

# EN TORNO AL VALOR POSITIVO DE LA AGRESIVIDAD INFANTIL

Por F. SÁNCHEZ-ANDRADE BOLAÑOS

## *Irritabilidad y agresividad*

En la actualidad se habla mucho de agresividad; aparece con frecuencia en la lengua escrita y en lenguaje oral; se exige en los anuncios de los periódicos para los puestos de trabajo, se comenta en las crónicas deportivas, se oye en las conversaciones intrascendentes y se reclama a los políticos. Vivimos en una sociedad competitiva, en la que la lucha a todos los niveles se intensifica y es lógico que la agresividad como capacidad de respuesta, de adaptación y dominio del medio, vaya cobrando una importancia cada vez mayor. La moderna Psicología le concede un lugar destacado. Desde que Adler en 1906 reconoce la existencia de los impulsos agresivos en la vida examinando los medios de ataque y defensa del individuo frente a la sociedad, y, posteriormente, en 1915, Freud le dedica su atención<sup>1</sup>, gran parte de los psicoanalistas han evolucionado en este sentido, hasta el punto de que la propia Ana Freud nos dirá:

La agresión, sus expresiones y su desarrollo constituyen actualmente el centro de interés para la Psicología Dinámica, de la misma manera que el desarrollo de la función sexual lo constituyó a comienzos de siglo<sup>2</sup>.

Nadie puede dudar que el hombre es un ser agresivo. La *irritabilidad* es una propiedad general de la materia viva, y la base de todos

---

<sup>1</sup> FREUD, SIGMUND, *Más allá del principio del placer*. Obras completas, volumen I. Biblioteca Nueva, Madrid, 1948.

<sup>2</sup> FREUD, ANNA, *Psicoanálisis del niño*, Paidós, Buenos Aires, 1964, página 106.

los procesos de comportamiento o conducta, que sirve a ésta para adaptarse mejor a un cambio de condiciones ambientales. La conducta agresiva es un caso particular de comportamiento animal<sup>3</sup>.

La neurofisiología de la agresividad, cuyos estudios fueron iniciados por Cannon<sup>4</sup>, y que cuenta entre sus cultivadores más destacados con los españoles Fernández de Molina y Rodríguez Delgado<sup>5</sup>, nos ha aportado una serie de valiosos datos, comprobados científicamente. Las conclusiones globales que ahora nos interesa destacar, podrían ser reducidas a lo siguiente: estructuralmente, la agresividad en el hombre tiene una base absolutamente congénita, hereditaria, en el sentido de estructura genéticamente fijada que no necesita de un aprendizaje para producirse, pero sí de un estímulo para desencadenarse. Hay unos estimulantes de la agresión de tipo puramente biológico primario, tales como el hambre, la necesidad de defender o alcanzar un determinado nivel jerárquico en la sociedad animal, la defensa de la familia o la lucha por la hembra<sup>6</sup>, y se da del mismo modo en los seres inferiores que en el hombre. Anteriormente hemos visto que la irritabilidad en sentido amplio, sirve a todo ser vivo para adaptarse mejor a un cambio de condiciones ambientales.

Lógicamente, la conducta agresiva no será igual en todas las especies animales ni tampoco en todos los hombres; en éstos dependerá fundamentalmente de dos factores:

---

<sup>3</sup> Allport le atribuye los siguientes posibles valores:

Agresividad	{	instinto
		impulso
		necesidad
		hábito
		actitud

aunque todos dependiendo de esa capacidad original: la irritabilidad; lo demás constituye, como dice Murray, "vectores adquisitivos". ALLPORT, *La personalidad*, Herder, Barcelona, 1966.

<sup>4</sup> CANNON, W. B., *Bodily changes in pain, hunger, tear and rage*. Appleton, New York, 1929.

<sup>5</sup> RODRÍGUEZ DELGADO, J. M., *Introduction to Psychology*. Brown, Dubuque, Iowa, 1966.

<sup>6</sup> Conrard Lorenz ha observado minuciosamente estas conductas en muchas especies animales, y las ha organizado en tres grupos: agresividad territorial, agresividad sexual, agresividad lúdica. LORENZ, C., *The natural History of aggression*. Academic Press. London, 1964. *On aggression*. Methuen. London, 1966.

- 1) El propio sujeto.
- 2) El condicionamiento ambiental.

1) En cuanto al sujeto:

- a) elementos hereditarios
- b) desarrollo biológico y el impacto que en función de estas dos características le produzca el condicionamiento ambiental, traducido en
- c) evolución psicológica personal, serán los elementos que determinen las diferencias interindividuales.

2) En cuanto al condicionamiento ambiental:

- a) ambiente geográfico
- b) ambiente afectivo (sobre todo en la 1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> infancia)
- c) social en sentido amplio: cultural, socioeconómico, estrictamente educativo, contribuirán a acentuar la diversidad.

Allport afirma a este respecto: "Es un error decir que un sujeto tiene una agresividad igual a  $x$ . Lo único que en todo caso podríamos hacer es fijar los límites superior e inferior. Indicaríamos con ello que no presenta nunca una característica en un grado superior a  $x$  ni inferior a  $z$ . La exacta localización dentro de este margen posible, depende de lo que la situación, tal como la percibe el individuo, despierta en éste. Para decirlo de un modo ligeramente diferente: podemos considerar que la situación desplaza a una persona hacia arriba o hacia abajo en su escala de potencialidades, pero dentro de sus límites propios"<sup>7</sup>.

*Valor positivo de la agresividad.* — Partiendo de esta real multiplicidad vamos a tratar de ver cómo la *agresividad*, a través de las distintas etapas evolutivas de la infancia, es un *factor positivo* que contribuye al logro de una personalidad madura e integrada.

