

TOMO I



NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EXCLUSIÓN Y DESARROLLO PSICOSOCIAL

Dr. Jorge Castro Morales

C. Adrianzén R. - J. Aparicio G. - S. Calderón P. - J. Castro F. - A. Cussiánovich
G. Espinoza - M. Estatuet - S. Fernández - O. Hervis - P. Kendall - H. Kruger M.
J. C. Lengua - N. Matayoshi - P. Mazzetti - A. Mendoza F. - A. Meza B. - S. Montano
C. Ochoa Torres - J. Szapocznick - M. Zúñiga G.



TOMO I

NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES
EXCLUSIÓN Y
DESARROLLO PSICOSOCIAL

Dr. Jorge Castro Morales

C. Adrianzén R. - J. Aparicio G. - S. Calderón P. - J. Castro F. - A. Cussiánovich
G. Espinoza - M. Estatuet - S. Fernández - O. Hervis - P. Kendall - H. Kruger M.
J. C. Lengua - N. Matayoshi - P. Mazzetti - A. Mendoza F. - A. Meza B. - S. Montano
C. Ochoa Torres - J. Szapocznick - M. Zúñiga G.



© IFEJANT

Esta publicación ha sido editada por:
IFEJANT- Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y El Caribe «Mons Germán Schmitz».

Av. Tomás Guido N° 257
Lima 14, Perú
Teléfono (51-1) 266-1227
Telefax (51-1) 265-5160
[Email: ifejant@amauta.rcp.net.pe](mailto:ifejant@amauta.rcp.net.pe)

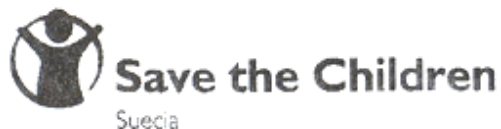
Autor principal
Jorge Castro Morales

Responsables de la edición
Elvira Figueroa S.
Alejandro Cussiánovich V

Diseño y Diagramación
Rapi Artes, Diseños y Ediciones
Teléfono (51-1) 854-5455
Telefax (51-1) 471-9398
[Email: rapiartes@terra.com.pe](mailto:rapiartes@terra.com.pe)

Primera edición, 1000 ejemplares
Lima-Perú
Setiembre del 2001

Edición financiada por



Hecho el depósito legal 1501162001-3431
ISBN N° 9972-9345-1-9

Índice

TOMO I

Presentación	7
PRIMERA PARTE	9
Capítulo I. Ser niño/ a pobre	13
- Nacer y crecer pobre	15
- Niño, familia y comunidad en los andes	31
- Adolescencia, familia y contexto social	57
- El niño y la urbe	6
- El niño escolarizado	87
- Salud mental de niños y adolescentes trabajadores	117
SEGUNDA PARTE	157
Capítulo II. Abordajes de la salud mental infantil	165
- Enfoque multidisciplinario de la salud mental infantil	167
- Métodos de observación y evaluación en la infancia	233
Capítulo III. Bases biológicas del comportamiento	253
- Aspectos genéticos del comportamiento humano	255
- Sistema de la personalidad: un enfoque neuropsicológico humanista	263
- Crecimiento, desarrollo y maduración	299
- La sexualidad en la niñez y la adolescencia	321
Capítulo IV El desarrollo psíquico del niño	331
- Crecimiento y desarrollo (crisis, etapas y variantes de la normalidad)	333
- Dos teorías constructivistas	361
- El aprendizaje como problema entre los niños de la calle	385
- Kohlberg y los niños en «circunstancias especialmente difíciles»	411

TOMO II

TERCERA PARTE	435
Capítulo V. Los trastornos y las enfermedades psíquicas de los niños	441
- Clasificación y nomenclatura en psiquiatría infantil	443
- Dificultades para aprender	461
- Trastornos de las funciones vitales	491
- Trastornos conductuales y de destrezas	519
- Los grandes síndromes en psiquiatría infantil	535
- Trastornos depresivos en niños y adolescentes	559
- Patología del subdesarrollo y etnopsiquiatría infantil	579
- El enfoque transcultural	603
Capítulo VI. Grupos con mayor riesgo de perturbación	627
- La Desnutrición	629
- El niño abandonado	645
- El maltrato infantil	655
- El abuso sexual y la prostitución	681
- El consumo y la comercialización de drogas adictivas	711
CUARTA PARTE	739
Capítulo VII. Abordajes terapéuticos	741
- Niveles de intervención, prevención y atención	743
- Un enfoque estratégico y estructural de la terapia familiar	767
- La terapia conductual	791
- VIDA: valorando nuestra identidad, desarrollando nuestra autoestima	817
Capítulo VIII. Sistematizando propuestas	845
- Entre la coherencia y el eclecticismo	847
- Multidisciplinariedad y confusión de roles	873

Presentación

En las últimas tres décadas se ha incrementado y renovado el interés y la producción intelectual sobre infancia. El valor científico de la misma tiene pendiente aún un balance que dé cuenta de sus bondades y de sus limitaciones. Pero algo que es digno de consideración es la necesidad real y sentida de ir creando un corpus-aún inexistente en nuestra opinión- de consistente densidad académica sobre las infancias del país.

No obstante lo avanzado, no contamos en el país -dentro de los gremios profesionales- con un capítulo de sociólogos de la infancia y adolescencia; pero igual observación sería válida para los historiadores, para los educadores y psicólogos, si bien hay sociedades de médicos pediátras o de la adolescencia y la juventud.

El trabajo del Doctor Jorge Castro Morales y sus colaboradores en la elaboración de los textos que nos complace en presentar, representa un esfuerzo antológico que tiene éxito al lograr una articulación coherente superando una mera yuxtaposición de enfoques y de temáticas.

Quizá una de nuestras debilidades, en general, continúa siendo la fragmentación de estudios e investigaciones. En el específico campo de la infancia y adolescencia carecemos de un plan nacional de investigación que salga al encuentro de las necesidades reveladas por los múltiples diagnósticos hechos y rehechos a lo largo y ancho del país. Esta es también una meta urgente que no sólo dé racionalidad a la investigación, sino que se inscriba en el marco de los grandes objetivos de desarrollo nacional, de construcción de democracia y ciudadanía.

Este libro no resuelve esta dificultad, pero hace evidente y urgente encontrarle una respuesta cabal.

Abrigamos la esperanza que el libro pueda constituir una valiosa fuente de aprendizaje y de actualización teórica de quienes están comprometidos con los

intereses de la patria desde su participación calificada en el desarrollo pleno de las generaciones de niñ@s y adolescentes. Las eventuales dificultades que pudieran surgir del lenguaje técnico y especializado, son una invitación a la responsabilidad de seguir integrando visiones y abordajes que den cuenta de fenómenos ineludiblemente complejos.

Sin embargo el gran desafío está en transformar estos conocimientos en sentido común, es decir en una fuerza asentada en el imaginario social de las mayorías que se concrete en cambios de creencias, de pautas de crianza, de comportamientos y de estrategias de trabajo.

Lima Junio de 2001
Elvira Figueroa IFEJANT.

PRIMERA
PARTE

Presentación

Acorde con el énfasis del libro, esta primera parte, que consta de un solo capítulo, está dedicada a esclarecer la noción y la connotación de nacer, crecer y sentirse (o no) pobre.

