino, lo permitido y lo prohibido, la trasgresión y el castigo, los orígenes, el lugar, la pertenencia, la propiedad y la exclusión, los mitos, las creencias y los valores.

Los ORGANIZADORES DEL DESARROLLO interactuando dialécticamente entre sí presentan manifestaciones concretas en cada sujeto concreto, en su situación y contexto, en cada uno de los estadios y a lo largo de su vida. Su reconocimiento permite la elaboración de estrategias, tácticas y técnicas de sistemas dinámicos de apuntalamiento y sostén de los procesos de personalización, socialización y aprendizaje que Henri Wallon investigara exhaustivamente al tiempo que proponía una pedagogía basada en la comprensión profunda del devenir sujeto.-



# LAS ACTITUDES DE HENRI WALLON

Beatriz Muñoz

**Actitud: "Postura del cuerpo humano especialmente determinada por los movimientos del ánimo o expresa algo con eficacia". "Disposición del ánimo manifestada exteriormente".**

**"... un vasto sistema o por lo menos una vasta comunidad funcional, que une todo aquello que pone en forma al organismo, para tal tipo de movimiento, para una reacción afectiva, para la acomodación de la percepción a su objeto, o para la representación simbólica y abstracta. Sin duda, estos diferentes aspectos de la función suponen una diferenciación, una especialización de las diferentes actitudes. Pero todas quedan bajo la dependencia del tono y de sus variaciones..."**

Henri Wallon

## ACTITUDES EMOCIONALES AFECTIVAS

El niño después del nacimiento deja de satisfacer sus necesidades en forma automática como en la vi-

da fetal. A partir de ahora conocerá de esperas y frustraciones que se traducirán en gritos, crispaciones y espasmos, descargas musculares bruscas en el tronco y las extremidades inferiores.

Estas son manifestaciones de "la impulsividad motriz" en estado puro, carecen de objetivo externo. Son simples explosiones motrices y vocales que surgen de la sensibilidad intero y propioceptiva del bebé.

Estas descargas motrices le permiten pasar de una actitud a otra. Progresivamente el tono muscular se reparte sobre todo el cuerpo de un modo más regular asociado a las necesidades básicas del niño (alimenticias y posturales). Esta organización primitiva del niño y la presencia del otro, del adulto que está con él, se influyen recíprocamente. A partir de ella, estas agitaciones impulsivas, llantos, espasmos, gritos, etc., que generan sus necesidades, se convierten en significativas señales de llamada, de pedido de ayuda, transformándose en un medio de expresión, expresiones emocionales.

La satisfacción de sus necesidades pasa al primer plano de la vida psíquica del niño.

La emoción aparece ya en las crispaciones y agitaciones de los primeros tiempos, pero el carácter expresivo de relación con el mundo externo es lo que le da la particularidad a "las actitudes emocionales"

que no son una nueva etapa, sino que cabalga sobre la impulsividad motriz.

Las reacciones emocionales aisladas se organizan entonces en sistemas diferenciados, alegría, cólera, miedo, etc. Las emociones son el resultado de la actividad postural. La fuente de la emoción es el tono muscular.

Las actitudes emocionales son expresiones de sus estados de tensión, relajamiento o frustración que se traducen en malestar, bienestar o sufrimiento. La interiorización de estas sensibilidades profundas constituyen en el niño una forma primaria de la conciencia de sí mismo, global, confusa, que Wallon llama conciencia subjetiva afectiva.

Las actitudes emocionales y la conciencia subjetiva constituyen un primer pasaje de lo fisiológico a lo psíquico.

La emoción une el mundo interno y el mundo externo y "estas actitudes emocionales" dejan paso a "las actitudes afectivas" orientadas hacia el mundo externo.

## ACTITUDES MOTRICES Y PERCEPTIVAS

El paso de "las actitudes emocionales" a "las actitudes motrices y perceptivas", está dado por la actividad relacional, que pone al niño en contacto con el mundo exterior, el espacio externo y al mundo de los objetos. Es el despertar de la

exploración. La función de "*las actitudes motrices y perceptivas*" es la acomodación. Acomodación de los músculos al movimiento y a las posturas de equilibrio, a partir del registro de las sensibilidades intero y propioceptivas, que preparan, acompañan y sostienen los desplazamientos corporales. Estas actitudes motrices son las que le permiten la orientación y el desplazamiento en el espacio próximo. Y también la acomodación de los órganos sensoriales a la percepción mediante las sensibilidades exteroceptivas. Las actitudes perceptivas facilitan la manipulación y el reconocimiento de la cualidad de los objetos. Estas actitudes han sido analizadas por separado pero se confunden en "*actitudes perceptivo-motrices*" que pronto se integran en un acto eficaz, a partir de la acción del niño sobre el mundo, dando lugar a esquemas de acción, que conducen a los automatismos.

El niño va a lograr a través de estas actitudes, la inducción al acto por un modelo exterior. Modelo que al principio son gestos frente a los cuales él se detiene en su acción y observa, luego intenta la interiorización y la reproducción. El inicio de la imitación.

La actitud imitativa surge luego de un tiempo de actividad exploratoria de los objetos y precede a la representación.

Esta detención del niño frente al modelo o espectáculo constituye una verdadera impregnación perceptivo-motriz y el intervalo entre la observación y la reproducción, tiempo de aprendizaje mudo, puede ser de horas o días.

En principio es una imitación espontánea con presencia del modelo. Luego de ensayos y repeticiones, el niño puede plantearse una distancia, una separación del modelo, abriéndose a las representaciones.