No queremos ignorar los efectos negativos que la agresividad mal encauzada puede tener, y de hecho tiene, cuando frustraciones reiteradas que el sujeto no puede canalizar, producen en él incomodidad y alteraciones de su personalidad que le lleven no a una adaptación

<sup>7</sup> ALLPORT, *ob. cit.*, pág. 221.

y conquista del medio, sino al ataque en perjuicio de sí mismo y de los demás; pero no es esto lo que nos va a ocupar, sino la vertiente positiva de esta fuerza que existe en cada hombre sin que la podamos negar, ni siquiera reprimir, por los efectos negativos que ello trae consigo, Robert Shields, psicólogo británico, escribe: "entre la agresividad violenta y destructiva, que es perjudicial, y la agresividad dinámica y constructiva, que es beneficiosa, no existe otra frontera, muchas veces, que la equivocada educación de la infancia y la adolescencia"<sup>8</sup>.

Algunas de las afirmaciones que siguen a continuación, producto del estudio de numerosos autores y de algunas observaciones mías, no están suficientemente demostrados desde un punto de vista científico en cuanto a control, cuantificación y verificación de datos, pero sirvan al menos como un esquema explicativo provisional.

### *Evolución de la conducta agresiva en el niño*

I) AGRESIVIDAD DIFUSA EN EL PRIMER AÑO DE LA VIDA DEL NIÑO. — Durante las primeras horas y aun los primeros días de vida, el niño sólo manifiesta dos estados: *agrado* y *desagrado*<sup>9</sup>. No podemos hablar aún de agresividad, pero a medida que el umbral de percepción de los estímulos comienza a disminuir, éstos chocan con mayor fuerza contra la incipiente "personalidad" del niño, que reacciona, y en la reacción se va conformando.

En el transcurso de las ocho primeras semanas, el estado de desagrado comienza a perder su carácter difuso, aparece en situaciones cada vez más específicas y se transforma, poco a poco, de manifestaciones expresivas de desagrado, en una especie de código de comunicaciones y las respuestas, dejan de ser de tipo puramente fisio-

---

<sup>8</sup> En cuanto a la amplia polémica sobre si la agresividad es un instinto primariamente negativo, llamamos la atención sobre un estudio realizado por Lauretta Bender en el centro médico de Bellevue, de la Universidad de Nueva York, con niños criminales, incendiarios, suicidas o simplemente agresivos, en el que Bender no encuentra apoyo para poder hablar de un instinto primario de violencia. BENDER, LAURETTA, *Aggression, hostility and Anxiety in children*, Ch. C. Thomas, Illinois, 1953.

<sup>9</sup> En cuanto a la terminología para señalar estos dos estados no hay acuerdo entre los diferentes autores. También se ha designado con las palabras sosiego y desasosiego, placer y displacer.

lógico (reflejo condicionado) para transformarse, en el transcurso del tercer mes, en un código de señales cada vez más adaptadas a sus necesidades, dirigidas a los que le rodean<sup>10</sup>. El adulto comprende con mayor facilidad la naturaleza de dichas manifestaciones. El niño comienza a hacerse oír y los protestos del pequeño personaje son cada vez más eficientes.

A partir del *sexto mes* el niño responde con placer o desagrado a un gran número de estímulos, manifiesta desagrado cuando desaparece el ser humano y cuando se le quita un juguete.

El desagrado —modo incipiente de agresividad— es necesario para el desarrollo normal de la *percepción*. “Privar al niño del efecto de desagrado durante el primer año es tan perjudicial como privarle del de placer. Ambos colaboran en la formación del psiquismo, esto va en contra del error de todos los que preconizan la aquiescencia absoluta para el niño. No debe subestimarse la gran importancia de la frustración para el desarrollo”<sup>11</sup>.

Cuando ante la presencia del extraño, el niño tapa la cara con las manos, el vestido o la sábana, está logrando nuevas destrezas, logra una superior coordinación psicomotora: ajustes de la postura y el equilibrio para poner los músculos al servicio de sus acciones, acciones dirigidas que le permiten descargar sus tensiones de afecto.

El desagrado ante el extraño y la preferencia por el objeto familiar, la madre o figura materna, que se produce con fuerza hacia el octavo mes, señala el paso más importante de la *pasividad a la actividad*. Y como en una cadena en la que ningún hecho se pierde, sino que se integra para lograr una nueva forma, la actividad llevará hacia los doce meses al período de las órdenes y prohibiciones, que a su vez engendran frustración en el niño, nuevo estimulante para espolear con más fuerza su agresividad.

El gesto de negación es entendido por el niño entre los doce y quince meses, aunque no lo emplea hasta los dieciséis meses. El “no” representa para el niño un ataque de quien es su objeto de amor y fuente de afecto: la madre; pero el niño ya puede sufrir la frustración porque comienza a sustituir el principio del placer por el de la realidad, esto le llevará a utilizar un mecanismo de defensa,

<sup>10</sup> Según los estudios de SPITZ, *El primer año de vida del niño*, Aguilar, Madrid, 1966.

<sup>11</sup> SPITZ, *ob. cit.*, pág. 46.

la identificación con el agresor, porque agresor y objeto de amor coinciden. Este mecanismo aparentemente tan sencillo marca un paso decisivo en la evolución de la personalidad infantil; la sustitución, como decíamos, del principio del placer, o deseo de realización y satisfacción inmediata, por el de la realidad o aplazamiento de la satisfacción con vistas a una mayor gratificación futura, ya sea ésta la aprobación materna o el miedo a ser rechazado.

El Yo incipiente puede ya, en parte, dominar los impulsos del Ello y el niño llegará incluso a decirse a sí mismo “no” por medio de un desdoblamiento en el que se identifica con los padres adquiriendo así el impulso agresivo una expresión socializada, que puede considerarse como la base o primera manifestación del super Yo<sup>12</sup>.

II) AGRESIVIDAD E IMPULSO DE CRECIMIENTO HACIA EL EQUILIBRIO SENSORI-MOTOR. CONQUISTA DEL MUNDO EXTERIOR Y ADQUISICIÓN DE DESTREZAS (UNO A TRES AÑOS)<sup>13</sup>. — Gran parte de las manifestaciones agresivas del niño pequeño están motivadas por su curiosidad ante el mundo, por dominar la realidad y suprimir el obstáculo y en definitiva por un intento de afirmación.