Cussianovich nos brinda una lúcida reflexión acerca de lo que significa un condicionamiento sistémico -la pobreza- y lo que implica la introyección de esa condición -ser pobre- (o su negación, como en el ejemplo del niño trabajador al que alude). Nos alerta, además, acerca de la emergencia de una nueva forma de intolerancia: la aporofobia o rechazo al pobre o desvalido, consecuente con una posición de defensa del protagonismo del niño y -muy en especial- de aquellos que pudieran estar sujetos a ésta y otras formas de violencia.

Castro nos ofrece una visión panorámica de los contextos en los que se desenvuelve la vida de la mayor parte de los niños de los sectores populares: la urbe, el colegio, el trabajo. Para el estudio de la primera, echa mano de aspectos centrales en su desarrollo, uno de los cuales es la marginalidad, que es una condición impuesta, por lo que el hábitat que determina debe ser llamado por su nombre: urbano-marginado, y no urbano-marginal, como eufemísticamente se suele denominar. El otro es la discriminación, que, naturalmente, se nutre de la migración y tiene su caldo de cultivo en la marginación. Sorprende constatar cuán pocos estudios se han dedicado a la discriminación racial en nuestro medio, siendo que la intensidad de la pigmentación y los atributos sexuales son -que duda cabe- instrumentos estructurantes en los estilos de convivencia peruanos.

Para el caso de los niños escolarizados, hace uso de las estadísticas oficiales al momento de redacción de ese acápite, las que difícilmente pudieran mostrar mejoría cuando el lector tome contacto con el texto; y de investigaciones que sobre el tema realizaran instituciones de prestigio como TAREA y CEDAPP, cuya contribución merece reconocimiento expreso, así como los aportes de otros estudiosos nacionales. Algo similar ocurre con el acápite dedicado a los niños trabajadores. Su simiente es un trabajo de investigación del propio autor, que le fuera encomendado por Rádda

Barnen y luego publicado por IFEJANT. La discusión de sus hallazgos contribuye a dar base empírica a conceptos que, como se puede apreciar, han sido abordados a través de conjeturas o distorsiones, en muchos de los casos. Mediante la misma, se puede desentrañar -entre otros asuntos- la impronta del trabajo en la transmisión intergeneracional de la pobreza o los factores familiares que influyen en la presencia de indicadores positivos o negativos de salud mental en estos niños (en la acepción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, esto es, personas de 0 a 18 años).

Pero antes y con toda justicia aparecen las contribuciones de Matayoshi y Mendoza.

Nicolás Matayoshi, antropólogo por vocación, abre una ventana al mundo del niño y la familia en la comunidad andina, destacando la noción de matrifocalidad. Lo hace con la profundidad y el cariño que brota de cada uno de sus actos (GEMA o gente del mañana, por ejemplo, su paciente y generosa empresa con los niños huancaínos) o sus versos (en los que se refleja el aliento telúrico que emana de su artículo).

Alfonso Mendoza, psicoterapeuta de familia, complementa la impronta de factores culturales ancestrales con la elucidación de condicionantes sociales de actualidad (violencia), aplicando la teoría de los sistemas abiertos en condiciones de desequilibrio de Prigogine al estudio de la adolescencia. Esta teoría postula la inestabilidad como generadora de procesos evolutivos y sus coordenadas son extrapolables para mirar con optimismo el futuro de un país adolescente como el Perú.

CAPÍTULO I

Ser niño pobre

- Nacer y crecer pobre
- El niño, la familia y la comunidad andinos o Adolescencia, familia y contexto social
- El niño y la urbe
- El niño escolarizado o El niño que trabaja

Nacer y crecer pobre

Alejandro Cussiánovich

INTRODUCCIÓN

El título mismo parece encerrar una contradicción in terminis et in re. Es decir, puede sonar irónico y aséptico eso de "nacer pobre" y pretender 'crecer' como tal. Podríamos decir que la contradicción in re radica en una elemental experiencia de lo que fenomenológicamente significa nacer pobre y el reto fáctico de enfrentar el crecimiento de un ser humano concebido y venido al mundo en condición biológica y psíquica marcada por la pobreza y las pobreza.

Pero simultáneamente, el título es también portador de otro mensaje, y éste, signado por la voluntad propositiva, profesionalmente desafiante y humanamente fecunda, la de encarar, con pasión de éxito, el desarrollo y crecimiento de cada hijo de la pobreza; el concretar hoy lo que un viejo texto bíblico retadora y programáticamente propone, «sacar de las piedras, hijos de Abraham».

Esto equivale, sin embargo, a enfatizar que con la pobreza, bajo cualquiera de sus aspectos y dimensiones, no hay complacencia alguna. Ni fáciles o subliminales asentimientos, ni apriorísticos pesimismo, matriz de pragmatismos castradores de la reflexión e imaginación creativa y eficaz frente a la pobreza y al intento de «crecer».

Pero nadie nace ni crece pobre como cuestión meramente individual -familiar. Sin embargo esto no es siempre y para todos algo obvio, racionalmente evidente. Sabemos que «los sistemas de creencias de algunas sociedades niegan el origen social y la significación social de la pobreza y la riqueza. Tanto una como otra son atribuidas a las responsabilidades individuales, al esfuerzo o al fracaso individual». ¹Afirmar el origen social de la pobreza implica reconocer que la pobreza que golpea un sector de

¹ Sinesio López Jiménez, Ciudadanos Reales e Imaginarios, Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú', IDS, Lima 1997, p.458: 'La pobreza no es, en general, producto de una elección individual, sino de una relación y de una situación económica y social.

la población, es la pobreza de una sociedad en su conjunto aunque esto así no sea percibido ni muchos menos aceptado. La negación a aceptarlo tiene que ver, entre otras cosas, con discursos y análisis que han puesto el énfasis en culpabilizar a los ricos por la pobreza de los pobres, sobredimensionando aspectos morales más que éticos y visiones fundamentalistas más que científicamente consistentes. La existencia hoy de los pobres, su creciente y escandaloso aumento absoluto, son simbólicamente como la punta de un iceberg. Lo que está sumergido bajo las aguas de la pobreza visible y más chocante (aquella que ocupa la pantalla chica, el cable y los llamados a campañas de fondos de emergencia), no es otra cosa que un inmenso mundo de comunidades, de pueblos, de conglomerados urbanos y rurales sumidos en las secuelas axiológicas, éticas, simbólicas, culturales, ecológicas que marcan a fuego a la humanidad globalizada y conviviente con la pobreza de las mayorías. Esas sociedades de la opulencia les ofrecen a los pobres un anémico espíritu de solidaridad, un leucémico terminal estado de salud espiritual, un apagado sentido de la alegría por vivir.

Pero nuestro enunciado, «nacer y crecer pobre» requiere de algunas variables que le den no sólo visibilidad y pertinencia, sino que permitan develar la complejidad y heterogeneidad del fenómeno, condición sine qua non para el diseño e implementación de todo abordaje conceptual y práctico que pretenda dar cuenta del mismo.

En realidad el tema de la pobreza nos coloca en el corazón de cuestiones definitivas para el presente y el futuro nuestro y de las nuevas generaciones. Hablar de pobreza es tocar el grave problema de la desigualdad y de las desigualdades ²; es preguntarnos por la credibilidad de la democracia y la gobernabilidad; es retomar la viabilidad y consistencia de nuestros discursos sobre la condición ciudadana de los excluidos; es tocar el angustiante tema del trabajo-empleo, desocupación ³; es interpelarnos por diagnósticos y pronósticos de la salud mental, del estado espiritual de la sociedad, de los grados y exigencias de la tolerancia, de la convivencia y de la paz; pero abordar la cuestión de la pobreza es también tocar el tema de la corrupción como cuestión política, ética de

² Este tema constituye el eje de análisis del Banco Interamericano de Desarrollo en su Informe 1998-1999, América Latina Frente a la Desigualdad, Washington, D.C, 305 págs.