La imitación se resuelve a través de las actitudes y surge así la conciencia proyectiva, que es posterior a la conciencia subjetiva afectiva y anterior a la conciencia del yo y el mundo.

Esta conciencia proyectiva responde a nivel de desarrollo del niño

en el que el objeto y su representación se encuentran no disociados, separados incompletamente del sujeto y de su actividad.

### ACTITUDES MENTALES

"*Las actitudes mentales*" orientan hacia la acomodación de la mente a la representación simbólica.

Su función es iniciativa ya que genera la movilización y la selección hacia las nociones, los símbolos, las abstracciones, la renovación y la invención. Estas actitudes permiten transformar los objetos y las situaciones en imágenes y luego en representaciones, dando lugar a la conciencia objetiva del yo y del mundo. La imitación y el lenguaje se vuelven autónomos.

"*Las actitudes afectivas*" se transforman en "*actitudes sentimentales*", "*las actitudes emocionales*" subsisten toda la vida.

"*Las actitudes motrices*" a través de la imitación conciencia y la representación van a dar lugar a nuevos aprendizajes de gestos y habilidades motrices. "*Las actitudes perceptivas*" se convierten en actitudes de observación, e investigación al servicio de los conocimiento y las acciones.

Al abordar la temática de la Teoría de las Actitudes de Henri Wallon, uno toma contacto con un científico, un psicólogo, un hombre preocupado por el estudio del desarrollo psicológico del niño y de la constitución de la conciencia de su yo en sus condiciones concretas de existencia.

El nos plantea, "Desde su nacimiento, el niño es modelado por su entorno", "Lo social, o más precisamente la necesidad del otro está inscripto en el orgánico", Wallon nos abre una puerta, nos provoca y nos compromete a continuar reflexionando.

#### Bibliografía.

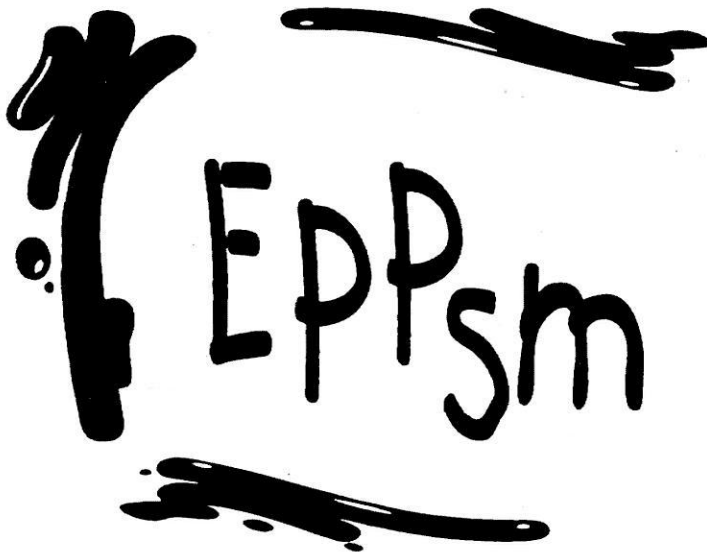
- Trang-Thong, (1979) Introducción a Wallon. Barcelona-España. Ed. Técnica y Médica.  
Trang-Thong (1981) Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva. Madrid-España. Ed. Pablo del Río.

# LA ULTIMA PAGINA

LA EDAD DE ORO se despide hoy con pena de sus amigos. Se puso a escribir largo el hombre de LA EDAD DE ORO, como quien escribe una carta de cariño para persona a quien quiere mucho, y sucedió que escribió más de lo que cabía en las treinta y dos páginas. Treinta y dos páginas es de veras poco para conversar con los niños queridos, con los que han de ser mañana hábiles como Meñique, y valientes como Bolívar; poetas como Homero ya no podrán ser, porque estos tiempos no son como los de antes, y los aedas de ahora no han de cantar guerras bárbaras de pueblo con pueblo para ver cuál puede más, ni peleas de hombre con hombre para ver quién es más fuerte: lo que ha de hacer el poeta de ahora es aconsejar a los hombres que se quieran bien, y pintar todo lo hermoso del mundo y de manera que se vea en los versos como si estuviera pintado con colores, y castigar con la poesía, como un látigo, a los que quieran quitar a los hombres su libertad, o roben con leyes pícaras el dinero de los pueblos, o quieran que los hombres de su país les obedezcan como ovejas y les laman la mano como perros. Los versos no se han de hacer para decir que se está contento o se está triste, sino para ser útil al mundo, enseñándole que la naturaleza es hermosa, que la vida es un deber, que la muerte no es fea, que nadie debe estar triste, ni acobardarse mientras haya libros en las librerías y luz en el cielo, y amigos, y madres...

**JOSE MARTI**

Fragmento de la última página del primer número de la Revista Infantil La Edad de Oro publicada por el poeta, escritor, abogado, héroe revolucionario de la Independencia de Cuba, José Martí (1853-1895), desde el exilio. José Martí murió en combate.



# Escuela Práctica de Psicomotricidad

Capacitación y Especialización en Psicomotricidad

Dirección: Myrtha Chokler - Noemí Beneito

Supervisión: Bernard Aucouturier

**Corrientes 1642 2º cuerpo. 10º piso of. 182  
(1042) Buenos Aires-Argentina**

**Teléfonos: 862-0843/7273 - 382-0509**

**FUNDARI**



**CIDSE**

# **FUNDARI**

**FUNDACION POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA**

**CORRIENTES 1642 10° Of. 182**

**(1042) Capital Federal • Tel.: 382-0509 • 862-0843/7273**