Neumann distingue cuatro ejes fundamentales de relación:

- Las relaciones del nuevo ser, el niño, con el otro, con el tú.
- Las relaciones con el propio cuerpo.
- Las relaciones con la propia personalidad, con el “sí mismo”.
- Las relaciones con el mundo entorno.

En el primer momento de la vida, todo este tipo de relaciones, se dan entre la madre y el niño. La madre es el otro, es el mundo en-

<sup>12</sup> Sobre este tema consultar SPITZ, *Sí y No*, Horme, Buenos Aires, 1960, páginas 59 y 104 a 109 y FREUD, ANNA, *ob. cit.*

<sup>13</sup> Esta edad, en éste y en los siguientes apartados no quiere ser un límite cerrado, sino simplemente un indicador del momento en que el niño dirige con preferencia su acción a estos fines. Por otra parte quizá pueda atacárseme de falta de coherencia por la división en el título de este apartado, y la falta de estructura en el desarrollo. El lector comprenderá fácilmente que cuando el niño logra una nueva destreza, está conquistando el mundo exterior y adquiriendo una mayor coordinación sensori-motora: de ahí que haya optado por mantener esta pequeña confusión en el intento de no perder la unidad del comportamiento infantil.

torno, la madre es lo que no es su cuerpo. Para lograr la separación, la ruptura de la simbiosis madre-hijo, el niño utiliza su agresividad. Ya hacia los cuatro meses tratará de gatear cuando está acostado boca abajo, hace rodar su cuerpo de un lado a otro y, aún antes, patalea vigorosamente en el baño y empuja con fuerza los pies sobre las faldas de su madre. Con este comportamiento, realiza conquistas de su Yo corporal que le llevan a una mayor relación con el mundo que le rodea y a una posterior identificación de su Yo personal, con lo que podrá salir de la adualidad en la que se encuentra fundido con su madre.

Según los minuciosos estudios de Gessell<sup>14</sup>, hasta los tres años, en que el niño llega a un período de relativo equilibrio, hay un predominio de la agresividad física, que poco a poco va disminuyendo. La interferencia en sus planes y pertenencias, despierta aún su cólera, pero en general demuestra más dominio y poco a poco va realizando una sustitución y emplea en mayor grado el lenguaje para resolver sus problemas emocionales.

*¿Qué cosas puede hacer el niño normal en el segundo año de su vida?* — A los quince meses, el niño ya camina, no gatea ni se arrastra, le entra la precipitación y el apresuramiento. Su impulso motor es poderoso y está en incesante actividad, intenta “echar carreras”, trepa, se encarama “como si fuera un agresivo jeep pone a prueba todas sus condiciones de marcha”<sup>15</sup>. Le gusta dar vueltas a las pepeleras y a la caja de los hilos de su madre, se quita los zapatos cuando se los acaban de poner, y si la dulce acogida de su madre se lo permite, se ríe fuertemente encantado de su hazaña. Si juega en un “corral” se divertirá tirando todos los juguetes fuera y una vez que ha terminado pedirá que lo saquen de allí, para cuando su madre los ha vuelto a introducir, querer entrar él, de nuevo. Algunas veces este arrojar es minuciosamente seguido con la mirada<sup>16</sup> y otras se convierte en un auténtico frenesí del arrojar.

<sup>14</sup> GESSELL, ARNOLD, *El niño de 1 a 5 años*, Paidós, Buenos Aires, 1958.

<sup>15</sup> GESSELL, *ob. cit.*

<sup>16</sup> El niño se encuentra en el 5.º estadio de la inteligencia sensori-motora, una de cuyas características es que ya tiene en cuenta los desplazamientos visibles sucesivos. PIAGET, JEAN, *La construcción de lo real en el niño*, Proteo, Buenos Aires, 1965.

También le atrae tirar las torres de cubos y los objetos que encuentra en un lugar elevado. Puede sostener un lápiz lo suficientemente bien como para hacer un garabato. Si su madre hace sonar una cuchara en una taza o en otro objeto, él hará lo mismo. Sujeta una taza para beber y puede ayudar a que lo vistan levantando los brazos. El rasgar es una de sus aficiones favoritas.

A los *dieciocho meses* puede subirse a una silla y recorrer un tramo de peldaños no muy altos. Si tiene tiza o papel y lápiz emborronará libremente y con gusto. Sabe señalar los ojos, la nariz y el pelo, puede manejar la cuchara y alimentarse solo; si se le deja intentará ponerse él mismo los zapatos. El niño llora, patatea y se tira al suelo; en un acceso de rabia golpea y lucha furiosamente, es capaz de machacar y estropear los cigarrillos de su padre, si los encuentra a su alcance.

A los *veintiún meses*, su actividad manual ha hecho grandes progresos, tratará de girar el pestillo de las puertas y coge a su madre de la mano o de la falda para llevarla a donde quiere e indicarle algo. por otra parte, los motivos por los que se encoleriza han cambiado; no sólo se enfada cuando no se le permite el manejo de algún objeto, sino que se opone incluso a que se le acueste todos los días a la misma hora.

A los *veinticuatro meses*, el niño, que ya anda con soltura, practica y perfecciona sus destrezas corporales con más gusto que nunca.

Hemos hecho esta mínima relación de los logros del niño porque es importante para comprender sus manifestaciones agresivas. El niño necesita libertad para ir consiguiendo estos logros, y es fundamental que le demos oportunidad de practicar las actividades que favorezcan su destreza, aunque en esta etapa, las más de las veces actividad y agresividad contra el mundo de los objetos se identifiquen. Pero es bien sencillo, se trata de poner a su alcance un número suficiente de objetos que no perjudiquen los intereses del adulto y darle un espacio amplio donde pueda desenvolverse a gusto<sup>17</sup>.

Alguna frustración no es negativa porque obligará al niño a buscar nuevos caminos, pero frustraciones reiteradas pueden llevarle a una inhibición fuerte e incluso a una gran hostilidad frente al mundo que le rodea.

---

<sup>17</sup> Sobre la elección de juguetes apropiados a las necesidades del niño. HEGELER, STEN, *Cómo elegir los juguetes*, Paidós, Buenos Aires, 1965.