³ Ver Banco Mundial, 'El Mundo del trabajo en una Economía Integrada', Informe 1995, passim; Edith Benado C. 'Los Modelos Mentales de Familia y la Experiencia actual', en CECOSAM, 'Familia y Cambio Social' Lima, 1999, la autora señala cuatro fuentes principales de inseguridad familiar en Chile: temor a la pérdida del trabajo, miedo a sufrir una enfermedad, abandono del cónyuge, temor al fracaso escolar del hijo y luego añade: 'El trabajo y la actividad laboral en particular, es central entre los elementos objetivos y subjetivos que contribuyen a la formación de la imagen personal; además de significar el medio para realizar la reproducción de las condiciones de vida de los individuos y las familias, es un factor de ubicación del individuo en la sociedad' p.13-14

significativas consecuencias sociales y económicas ⁴ al que van estrechamente conexos el de la impunidad y responsabilidad por los desastres sociales, culturales, ecológicos producidos en el mundo por el modelo neoliberal de desarrollo y que inciden directamente sobre los pobres ⁵

Este capítulo se articula en dos puntos centrales y algunas reflexiones para concluir.

1. LA POBREZA TIENE GEOGRAFÍA, COLOR, GENERO, EDAD Y.. HAMBRE

Cuando hablamos de los pobres, de los de carne y hueso, la pobreza deja de ser apenas una temática objeto de estudio, de la estadística, de cuentas y cifras. Estos referentes convencionales adquieren geografía humana, se revisten de los más variados colores de la piel, de las diferencias y desigualdades de género, de la jerarquización social por las edades, del olor y talla del hambre y la enfermedad. Si bien es imperioso medir la pobreza, la cuestión que no tendrá satisfactoria y definitiva respuesta sigue siendo cómo medimos la pobreza. Y que esa medición dé cuenta de la complejidad existencial y conceptual de la pobreza.

En efecto, estamos ante un problema que desborda la cuestión meramente lingüística en la medida en que nos remite a lo que está en juego en el campo específico de la lingüística, es decir, sus connotaciones culturales, sociales, económicas y políticas, las mismas que acarrearán consecuencias en el campo pedagógico, en el diseño de políticas y estrategias de prevención, de atención y de erradicación de la pobreza. Es que la pobreza es un fenómeno multidimensional, es decir, abarca la esfera material, la simbólico-axiológica y la relacional Y además, su medición tiene que ver con contextos culturales y sociales comparativamente asumidos.

A. Medir la pobreza: necesario, posible, pero relativo.

Ciertamente que la cuestión de la medición de la pobreza es un problema metodológico o de metodología y concepción ⁶. Pero éste no es un reto privativo a la medición de la pobreza sino a todo fenómeno social, humano ⁷.

4 Ver Enrique Roldós, «Nada hay peor en el mundo», IX Conferencia Internacional contra la corrupción, en Revista alemana D+C, n.1, 2000, p.21,22,32,33.

5 Ver INN UUP, Estados de Desorden; Impacto social de la Globalización, NY. 1994, passim

⁶ Ver Carmen Rosa Balbi, 'La pobreza en el Perú y /as Trampas de /a Medición; Ideele, n.123, Nov. 1999; Pedro Franke Ballve, 'Pobreza y Juventud; Conversatorio en CEDEP, marzo 1998.

⁷ Ver por ejemplo y en referencia al trabajo infantil y la pobreza específicamente: G.KLieten, A Note on Child Labour Statistics and Stereotypes; IREWOC Workshop, Amsterdam, nov. 1999, o el

Para su medición, se requiere entonces respondernos consensualmente, aunque concientes de lo parcial y modificable de nuestros consensos, sobre qué entendemos por pobreza y quiénes entonces serían los pobres en un preciso contexto. Y esto se complejiza si asumimos el punto de vista de los mismos «pobres» 8 y cómo y hasta qué punto se consideran tales. Se trata entonces de un doble acercamiento, el que nos permite la graficación cuantitativa con indicadores seleccionados, y el que nos ofrece el recojo y análisis de las historias orales de quienes se consideran o no como incluidos en lo que en su contexto personal y social se suele llamar «ser pobre» 9. Y es que un factor importantísimo en todo abordaje de estudio y definición de acciones frente al mismo, es tomar en cuenta cómo uno define una situación, cómo uno asume una circunstancia. Se trata de una información de profundas implicancias en el campo de la investigación, de su marco teórico y de su andamiaje y proceso metodológico 10 e incluso epistemológico. «La definición de una situación no es un fenómeno psicológico solesístico 11. Esta definición es el producto de una construcción social que se realiza en el contexto de las interacciones que el sujeto sostiene con otras personas ...dependiendo también de cómo estos eventos son socialmente etiquetados (como culpa, demisión, mala suerte, injusticia) por los «demás» que están en contacto con los sujetos en cuestión» 12. Desde este punto de vista resulta sintomática la respuesta que un niño trabajador le diera a una joven encuestadora a la pregunta: «¿te consideras pobre?» cuando para dicha encuestadora era obvio por su esquema conceptual y práctico, que ese NAT que tenía delante era sin lugar a dudas «pobre». Pero el NAT se despachó para su sorpresa así: «Yo no soy pobre, yo trabajo y además tengo mi organización» 13; es decir, dos referentes como el hecho de trabajar y el de

excelente análisis de Fulvia Rosemberg y Rosangela Freitas, 'The Participation of Brazilian Children in the Labour Force and Education; hewoc Workshop, Amsterdam, nov. 1999, y el importante trabajo de Sonia Bhalotra, 'Poverty and Child Work in Rural Pakistan; Irewo Workshop, Amsterdam, nov. 1999.

8 Ver «Las voces de los Pobres» Informe del Banco Mundial, 1999

9 Sobre análisis de las historias orales ver los trabajos de Lora; ver además los materiales del Taller sobre Análisis de Historias Orales, archivos IFEJANT; Lima 1998.

10 Ver le excelente investigación de Jorge Domic et alii, 'La Representación Social del trabajo Infantil La Paz, Bolivia, 1999, p.9 quien nos recuerda, inspirándose en ideas de Moscovici (1986:472), que 'la noción de representación social se sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social ...toda representación social es representación de algo y de alguien; no es duplicado de lo real, ni duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto; más bien constituye el proceso por el cual se establece su relación', p. 1.

11 Alain Touraine, «Sociologie de l'action, ed. Le Livre de poche, essais, 4284, Paris, 1999, quien en el Prefacio e Introducción nos dirá que la idea central desde la que él entiende su ubicación y abordaje de la realidad social, es el Sujeto, el sujeto histórico, el mismo que viene a ser su lugar epistemológico y su clave hermenéutica sin reducirse a la acción u opinión de un actor específico en primer lugar, ver p.7, 30, etc.