El niño sano explora constantemente todo; hace pedazos las cosas para ver qué hay en su interior y tira al suelo las figuras que hay en las mesitas bajas.

Con ello no está más que comprobando la acción de sus manos, no es un niño malo, simplemente está descubriendo *las relaciones de causa y efecto*, que objetiva ligados a su propia actividad, el único modo de que es capaz<sup>18</sup>. Está ávido de experiencias, dominando la funcionalidad de sus manos. Si llora cuando no se le deja comer solo, o ponerse los zapatos, esta manifestación agresiva no es más que la defensa de su propia independencia y de su desarrollo.

El arrojar las cosas, el romperlas o el trepar, dan firmeza a las piernas, brazos y dedos del niño, y no olvidemos que los movimientos para destruir requieren menos atención y control que los necesarios para construir algo.

Cuando un niño juega lo más importante, en esta etapa, es la *lucha con la materia*, la investigación y la victoria sobre ella. Los niños aprenden por medio de sus dedos, "no toques" significa "no aprendas, no seas inteligente".

"Hacia el final del segundo año, existe ya un espacio general que comprende a todos los demás, y que caracteriza las relaciones de los objetos entre sí y los contiene en su totalidad, incluido el propio cuerpo. *La elaboración del espacio* se debe esencialmente a la coordinación de los movimientos, y aquí se ve la estrecha relación que existe entre este desarrollo y el de la inteligencia sensorio-motriz propiamente dicha"<sup>19</sup>.

La coordinación de movimientos, sobre todo en los niños, lleva a un cierto espíritu de destrucción, que es totalmente normal en estos años. Es importante que el niño especialmente destructor tenga amplia libertad para hacer ejercicio al aire libre, con espacio suficiente para que su actividad agresiva no se desvíe contra los demás o contra sí mismo.

---

<sup>18</sup> A partir del sexto estadio (18 a 24 meses) de la inteligencia sensorio-motora comienzan, según Piaget, las relaciones espacio-temporales, pero para llegar a la invención de medios nuevos por combinación mental es necesario que el niño haya pasado antes por las otras cinco etapas de experimentación activa. PIAGET, JEAN, *Nacimiento de la inteligencia en el niño*, Aguilar, Madrid, 1969, págs. 250 a 258.

<sup>19</sup> PIAGET, JEAN, *Seis estudios de Psicología*, Seix Barral, Barcelona, 1967, páginas 26 y 27.

El movimiento inquieto es lo propio del niño, es de por sí un impulso de crecimiento.

"*Turbulencia* no es más que agitación, más agresividad motriz y deseo de movimiento"<sup>20</sup>.

El niño solamente crece y se hace diestro moviéndose y haciendo algo; aprende a correr corriendo, a mantenerse en equilibrio perdiéndolo. Sus *equivocaciones* son el obstáculo necesario en el camino de la destreza y el equilibrio, el hacer e intentar hacer son más importantes que los errores del momento. Si uno se cae mientras corre y ensucia el traje, otro deja caer la taza de agua que lleva en las manos, éstos sólo son inconvenientes propios de todo aprendizaje.

Además el niño siente necesidad de una oportunidad. Expondremos un ejemplo ilustrativo:

José pierde a su padre cuando tiene dos años y medio, a los diez años el único recuerdo claro que tiene de él es que un día llevando su traje más nuevo le dejó mantener el frágil barquillo de un helado sin importarle que se manchara. Ha seleccionado entre todos los recuerdos precisamente éste que para él supone una aceptación de su actividad y de su error por parte del adulto al mismo tiempo que satisface el deseo de autoafirmación.

El niño en su ansia de *afirmación* y dominio intentará caminar por un sitio empinado, levantar un peso, deslizarse por el tobogán o lavarse sin ayuda del adulto. El que lo hace es un niño sano, el que mientras los demás disfrutan, siente miedo de bajar por el tobogán es un niño atemorizado al que los mayores han dicho continuamente "esto no", "esto tampoco", y que ha perdido la primera confianza en sí mismo.

"El juego activo puede considerarse como signo de salud mental y su ausencia como defecto innato o enfermedad mental"<sup>21</sup>.

*El niño que muerde.* — El morder es un modo particular de conducta agresiva propio de esta edad. El niño comienza a morder

<sup>20</sup> BAUDOUIN, CHARLES, *L'âme enfantine et la psychoanalyse*, Delachaux et Niestle, Suisse, 1964, pág. 193.

<sup>21</sup> ISAACS, SUSAN, *Años de infancia*, Paidós, Buenos Aires, 1965, pág. 16. Esta educadora inglesa ha trabajado mucho con niños y en sus publicaciones encontramos numerosas afirmaciones en defensa de la libertad infantil. Aparte de la obra citada, también se encuentran en castellano: *Psicología de la edad escolar*, Paidós, Buenos Aires, 1965 y *Conflictos entre padres e hijos*, Psique, Buenos Aires, 1969.

aproximadamente en la segunda mitad del primer año, al iniciarse la formación de los dientes, pero continuará haciéndolo largo tiempo. Poco a poco va sustituyendo el chupar por el morder y lo hace de una manera activa y destructora. Muerde todo lo que puede llevarse a la boca: su propio dedo, una cuchara, un juguete, un papel. Mientras lo hace está ejercitando sus músculos y explorando la materia. Un niño que muerde, ya sea jugando o por enojo no tiene una agresividad perjudicial, ni está viciado en sus costumbres, todos los niños lo hacen. No olvidemos que los músculos de la boca son los que antes comienzan a ejercitar y sobre los que primero adquiere dominio; es lógico que los utilice como arma de experiencia, dominio y defensa igual que después hará con los brazos y las piernas, y por último sustituirá estos tipos de agresividad física por una agresividad más humana: la agresividad del lenguaje en sus diferentes modos.

El morder, como medio de ataque aparece ocasionalmente después a los 3 años, pero aun cuando un niño de cuatro años siga mordiendo con cierta frecuencia, si se le contradice o está enojado, no significa que seguirá haciéndolo cuando sea mayor, pero sí que por alguna razón se ha detenido en su desarrollo y ha conservado esta forma de defensa y expresión, que corresponde a una etapa anterior.

De todos modos la aparición de esta conducta de modo esporádico en la segunda infancia puede significar no una fijación, sino simplemente una regresión.

Veamos un caso: Una niña de tres años y medio (que hace ya tiempo que no muerde) está jugando *junto a* su hermano que va a cumplir cinco años. Ella se entretiene con los restos de un pequeño triciclo y el niño con unas cajas vacías, éste se cansa y le quita el triciclo a su hermana que por tener menos fuerza en los brazos no puede resistirse, la niña no llora, lo que sería un modo de declarar su impotencia reclamando la presencia del adulto, sino que espera a que su hermano se de la vuelta y le muerde en la espalda.

¿Es mala esta niña?, simplemente ha intentado reclamar sus derechos, aunque nos hubiera gustado que lo hiciera de otra manera. Seguramente si le decimos que no lastime a su hermano o simplemente que no lo muerda podrá librarse de su primitiva forma de comportarse de un modo más rápido que si la reprimimos y castigamos constantemente diciéndole que es mala o que no la queremos. La tendencia de los niños a morder se verá afectada por nuestra

actitud general hacia él. Si en general siente que comprendemos su necesidad de fuerza y firmeza personal, aunque preferimos que lo exprese de otra manera que no moleste a los demás superará antes esta etapa natural.

*Cambios importantes a los veinticuatro meses.* — Hemos llegado hasta el final del segundo año y el niño ha evolucionado mucho gracias a su capacidad de reacción y respuesta. El movimiento le ha dado independencia; por su continua actividad los objetos aparecen como elementos consistentes, ha elaborado un universo exterior y adquirido conciencia de su propio Yo; la adualidad madre-hijo, ya está rota.

Todo esto ha sido posible gracias a los siguientes elementos:

- La capacidad de respuesta a los estímulos del medio, traducida en actividad.
- La aceptación o rechazo afectivo del niño y su actividad por parte del adulto.
- La traducción de estos dos elementos en logros de comportamiento inteligente y adaptación personal.

Dejamos atrás la etapa de la inteligencia sensori-motora y el niño comienza una nueva e interesante experiencia, la del *lenguaje* en su doble dimensión, comprensión y expresión que va a modificar totalmente su conducta.

A partir de ahora, la capacidad de representación verbal producirá tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental del niño:

- 1) El inicio de la socialización de la acción.
- 2) La aparición del pensamiento propiamente dicho por interiorización de la palabra.
- 3) La capacidad de reconstruir intuitivamente las imágenes y experiencias mentales<sup>22</sup>.

Este cambio es acusado por el niño y se manifiesta en lo que algunos psicólogos han llamado *la crisis de los tres años*, crisis de oposición o negativismo. Comienza ésta hacia los veinticuatro meses y

---

<sup>22</sup> Sobre el tema consultar PIAGET, JEAN, *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México, 1966.

puede considerarse como una fuerte afirmación del Yo en oposición a los demás, sin que de momento se pueda hablar de un auténtico reconocimiento del "tú" individual.

El niño se ve abocado a un mundo nuevo en el que sus deseos chocan violentamente con la actitud de los padres, a los que, gracias a su evolución, ve con vidas independientes y cada vez más alejados, de esto el niño se defiende agresivamente por medio de una abierta y continua terquedad.

Esta terquedad puede ser interpretada de dos maneras, bien como un intento de acaparar la atención y recobrar ese afecto que cree perdido, o bien como una simple afirmación de ese Yo recién descubierto. Creo que ambos motivos actúan alternativa o conjuntamente. A esta actitud egocéntrica y de afirmación personal, Susan Isaacs le ha llamado "la filosofía del yo quiero"<sup>23</sup>.

Durante toda la etapa anterior hemos visto al niño luchando físicamente contra el mundo de los objetos y logrando un mayor dominio de su actividad. A partir de ahora, aun cuando el desarrollo de los sentidos, la coordinación y control de los músculos están lejos de ser completos, la agresividad infantil deja de dirigirse fundamentalmente a la materia para centrarse en la persona humana; la primera manifestación es la crisis de los tres años y con sucesivos cambios en su comportamiento agresivo, el niño llegará a la completa socialización, su incorporación al grupo como persona individual.

Esta evolución es lo que vamos a ver en el siguiente apartado.

III) AGRESIVIDAD Y SOCIALIZACIÓN INFANTIL. — *Socialización*. — El proceso de socialización se mueve en dos campos diferentes, aunque ambas en estrecha relación:

- Las relaciones con el adulto (fundamentalmente los padres).
- Las relaciones con otros niños.

En cuanto a de qué tipo es el proceso de socialización no hay acuerdo. Para unos entre los que se encuentran: Bühler, Wallon y Zazzo se trata de un proceso regresivo en el que el niño pasa de el máximo de interdependencia sociales para, a continuación, mediante

<sup>23</sup> ISAACS, SUSAN, *obra citada*, pág. 93.

una especie de retirada, conquistar una personalidad individualizada como liberación de las interdependencias iniciales. Para otros, entre ellos Piaget y Susan Isaacs, se trata de un proceso progresivo en el que las interdependencias iniciales, suponen un mínimo de socialización por no estar suficientemente estructuradas<sup>24</sup>.

No vamos a profundizar ahora en estas teorías, lo que nos interesa es que en cualquier caso el niño pasa de una etapa en la que no encuentra su lugar en el grupo de un modo personal y autónomo para a través del proceso socializador adoptar una postura personal dentro del grupo.

De los tres a los siete años hay un predominio de las relaciones con el adulto, mientras que las relaciones con otros niños están en dependencia de aquéllas.