12 Nicola Negri, 'Povertá, en AQF 17 Lavoro di Strada, Università della Strada, Gruppo Abete, Tocino, 1995, p.21, 22.

13 NAT, niño y adolescente trabajador de 12 años, de Ciudad de Dios, Lima, Perú.

tener conciencia de pertenencia a un colectivo en el que presumiblemente se tiene opinión, espacio de participación activa y se asume como componente de su identidad social, le son demarcantes del concepto que, probablemente, él mismo tenía de «pobre» o del que quizá, implícitamente, atribuía a su encuestadora; en esta frase, consideramos, se expresa por un lado la redefinición de pobreza como noción, como situación, como representación e identificación social y, por otro, la distancia subjetiva -y por ello mismo dato objetivamente esencial- de toda estigmatización reductiva y generalizadora. Estos dos aspectos facilitan en este NAT, un actuar resiliente y digno no obstante las circunstancias evidentes de carencias materiales. Y es que «la definición de la situación» como categoría sociológica subyace al principio de W L. Thomas: «Si los hombres definen real la situación, ésta será real en las consecuencias »¹⁴. Es pertinente recordar que los pobres, ciertamente no sólo ellos, tienen sus propias «creencias», sus propias «fes» que nutren y expresan la percepción de sus vidas¹⁵; reiteramos en lo fundamental de este dato, pues mientras desde lo exterior o extra vivencial personal no se asigne significación y valoración como legítimo referente, todo cuestionamiento a dichas representaciones o creencias tropezará con la resistencia que la propia manera de ver y vivir las cosas, los eventos, ofrece¹⁶

No deja de ser sintomático que el mismo Banco Mundial haya recogido 60 mil testimonios de personas pobres de 60 países, a quienes, en fin de cuentas, se les ha preguntado qué significa para ellas dar a luz, nacer y crecer pobre, tener esperanzas, aspiraciones, lo que podría cambiar sus vidas, etc. Posiblemente era útil dado que la elocuencia de las cifras y de los análisis de las este fórmulas y gráficos no podrán nunca sustituir la fuerza de la voz, de las palabras de los mismos afectados o víctimas de la pobreza y de sus deshumanizantes consecuencias¹⁷; quizá se apunte a que este registro pueda incidir de otra forma en los análisis y en las políticas económicas, sociales.

Hemos recogido el abordaje que se refiere a la pobreza como fenómeno relativo. El carácter «relativo» deriva del hecho que la pobreza dice siempre relación a un contexto que puede cambiar o modificarse y por ello no se refiere a otra cosa que no sea el señalar que comparativamente, es decir, dependiendo de los referentes epistemológicos, medicionales, cuantificantes, cualificantes, etc., tendremos

¹⁴ Luigi Berzano, "Marginalità", en AQF, Il lavoro di strada, edizione Gruppo Abele, op.cit. p.26-27

¹⁵ Asumimos lo de «creencias» desde una perspectiva antropológica y social y lo de «Fes», en el sentido en que Vicente Santuc escribe en «Fe y Política», en Democracia, sociedad civil y solidaridad. 1999.

¹⁶ Ver Aníbal Meza B, «Dos teorías constructivistas», quien nos recuerda que según Gagné, «el primer tipo de aprendizaje significativo -el de las representaciones- es básico y que de él dependen los otros dos, el de proposiciones y el de conceptos» p. 361 de este tomo y siguientes.

¹⁷ Ver James D. Wolfensohn, «Condiciones para el cambio» en Gestión, 8-Enero-2000 que da cuenta del informe «Voces de los Pobres».

consideraciones de la pobreza que dependen de dichos indicadores e incluso de lo que en cada contexto consideramos «las condiciones de vida promedio»¹⁸. Lo relativo entonces no puede entenderse como quitarle importancia, rebajar su significación o «relativizarla» como si la pobreza bajo cualquiera de sus mediciones perdiera su esencial fuerza interpeladora y su intrínseca condición objetiva negadora de dignidad. «La idea de pobreza es sobre todo un concepto comparativo que se refiere a una calidad relativa. En cuanto calidad, sin embargo, la condición de ser pobre tiene un significado central: la esencia de la pobreza es la desigualdad ...El estado de pobreza por lo tanto es un continuo más que un punto de una escala absoluta»¹⁹. Es que la pobreza es insoslayablemente un problema espiritual, de fraternidad, de «proximidad», de salud societal, de subjetividad colectiva, de trastoque simbólico. Y esto, bajo ciertos matices, incluso cuando la pobreza desatendida o prolongada pudiera ser una situación generada imprevisiblemente por una causa accidental. En todo caso toda medición de la pobreza y del impacto de las condiciones que acarrea en las personas, es necesaria y simultáneamente de manejo cuidadoso en cuanto a la interpretación de su impacto en la salud mental. En este preciso sentido vale repetir lo que Jorge Castro Morales afirma, «más allá, pues, de las carencias afectivas y materiales que implican el nacer y crecer en la pobreza, existen variables que permiten consolidar la resistencia a múltiples factores adversos, lo que hace que se puedan desarrollar nuevas capacidades, que no tienen conexión con estructuras o experiencias pasadas, como sostiene Kagan. Estas discontinuidades de tipo positivo son las que posibilitan la emergencia de la resiliencia en los niños y el efecto favorable que en su desarrollo tienen las redes de soporte solidario»²⁰. Como bien señala Charles A. Valentine, «un momento de reflexión sobre conceptos como indigencia, penuria, despojo nos hace ver con claridad que hay grados variables de pobreza. Dado lo que una primera definición

¹⁸ Ver Chiara Saraceno, «Escfusione Sociale», en AQF, op.cit.; N. Negri, op.cit. P16-17: «Los métodos estadísticos de análisis de la pobreza que se refieren a una línea definida sobre la base del ingreso medio per cápita o del gasto promedio por consumo, son rigurosamente coherentes con una definición de la pobreza como fenómeno relativo». Este abordaje se contrapone a las teorías que se basan en el concepto de pobreza absoluta.

¹⁹ Charles A. Valentine, «Culture and Poverty, Critique and Counter Proposals», the University of Chicago Press, 1967, p.13; ver además, Townsend E, «Poverty as Relative deprivation: Resources and style of living» en Weddesbum D. «Poverty, Inequality and Class Structure», Cambridge University press, 1974, passim. En este mismo sentido ver Banco Interamericano de Desarrollo, "América Latina frente a la Desigualdad», Informe 1998-1999, W DC, asume como pobreza relativa aquella que se refleja en los indicadores de desigualdades respecto a las condiciones de vida.

²⁰ Ver más adelante en este mismo libro; ver además las consideraciones al respecto, y desde la perspectiva psicoanalítica, de César Rodríguez Rabanal, «Cicatrices de la pobreza», de. Nueva Sociedad, Caracas, 1989, p. 227-238: «Advertimos que las condiciones sociales externas se transforman en estructura psíquica adquiriendo de esa manera status independiente de la realidad entendida como instancia ajena al sujeto», p.12

implica, la pobreza varía en términos de valores reconocidos. Inanición (starvation), muerte por exposición y pérdida de vida debido a cualquier otra falta total de recursos, son las únicas formas absolutas de pobreza»²¹.

B. Nacer y crecer en una ¿cultura de la pobreza?

Nacer, vivir pobres es ya una situación indeseable; pero nacer y crecer en contextos estructurales y culturales o simbólicos en que por ser pobre uno se sienta como objeto de, resulta la peor de las pobreza, es decir aquella que afecta y deteriora el sentido de la propia vida, de la propia autoestima personal y colectiva, aquella pobreza que se manifiesta en la rutinización y resignación, en la «naturalización» del infortunio, en la «despolitización» de las causas del propio hambre, de las carencias cotidianas; aquella pobreza que golpea las razones de la alegría, de la fiesta, del juego, del humor, del entusiasmo; aquella que hace colapsar el gusto y el placer por el humor fino suplantado por el humor revestido de chabacanería, grosería y hasta procacidad; aquella que provoca la erosión de los gustos y apreciación estética, la devaluación de valores vinculados y vinculantes al desarrollo espiritual. Todo esto mina la salud mental de la sociedad.

Desde ya debemos expresar que no compartimos el concepto de cultura de la pobreza que acuñara Lewis en sus primeros escritos y que llegara, como expresión, a gozar de cierta fortuna y siendo pertinente asumir las observaciones críticas que Martín Barró y Charles A. Valentine le hacen. En efecto, afirma éste último, «una tesis mayor de este ensayo es que la noción de cultura de la pobreza y las ideas que le son adyacentes contradice todos los importantes aspectos positivos de cultura. Esta tesis de contradicción se extiende no sólo al significado esencial de la idea de cultura, sino también sus mayores implicaciones para la teoría y método de las ciencias humanas, para cuestiones filosóficas, actitudes públicas y en políticas públicas ...es decir, estas formulaciones mantienen la largamente asentada racionalización de la vergonzosa(blaming) pobreza del pobre»²²La pobreza no es un fenómeno

²¹ Ch.A.Valentine, op.cit. P.12. Muy bien anota N. Negri, op. cit. E18;que «para que haya pobreza en sentido propio del término deben concurrir dos elementos. Primero, un estado- de exclusión social o marginación de la sociedad. Por tanto en estado de incapacidad, subjetiva u objetiva, de moverse como ciudadano y de gozar, en efecto, de los recursos que les corresponderían como tal. Segundo: un síndrome que conduce al progresivo deterioro de las motivaciones del sujeto, a la crisis de sus capacidades de relacionarse y adaptarse, al colapso de sus expectativas y de su equilibrio psicofísico».

²² Ver Martín Barró, en sus diferentes escritos, UCA, El Salvador.
Ch.A.Valentine, op. Cit. P.15 y 70 ss, en que reconoce que Lewis distingue entre pobreza y cultura de la pobreza que intenta convertir en algo más por la organización, la solidaridad y la esperanza; pero señala cuánto ha tenido que pasar por dificultades para demarcarse de éstas sus propias ideas en sus más simplistas formas por lo menos: «Hemos visto en la literatura de las ciencias sociales que hay un considerable énfasis en un pesante abordaje negativo de las conductas y valores que se piensan que son distintivos de las clases bajas o del pobre. Escasamente se puede encontrar una

deductivamente cultural ²³, y pretender un abordaje exclusivamente desde la cultura, nos coloca ante fáciles justificaciones basadas en las formas tradicionales y peculiares de un determinado grupo humano de organizar su vida, su economía, su reproducción demográfica, su sistema de alimentación, de higiene, su producción simbólica, etc. vistas y juzgadas desde otra cultura como podría ser el caso de la cultura del ande desde la cultura o las culturas urbano costeñas. Si bien podemos reconocer los altos niveles de pobreza para las mayorías de habitantes de nuestros Andes, la cultura andina expresión de identidad forjada en la equidad social, política, económica de las comunidades, de los ayllus, no toleraría desde ningún punto de vista ser clasificada como cultura de la pobreza.

En todo caso, no podemos tildar de culturas de la pobreza, culturas que recogen un universo de prácticas productivas, de convivencia, de relación con el mundo de la naturaleza, con un bagaje de valores ancestrales que no desaparecen aunque hoy día conozcan estrecheces, carencias, desventajas reales en escenarios distintos a los propios y más cercanos a su quehacer cotidiano; una cosa es tener pobres que pertenecen a una determinada cultura y otra cosa es hablar de culturas de la pobreza. Quizá podríamos aventurar a decir que bajo el concepto de cultura de la pobreza se podría arropar con comodidad cierta aporofobia ²⁴.

C. Pobreza, marginalidad y exclusión

Vivimos en un Continente con «más de 150 millones de latinoamericanos, que equivalen a cerca del 33% de la población, se encuentran por debajo de un nivel de ingresos de \$ 2-USA diarios ...Incluso tomando el patrón distributivo de África, se encuentra que para los mayores niveles de desarrollo que tiene América Latina, debería tener la mitad de los pobres que tiene realmente» ²⁵ La relación entre desarrollo y pobreza

²³ Ver Oswaldo De Rivero, «El mito del desarrollo. Los países inviables en el S.XXI», Lima, Mosca Azul, 1998: «Para Sen, la pobreza no puede reducirse a un fenómeno económico sólo medible con el rasero de los ingresos. Tampoco es un fenómeno residual ni un problema exclusivamente cultural. No es cierto, asimismo, que las personas pobres no se incorporan al crecimiento porque poseen ciertas cualidades negativas. La pobreza es un problema mucho más complejo con distintas dimensiones y vinculado estrechamente- a la manera como la sociedad funciona», p.44.

descripción que no se refiera a la nocividad, patología, distorsión, desorganización, inestabilidad o incompletes de la cultura pobreza en comparación con la vida de las clases medias» p.68.

²⁴ Ver el excelente y sugestivo artículo de Adela Cortina, «Aporofobia» en El País, 7-Marzo2000, p.14, aporofobia viene del griego, áporos, pobre, y fobéo, espantarse, es decir, repugnancia, hostilidad al pobre:»...ése es el que molesta, es la fobia hacia el pobre, ante el que parece que no puede ofrecer nada interesante a cambio».

²⁵ BID, op. Cit. P.25. Ver además la excelente síntesis del contexto latinoamericano en el marco de la globalización en José Rivero Herrera, «Educación y Exclusión en América Latina " Reformas en tiempos de globalización, de. Ayuda en Acción Tarea, 1999, p.21-52 y en la nota 31 señala: «en

deviene compleja, habida cuenta de lo que entendamos por desarrollo, los diversos enfoques de análisis que se adopten -como bien señala el economista Javier Iguñiz- y de los parámetros de medición de la pobreza ²⁶.

Pero nacer pobre tiene directa relación con nacer en condiciones de atención a la salud materna que sigue deficiente por la calidad, la cobertura y las diferencias que significa nacer en la sierra, en una comunidad de las alturas o en el fondo de la selva amazónica o en una ciudad con mejores oportunidades comparativas. Punto decisivo en este contexto familiar, materno específicamente, es el estado de nutrición o mejor, los niveles de desnutrición de la población, en general y de las jóvenes madres, que se articulan ²⁷. En una oportunidad preguntamos a unos doscientos maestros reunidos en Huancabamba cuál era el problema educativo más importante en su región. La respuesta de casi el 100% fue rotunda: «el hambre». Y ciertamente las consecuencias de éste en relación a la compulsividad de tener que trabajar en lo que se ofrezca sin casi chance de escoger condiciones, sacrificando estudios, escuela son abrumadoras. Tocamos así dos elementos -trabajo y educación- que van a definir las posibilidades, los niveles y las garantías reales de formar parte de una sociedad, de ser considerado como tal, hecho del que surgen una serie de desafíos a la construcción de identidad, al desarrollo de la autoestima, del sentido relacional positivo, a la conciencia de pertenencia de cada individuo y de grupos o colectivos sociales; al desarrollo de capacidades y a la sostenibilidad de las razones y motivaciones de la esperanza de vida exitosamente gratificante o aceptable.

En el necesario empeño por llamar las cosas de la forma más apropiada a fin de reducir el margen de imprecisión en los análisis y en las acciones que de éstos pudieran derivarse, conviene distinguir términos: lógicamente la pobreza económica, tanto de la exclusión social como del fenómeno que se define como

Europa la pobreza alcanza el 7 7% de la población -57 millones- y en USA, al 14% (37 millones)». Ver además Nora Lustig, «Pobreza y desigualdad. un desafío que perdura», en Revista Cepal, Stgo., 1998

²⁶ « Javier Iguñiz E., «en AAVV «Neoliberales y Pobres. El debate continental por la justicia», Bogota, 1993. Ver además James D. Wolfensohn en «Voces de los Pobres»: «Hemos aprendido que el desarrollo es posible, pero no inevitable. Que el crecimiento es fundamental, pero no suficiente para garantizar la reducción de la pobreza... Que las causas de la crisis financiera y la pobreza son una sola y misma cosa...»