Entre los siete a los once años el niño se interesa más por los otros niños, sus iguales.

a) *De los tres a los siete años.* — *El niño y sus padres.* Tras la crisis de los tres años hace su aparición el Complejo del Edipo<sup>25</sup> caracterizado por un apego intenso hacia el padre de diferente sexo, con la consiguiente rivalidad hacia el del mismo sexo; no todos los niños lo pasan con la misma intensidad y en general se defiende que en las niñas es más complejo por la fuerte ambivalencia que supone la sustitución del hasta ahora objeto de amor, la madre, por el padre, sin embargo, a través de aplicaciones de Cormann<sup>26</sup>, creo que en las niñas ambas actitudes se contrarrestan y lo pasan con menos intensidad o lo posponen a una época más tardía.

El niño, que ha tomado conciencia de su independencia, se ve situado entre sus padres que se convierten en rivales de su afecto.

---

<sup>24</sup> Sobre el tema se puede consultar: BÜHLER, *El desarrollo psicológico del niño*, Losada, Buenos Aires, 1958; ISAACS, *Social development in young children*, Routledge and Kegan, London, 1967; PIAGET y BARBEE, *Psicología del niño*, Morata, Madrid, 1969.

<sup>25</sup> Sobre el tema se puede consultar: ALERASTURY, ARMINDA, *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*, Paidós, Buenos Aires; DÜRHSEN, ANNE M., *Psicoterapia de niños y adolescentes*, Fondo de Cultura Económica, México, 1966; ERIKSON, E. H., *Infancia y Sociedad*, Horme, Buenos Aires, 1959; FREUD, ANNA, *Psicoanálisis del niño*, Paidós, Buenos Aires, 1966; KLEIN, MELANIE, *Psicología infantil y psicoanálisis de hoy*, Paidós, Buenos Aires, 1963; ZULLIGER, H., *Fundamentos de Psicoterapia infantil*, Morata, Madrid.

<sup>26</sup> CORMANN, LOUISE, *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-psicológica*, Kapelusz, Buenos Aires, 1967.

Su impotencia se ve agudizada por las presiones, cada vez mayores, que el adulto ejerce sobre él, en forma de órdenes y prohibiciones. De las reiteradas frustraciones el niño se va a defender refugiándose en el pensamiento mágico-simbólico<sup>27</sup> que supone confusión del mundo real e imaginario y apropiación de la realidad para deformarla. Este mundo interno lo manifiesta el niño a través de los sueños (es la etapa de los terrores nocturnos), el dibujo y el juego que son las dimensiones expresivas más auténticas y espontáneas, y que a su vez por su gran valor catártico le darán al final de esta etapa, hacia los seis-siete años, una visión objetiva de su lugar en el mundo de los adultos.

Una prueba del pensamiento mágico-simbólico son los personajes universales, de los cuentos que el niño prefiere a esta edad: la abuela buena sustituida por el lobo en "Caperucita Roja"; la viejecita de "La casita de Caramelo", convertida en bruja; la madastra de "Blanca Nieves", que ofrece manzanas y peines de colores para atacar después; o la madre de "Los siete cabritos" sustituida por el lobo. Los niños se identifican fácilmente con ese ser débil amenazado y protegido alternativamente por el adulto.

Pero vamos a centrarnos en el juego por su importancia en la socialización infantil, aunque también es necesario que el niño vierta su agresividad en el dibujo y en los sueños para superar la angustia.

El símbolo lúdico tiene en esta etapa, un carácter doble: es juego de imaginación y también juego de imitación.

Al principio hay un predominio de juego imaginativo para ir perdiendo cada vez más su carácter de deformación lúdica y tender a una simple representación imitativa de la realidad (aproximadamente a los cinco o seis años).

El niño comienza a realizar en seguida "juegos familiares" en los que adopta el papel de padre o madre; aquí la identificación es más real porque asume el papel del agresor y desplaza el ataque recibido a alguien que no es él mismo; entre las niñas normalmente hacia una muñeca; los niños, más que a representar el papel de padre, tienden a la identificación con un personaje más remoto y se disfrazan con cualquier cosa, de reyes, soldados o indios; proyectando

---

<sup>27</sup> Ver PIAGET, *La formación del símbolo en el niño*, citada anteriormente.

su agresividad en todo tipo de objetos, superando con creces al imaginativo Don Quijote.

En estos casos el niño como la niña, adoptan sucesivamente el papel de tirano y protector. Esto les hace sentirse más fuertes en su propio conflicto.

“La descarga de estas tensiones íntimas en el juego, hace más fácil para los niños pequeños atemperar su conducta en la vida real”<sup>28</sup>.

El juego significa una desviación de las tendencias, la eliminación o bien la transformación de la angustia en placer, y desde el punto de vista social equivale a un intento de conjugar las exigencias instintivas con las leyes de lo permitido<sup>29</sup>.

El niño que no es agresivo en el juego es porque la ansiedad es tan fuerte en él, que no es capaz de expresarla.

*El niño y los otros niños:* La ansiedad y la defensa contra el temor que tienen a los mayores lleva a los niños a unirse en los juegos aunque su mundo sigue siendo individualista y, se mantiene en la “actitud egocéntrica primaria”<sup>30</sup>, es capaz de adoptar el punto de vista de los demás.

El niño que en un principio es a la vez padre, madre, hijo o niña comienza a utilizar a otro para sus propios propósitos. Si los deseos del más pequeño concuerdan con los suyos, todo marcha bien, pero en caso contrario en seguida estallan las riñas y peleas. Normalmente el que representa el papel de hijo se cansa pronto de estar sometido y quiere ser madre y el que desempeña el papel de soldado, capitán para dejar de ser tiranizados y convertirse en tiranos.

Es así como los niños alternan el jugar uno junto a otro con el juego en común, en una especie de “monólogo colectivo” en el que cada uno está pendiente de sus propios deseos, la estabilidad de los grupos es aún mínima porque no obedece a una cohesión intrínseca al propio grupo, sino a unos intereses particulares.

El juego de esta etapa tiene un gran valor, porque es precisamente al contrastar la actitud real de los padres hacia ellos con la severidad que imponen a sus compañeros de juego, cuando el

---

<sup>28</sup> ISAACS, SUSAN, *Años de infancia*, pág. 112.

<sup>29</sup> ZULLIGER, *obra citada*, págs. 20 y 55.