²⁷ Ver Sinesio López J., op,cit. quien al describir los rasgos del perfil de los hogares en extrema pobreza, coloca en primer lugar que su presupuesto no les permite alimentarse adecuadamente dado que dos terceras partes del mismo se va en comer. Sobre el tema, ver Nelly Baiocchi, «Análisis de la problemática nutricional en el Perú», en memoria del Seminario-Taller «Enfoques y metodologías nutricionales, Un desafío para el Perú», Lima, 1997, p.97ss.; Rosa Flores Medina, Políticas de lucha contra la Pobreza: Nutrición ibidem, p.105ss; Sebastiano Mendoza, «Orientaciones para el futuro, sistematización de experiencias nutricionales en el Perú", ibidem. P. 155ss; Cecilia Blondet, Carmen Montero, «Hoy, menú popular», Comedores en Lima, IEP, Lima 1995, passim.: Cecilia Montes et Alli, «Consumo de Alimentos en el Perú 1990-1995", Prisma, Lima 1997.

síndrome, que lleva al deterioro progresivo de las motivaciones y capacidades del sujeto; o de la privación económica²⁸.

Cabe entonces preguntarse si nacer pobre es un estatus o más bien un proceso dado, que la pobreza no es, en primer lugar, un dato individual sino socialmente situado y generado. «La pobreza no es, en general, producto de una elección individual, sino de una relación y de una situación económica y social. Es uno de los aspectos de la desigualdad social, pero es su aspecto no socialmente aceptado. El lindero entre la desigualdad socialmente aceptada y la no socialmente aceptada no es fijo, cambia con la historia, la cultura, las sociedades. Los sistemas de creencias de algunas sociedades niegan el origen social y la significación social de la pobreza y la riqueza. Tanto una como otra son atribuidas a las responsabilidades individuales, al esfuerzo o al fracaso individual»²⁹.

Ciertamente que si establecemos una conexión conceptual y práctica de pobreza - desnutrición -desempleo- analfabetismo-marginalidad- exclusión social, se puede afirmar que actúan «in toto» como perturbadores del desarrollo del niño; como factores de riesgo³⁰. Y si a esto añadiéramos los aspectos referidos a su impacto en las personas, estaríamos frente a un escenario de «pobreza dura» que afecta lo material, lo simbólico y lo relacional y coloca al sujeto en situación de exclusión social, porque por debajo del umbral que se haya marcado de pobreza se desencadenan mecanismos de exclusión social insostenibles que comprometen las capacidades físicas, psíquicas y las relaciones del sujeto, hasta transformarlo en un individuo incapaz de incorporarse socialmente y que no puede sobrevivir sino como asistido»³¹. Sin embargo, no toda exclusión social es hija de la pobreza económica. La categoría sociológico-cultural de «exclusión social», según Robert Castel debe distinguirse de la de marginalidad social. Si la inclusión social se obtiene por la participación en la reproducción de la riqueza del país y por el reconocimiento social, la exclusión equivale a la absoluta carencia de ambos elementos lo que deviene en ser parte de la población supernumeraria, de una u otra forma, población objetivamente mendiga; por el contrario, la marginalidad social, en el pensamiento del

²⁸ Ch.Saraceno, op.cit. p.15; N. Negri, ibidem p. 19: «En este sentido, el uso del término pobreza podría limitarse a indicar los casos de exclusión social insostenible», evitándose así que la pobreza sea conceptualizada y medida por las desigualdades en términos de ingreso.

²⁹ Ver Sinesio López J., op. Cit. P.458.

³⁰ Jorge Castro Morales, nos recuerda que «factores de riesgo son los que comprometen el desarrollo normal del niño o facilitan la perturbación de su salud. Es un concepto estadístico y no es aplicable a individuos. Si un niño pertenece a un grupo de riesgo, eso no significa que sea vulnerable o vaya a sufrir determinada enfermedad»; (p. 167 de este tomo y siguientes) ver además N. Negri, op.cit. P 19.

³¹ N. Negri, inbidem p. 18; Ch.Saraceno, ibidem p.15, para quien la pobreza en sentido fuerte se da «sólo cuando los procesos sociales de la exclusión se combinan, incluso provocándolos, con procesos subjetivos de desintegración».

filósofo francés, es una situación que puede virar hacia la exclusión o hacia niveles de inclusión ³² En todo caso, «la consolidación de escenarios de pobreza dura, la discriminación étnica, la segregación residencial, la proliferación de sistemas privados de vigilancia urbana y el incremento de violencia en las ciudades, son todas situaciones que afectan seriamente los niveles de integración social y de gobernabilidad» ³³ y en este marco de una fuerte acumulación de desventajas, no sólo se hacen más pobres los «pobres estructurales» que provienen de la pobreza secular, sino que emergen nuevos pobres, nuevas figuras de pobres.

2. NACER POBRE Y CRECER PROTAGONISTA

La pobreza en cuanto factor de riesgo para el ejercicio de ciudadanía, tiende a agudizarse en la medida en que la situación del Continente lleva a considerarlo como la región con mayores desigualdades en el mundo ³⁴. En efecto, el estudio de Sinesio López J. relaciona los niveles de pobreza con niveles de ciudadanía, y nos recuerda que al observar «los mapas de la pobreza y de la ciudadanía se puede señalar que la pobreza constituye un límite al desarrollo de la ciudadanía ...esto significa que la relación negativa entre pobreza y ciudadanía, siendo significativamente alta, no impide que ésta escape parcialmente de las garras de la pobreza, colocándose no en niveles extremadamente bajos, sino en los niveles bajos de ciudadanía. En otras palabras, en el Perú existe un poco más ciudadanía que pobreza. Este dato es políticamente significativo en la medida que muestra la existencia de una tensión entre derechos y capacidades» ³⁵. Dos consideraciones pueden añadirse; la primera que resulta pertinente reconocer que si bien

³² Ver Robert Castel, «La lógica de la exclusión social», materiales, IFEJANT, Luigi Berzano, op.cit.P24:»Más que el pobre o el marginado tradicional, el hombre marginal de Park combina el conocimiento y la conciencia del que no participa de ciertos bienes y derechos de ciudadanía con la actitud y el juicio crítico de quien está «en los márgenes» de la sociedad». Cabría recordar con Christian Ponson, «Les pauvres en France(1850-1950)u en Les Pauvres, un défi pour l Eglise de Claude Royon et Roger Philibert, Paris, 1994, que «en Francia, la palabra pobre, después de 1790-1848 y en particular 1871, no da cuenta del aspecto desestabilizador e inquietante que representaban las masas populares en relación a la sociedad y los regímenes políticosEstos ejemplos dan a pensar que la historia social rechaza en Francia el presentar la cuestión social en términos de «pobre» y «pobreza», p.336.

³³ J.Rivero H, op.cit. p.45 quien cita a Alberto Minujin, «Vulnerabilidad y Exclusión en A. Latina»:»Reconociéndose como tendencia central actual la conformación de sociedades excluyentes en las que la vulnerabilidad es la regla y no excepción, cualquier alternativa que se plantee deberá dar centralidad a la problemática de la inclusión social integrada en el marco de una creciente expansión de la ciudadanía, en particular en el ámbito de los derechos sociales y de la democracia» "

³⁴ Ver R.Hausmann en Prefacio a «A. Latina frente a la desigualdad», p. 16.

³⁵ Ver S.López J, op. cit. P461-462; Ch.Saraceno, op.cit.p.14 : «El concepto de exclusión social como exclusión de los recursos para la integración social, nos remite al concepto de ciudadanía en sentido ampliado, es decir, no limitado al goce de derechos políticos».

la pobreza ha aumentado, es mayor, la opresión es menor ³⁶, y la segunda, que ésto abre un espacio para luchar por la presencia activa, por la inclusión social, por el ejercicio real del derecho a la ciudadanía no obstante la pobreza y mientras se la combate. Y en el plano de la subjetividad personal y colectiva, se presenta el apasionante reto de construir y construir aquellos elementos que transforman al niñ@ nacid@ pobre, de víctima en actor, de samaqueado por el infortunio de la pobreza no escogida ni asumida, en personalidad resiliente ³⁷. Quizá se podría añadir que esta relación no determinista entre ciudadanía y pobreza es el lugar en el que se inscribe una acción de toma de conciencia y movilización frente a la marginalidad social, al riesgo de exclusión. Nada de esto pretende mitigar las reales dificultades para el discurso y la práctica ciudadana, en particular cuando se mantiene una visión lineal y determinista entre pobreza y ciudadanía y cuando la condición de mujer y de niñ@ se esgrimen como un factor más de inhibición ciudadana, de postergación de su ejercicio o de justificación de su inconsistencia ciudadana ³⁸. En esto se repetiría analógicamente lo de las antiguas culturas greco-romanas, en las que el trabajador, el artesano por ser tal no era ciudadano. Como nos lo recuerda Nicola Negri, «también Germani ligó la marginalidad más que a las condiciones reales, a la esfera virtual de los derechos de ciudadanía» ³⁹.

La condición de pobre y de niñ@ del NAT del campo y la ciudad no es razón suficiente ni conceptualmente convincente para hablar del derecho a la pre-ciudadanía como se ha sostenido ⁴⁰. Pero hablar de ciudadanía diferenciada, circunscrita o de ejercicio reglamentado, regulado, no equivale a ser pre-ciudadano. En nuestro entender, las teorías de la pre-ciudadanía de la infancia, el concepto mismo de precidadanía, nos parece teórica y operacionalmente inadecuado particularmente cuando de niñ@s se trata, toda vez que tiende a reforzar culturas proclives a invalidar, a negar, a excluir a los niñ@s de escenarios convencionalmente reservados a los jurídicamente adultos. Es probable que

³⁶ Ver J. Iguñiz E, «Más Pobreza, pero menos opresión», en op.cit.p.551:»La pobreza en A.L. puede ser mayor, como en muchos casos lo es, pero la opresión es ciertamente menor ...Esta es quizá la gran contradicción de la actual Latinoamérica, la que hay entre la creciente pobreza y la decreciente opresión».

³⁷ Ver J. Boyden, Whildrerí s vulnerability, resilience and coping in situations of adversity», Oxford 2000, ver Giselle Silva, «Resiliencia y violencia política en niños». U.N. Lanús - E B. Van Leer, 1999. 38

³⁸ Ver S.López J. Op.cit.p.35: «Existe una alta relación inversa entre pobreza y los niveles y la consistencia de la ciudadanía, y una relación directa entre la pobreza y las brechas ciudadanas»; para el autor la categoría «inconsistencia ciudadana se refiere a personas que no acceden por igual a los derechos y prácticas ciudadanas».

³⁹ Op.cit.p.29.

⁴⁰ Gonzalo García y Sergio Micco en su sugerente y motivador artículo, «Hacia una teoría del precidadano» en Niñez y Democracia, Unicef, de. Ariel, Bs.A., p.231-268, parecen referirse a la necesidad de tener en cuenta el desarrollo moral de los niñ@s como fundamento a la negación de su categoría de ciudadano dado que por experiencia, afirman, el niñ@ se hace susceptible de ser manipulado, instrumentalizado, en síntesis, de que se afecte de manera significativa su propia dignidad, concluyen diciendo «...a la vista de este alegato, la consolidación de la democracia y la atención preferente de los niñ@s de nuestro continente, nos impulsan a postular la precidadanía como un derecho de los niñ@s que la sociedad tiene el deber de promover».

dichas teorías tengan como substrato una acepción de ciudadanía restringida y de tradición estrechamente jurídica. Pero para nosotros se impone abrir el diafragma conceptual y abordar la ciudadanía en un sentido cultural y en una conceptualización más extensa. La responsabilidad que asiste a la sociedad de proteger a los niños de toda manipulación, de toda forma de abuso y explotación, lejos de justificar un derecho a la pre-ciudadanía invita a ser política, ética, pedagógica y jurídicamente cuidadosos en el ejercicio de la condición de ciudadanos de los niños.

No se crece protagonista espontáneamente ⁴¹. Se trata de una vocación y no sólo se debe afirmar el protagonismo como un derecho inherente a todo ser humano, que lo es, sino asumirlo en sus exigencias existenciales precisamente porque se trata de un derecho a la propia irrepetibilidad, a la singularidad de cada ser humano, a ser irrepetible y singular gracias y en relación a otros. En otras palabras, se aprende y se desaprende a ser protagonista cada día. No se es protagonista porque se ejerce un rol social, sino porque cada ser humano trasciende toda forma de relacionarse con los demás individuos, colectiva o individualmente asumidos; en el fondo la relación con el otro, con los otros tiene un carácter no social ⁴². El protagonismo como propuesta y como proceso recaba su fuerza de lo que está en juego cuando de protagonismo se trata: la dignidad e identidad de cada persona, de cada grupo social, de cada pueblo y nación.

Nacer pobre y crecer protagonista se basa en dos afirmaciones de principio: nadie nace pobre como hecho aislable y explicable de un contexto más amplio y complejo que el individual, y todo ser humano es educable, la educabilidad es una de las notas especificantes del ser humano. Se es persona y hay que desarrollarse como tal; se es sujeto y hay que construirse como tal.

Lo radical es que el ser humano es por definición educable, humanizable, transformable. La educabilidad del ser humano es la proclamación de su grandeza, de su estructura y estatura espiritual como proyecto; aquí radica no sólo su originalidad individual, sino su posibilidad de permanente novedad, su potencialidad kainética (del griego: kainós= novedoso, por ej. hombre nuevo), radica la matriz psicosocial de su autoestima, de su ininterrumpida reubicación frente a sí mismo, frente al otro, a los otros

⁴¹ IFEJANT, «Ser protagonista», 1997, p.15-17

⁴² Citado por Alain Touraine, "Critique de la Modernité", París, 1992, p.262.

y a lo otro. Tenemos que reconocer que la educabilidad es asiento del optimismo pedagógico y académico que apuestan indeseablemente por la vida ⁴³, sin la ingenuidad de quien desconociera su contenido, su orientación, su viabilidad y éxito en contextos absolutamente desventajosos y hasta hoy científicamente no modificables. Pero es evidente que no basta con referirse a la educabilidad, es necesario asegurar niveles de educación, de capacitación, de logro de formación de los sujetos, y que ésta sea de alta calidad, de excelencia. La fuerza del protagonismo de un grupo, de un individuo radica en la excelencia de lo que propone, de lo que plantea. De allí que hablar de formar una personalidad protagónica equivalga a dotarse de conocimientos, de capacidades, de habilidades de consistente calidad y que se sustenten y expresen en actitudes, comportamientos, sentimientos, convicciones, estilos de vida, formas de relacionarse y de actuar que guarden coherencia y entusiasmen con lo que podríamos llamar una cultura del protagonismo como alternativa, quizá, a la cultura de la pobreza.