<sup>30</sup> ISAACS, SUSAN, *Social development in young children*, pág. 213.



niño se libera de sus angustias y comprende la realidad objetivando su pensamiento.

Como decíamos, hacia los cinco o seis años, el símbolo va perdiendo su carácter de deformación lúdica para convertirse en una simple imitación de la realidad. Entonces es cuando la niña ya no sólo cuida a su "hijo", sino que va a la compra, hace "comiditas", acude a la modista o asiste a reuniones sociales, es la época del "bautizo de los muñecos". Los grupos tienen más duración y la niña y el niño asumen su papel femenino o masculino, por imitación de la madre o el padre.

De todos modos el niño sigue, aunque de un modo más objetivo ejerciendo funciones de dominio, sobre todo si tiene hermanos más pequeños. Vamos a ver un ejemplo: A Manchete, que tiene seis años, le han regalado una caja de caramelos que reparte con sus hermanos mayores, pero a su hermana más pequeña, Begoña, de cuatro años, le dice: "no, a ti no te doy hasta después de la cena". Con ello se ha defendido de su aníñamiento, asumiendo el papel del adulto.

Hemos llegado a los siete años, edad en la que de nuevo se observan cambios importantes:

- Superación del Edipo mediante la identificación con el padre del mismo sexo.
- Paso de la inteligencia preoperatoria a la operatoria <sup>31</sup>.
- Sustitución del juego centrado en el mundo de los adultos por el juego dirigido a los otros niños.

Como se puede ver el proceso de socialización va íntimamente ligado al desarrollo intelectual, Piaget defiende que es precisamente la experiencia social la que tiene la responsabilidad del progreso intelectual.

---

<sup>31</sup> En terminología de PIAGET, en la etapa preoperatoria domina la asimilación a la acción propia y el niño está más centrado en sí mismo; en la operatoria, las operaciones concretas hacen más posibles las relaciones interindividuales de naturaleza cooperativa.

Por considerarlo muy significativo recogemos a continuación el resultado de una investigación de Ruth Fruyland Nielsen<sup>32</sup> realizada con niños de tres a once años.

Edades de los niños	Niños que actúan solos	Niños que intervienen en una misma construcción
De 3 a 4 ½ años ... ..	100,0 %	0,0 %
De 4 ½ a 5 ½ años ... ..	86,5 %	13,5 %
De 5 ½ a 6 ½ años ... ..	70,0 %	30,0 %
De 6 ½ a 7 ½ años ... ..	1,7 %	98,3 %
De 7 ½ a 9 ½ años ... ..	3,2 %	96,8 %
De 9 ½ a 10 ½ años ... ..	0,0 %	100,0 %

Como fácilmente puede observarse, el cambio que se produce en el proceso de socialización entre los seis años y medio y los siete y medio es bastante significativo.

b) *De los siete a los once años.* — Al iniciarse el séptimo año, aparte de los cambios que ya hemos indicado, se produce un hecho importante en la vida del niño, aunque extrínseco a él, su entrada en la comunidad escolar.

Al entrar en la escuela se encuentra sin la protección de sus padres y ante esta nueva situación, el niño que ha ido superando con normalidad las etapas anteriores, buscará su lugar entre los demás niños; en seguida se reúnen en grupos considerablemente más estables que antes y que aparecen como “un equilibrio entre fuerzas contrarias. Son en parte el resultado de una coacción exterior, pero también de un dinamismo interno”<sup>33</sup>. Los niños se unen por tres tipos de motivos:

- motivo de rivalidad.
- motivo de superioridad.
- motivo de inferioridad.

<sup>32</sup> Citado por JOSEPH LEIF y JEAN DELAY en la segunda parte de su libro *Psicología y educación del niño*, Kapelusz, Buenos Aires, 1968.

<sup>33</sup> FAU, RENE, *Grupos de niños y adolescentes*, Luis Miracle, Barcelona, 1967, pág. 15.

En cualquiera de los casos, la cohesión viene dada por un intento de ataque o defensa. Es precisamente cuando centran los sentimientos hostiles en otro grupo, cuando crece la admiración y la unión con los miembros de su grupo.

De la inicial rivalidad entre los grupos hay muestras en los juegos de reglas preferidos por los niños a esta edad: "Policías y ladrones", "El pañuelo", "El marro", etc.

Decíamos que también el sentimiento de inferioridad en el gran grupo (la clase), es motivo para la primera unión amistosa; veamos un caso: Blanca y Rocío tienen siete y ocho años respectivamente y forman parte de una clase de cuarenta y cinco niñas, las dos son muy tímidas y se mantienen aisladas, pero al cabo de quince días de iniciarse el curso "se hacen amigas" y manifiestan un gran descaro ante el resto de sus compañeras y la propia profesora. La situación duró todo el primer trimestre y parte del segundo; a mediados de éste consiguen su integración en la clase y su "amistad" desaparece.

El niño valora la agresividad en los demás y tiene gusto de manifestarla y centrarla en ellos para escapar de su impotencia. Así es frecuente que para ser admitido en un grupo utilice el mecanismo de inducir a los demás a desplazar su agresividad hacia un tercero.

Las hostilidades son fácilmente reflejadas por los niños en el dibujo y en el lenguaje. He realizado con niños de siete y ocho años la siguiente prueba: se les dice que dibujen unos niños y que escriban en la parte inferior o relaten oralmente lo que están hablando. En un gran porcentaje organizan el grupo en dos subgrupos con el sistema de dos contra uno; dos contra dos o dos enfrentados en defensa de un tercero. Ver figuras 1 y 2.

Poco a poco estas rivalidades y amistades, más o menos pasajeras se convierten en estables, organizadas en forma de pandilla, equipo o club, en torno a intereses más definidos y arraigados. Esto ocurre aproximadamente a los nueve o diez años.

En este enfrentarse de unos grupos con otros el niño aprende a:

- independizarse más de la influencia del adulto y lograr una mayor individualidad, pasando de la heteronomía a la autonomía.
- vive la experiencia de la ayuda mutua dentro del grupo.
- aprende a encontrarse con las opiniones y deseos de los demás, bien sea cediendo, dando o recibiendo.
- adquiere así un mayor sentido de su propia realidad.

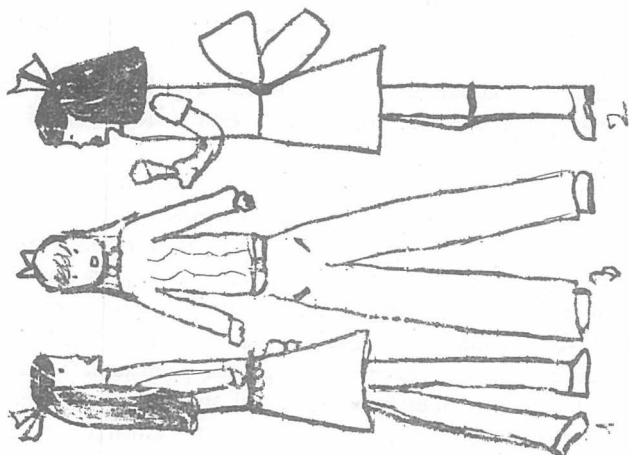
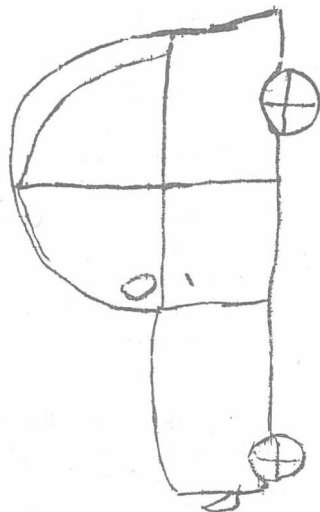


FIG. 1

1: Oye, te invito a una fiesta que hay en mi casa. — 2: Ya iré. — 3: Sí, el año que viene, ¿verdad? — 2: No.

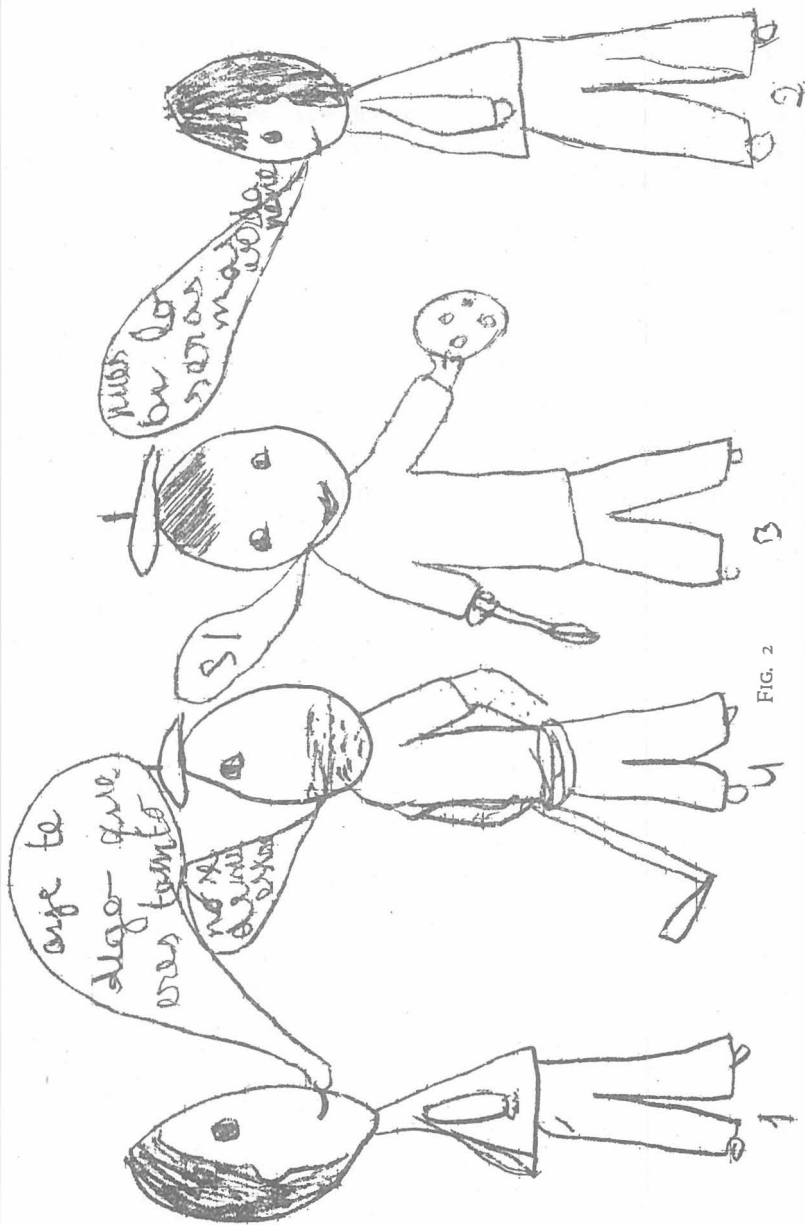


Fig. 2

En definitiva pasa de su primaria posición egocéntrica a la verdadera actitud social.

El niño que no se ha peleado y ha ido guardando su agresividad en forma de rencor, nunca será capaz, cuando sea mayor, de adoptar el punto de vista del otro.

\* \* \*

El Dr. García Hoz decía no hace mucho comentando el artículo 27 de la Ley de Educación: "La personalización tiene algo de agresivo"<sup>34</sup>. Yo me atrevería a parafrasear diciendo que necesitamos de la agresividad para lograr una educación personalizada. La agresividad, como hemos intentado ver, puede y debe transformarse en afecto, combatividad, responsabilidad, creatividad, cooperación y tesón. Además no podemos olvidar que es el arma con la que el niño se encuentra para conocer y dominar el mundo exterior, y adaptarse al entorno social.

---

<sup>34</sup> GARCÍA HOZ, V., *Y tenderán a la Educación Personalizada*, Tribuna Libre, "Nuevo Diario", Madrid, 29 de abril 1970.