Una personalidad protagónica es expresión de salud mental y factor de desarrollo «saludable», condición necesaria para que el desarrollo sea sostenible. Esta relación, protagonismo propositivo y salud mental, se evidencia si analizamos los componentes del concepto de salud mental y los componentes psicosociales del protagonismo entre los cuales enumeraríamos a modo de ejemplo, la conciencia de autonomía personal y colectiva como condición y resultado de una auténtica reciprocidad y solidaridad; del equilibrado sentido de autoestima y la valoración del otro por ser otro esencialmente diferente y radicalmente igual; el ser exigente por la perfectibilidad de las cosas y un gran sentido de humildad; el hacer de la promoción del protagonismo de los otros el camino de construcción del propio protagonismo; asumir el protagonismo no como un fin sino como una condición necesaria para una vida en que nadie sea un número, un anónimo, un objeto de., etc.⁴⁴

Sin lugar a dudas, hablar de pobres como protagonistas, de nacer signados por la pobreza y pretender crecer como protagonistas, encierra y expresa una utopía, la de

⁴³ Ver Gonzalo Portocarrero, «Educación .? identidad cultural», en *Psicoanálisis y Educación*, Lima 1992, p. 157: «No agotarse en la idea de ser víctimas, tratar de trascender esta situación, digamos enfrentar el destino con una sensación de protagonismo en vez de agotarse en el sentimiento de ser excluido»; del mismo autor, "Victima, martyr ou héroes, trois réponses á la souffrance", en Anne Rerniche- M et Graciela Schneier- Madanes, *Notre Amérique métisse*, de. La découverte, doc. P.193-198: «La realidad no está ni dada ni es inmutable, se la puede modificar. Para ello , hay que desarrollar el racionalismo y la técnica, controlar mejor las condiciones de vida, rechazar el sufrimiento, liberarse y buscar la utopía», p.194.; ver Saúl Peña K, «Educación, Identidad y Cultura», en *Psicoanálisis y Educación*«..p.150: «Existe la posibilidad de un predominio tanático y de muerte, pero esto de ninguna manera puede hacer desaparecer al Eros y al instinto de vida, presente en todos nosotros y que deberá prevalecer».

⁴⁴ J. Castro Morales, «Enfoque multidisciplinario de la Salud Mental infantil ; (p. 167 y siguientes) quien retoma el concepto de salud mental de Biedback et al;: «Capacidad del ser humano de identificarse como individuo dentro de una determinada sociedad o cultural relacionándose objetiva y armoniosamente con el medio en el que participa, creando mayor bienestar para él y para los demás y adquiriendo para ello un sentido para su existencia».

apostar a que la última palabra no la tenga la pobreza y que vale la pena luchar para crecer y crecer como sujetos, como verdaderos actores, como protagonistas en un mundo que se resiste a que los niñ@s puedan serlo y se les tome en serio; la utopía de hacer realidad persistente y global la imprescindible de la opinión, de la participación, del creciente empoderamiento de los niñ@s para todo proyecto personal y colectivo de vida que se quiera humanizador.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

Luchar contra la pobreza y crecer como pueblo protagonista no es sólo un empeño personal, es insoslayablemente un empeño colectivo, organizado. Es que la organización popular, en sus múltiples expresiones, constituye una herramienta necesaria para dotarse de presencia representativa, de visibilidad social y política. La experiencia de las organizaciones populares muestra fehacientemente el soporte que éstas significan para encarar la vida en sus imperdonables exigencias de sobrevivencia física y mental, para mantener y acrecentar el sentido de pertenencia, para enfrentarse a la tentación del pesimismo y a la pérdida de dignidad. En el caso de los NATs, sus organizaciones son no sólo un factor de resiliencia personal y colectiva, sino un instrumento amplificador de sus voces, de su opinión, un espacio de ejercicio y visibilidad pública de prótagonismo ⁴⁵.

Una personalidad protagónica es el resultado de una paciente como inteligente acción educativa que apunta a una permanente recuperación y desarrollo de la plusvalía de maduración que cualquier experiencia de la vida del niñ@ puede producir cuando se cuenta con las oportunidades y condiciones para hacerlo. Esta práctica educativa es transversal al quehacer cotidiano, de allí que todos los detalles de la vida del niñ@ revistan un valor ponderado y que nadie quede eximido de intentarlo, pues no es una labor reducible a la profesión docente, concierne a los padres de familia, a los políticos, a los profesionales de la salud como a los promotores sociales, etc. La adecuada práctica educativa deviene así en un factor irremplazable para salir al encuentro de las secuelas del nacer pobre y asegurar el ir creciendo protagonista.

Las representaciones que l@s niñ@s tienen de los adultos, los roles del adulto que han internalizado, ciertamente que, para una inmensa mayoría de nustr@s niñ@s, recogen

rasgos frontalmente contradictorios y negadores de lo que debiera ser una personalidad protagónica. Es decir, reflejan visiones y actitudes de lo que hoy exhiben las dominantes culturas de adulto signadas por el predominio con frecuencia autoritario, impositivo, poco dispuesto a una, verdadera escucha y sin reconocerle peso social a la opinión de l@s niñ@s o reproduciendo discriminaciones de género en su trato con ellos, etc. Este contexto no abona a favor de un discurso sobre protagonismo de l@s niñ@s. Por el contrario podemos reconocer la importancia en la formación de l@s niñ@s, de adultos que proyectan una personalidad y un rol en los diversos espacios de la vida, el familiar, el comunitario, el profesional, el político, etc. que promueve el protagonismo positivo de las

⁴⁵ J. Castro Morales, «Las organizaciones como factor de protección de los NATs», IFEJANT, en preparación.

nuevas generaciones, que son un estímulo para crecer y sentirse felices de ser también ellos promotores de la dignidad y ganas de vivir de otros. Con adultos así, aunque se haya nacido pobre, hay mejores posibilidades de crecer como seres humanos dignos. Más allá de las carencias y limitaciones que todos, y en el mundo entero, le reconocemos a la escuela, ésta sigue siendo un importante espacio para la formación de l@s niñ@s. En ella confiamos un alto porcentaje de las expectativas de preparación conceptual, técnica de las nuevas generaciones. La escuela, la universidad tienen la tarea de hacer que los nacidos pobres puedan contar con instrumentos que les permitan enfrentar en mejores condiciones las dificultades que acarrea no sólo la pobreza económica, sino otras formas de marginación y exclusión. Contribuir a que el servicio educativo, la escuela pública a la que acuden l@s niñ@s de los sectores E, F o G como, se ha dado en llamarlos hoy, sea de calidad, constituye un directo aporte a la lucha contra la pobreza y una imprescindible contribución a crecer como ciudadanos, como actores sociales. Transformar decididamente la escuela, en la escuela de; sujeto ⁴⁶, del sujeto con protagonismo.

Finalmente, consideramos que una pedagogía de la ternura, cuidadosa en el desarrollo de un clima de afectuosidad y de exigencia, de cariño y disciplina, está llamada a favorecer la emergencia y fortalecimiento de todos aquellos factores de resiliencia que inciden en las posibilidades de crecer en personalidad no obstante haber nacido y crecido pobre. Esta es la experiencia de más de veinticinco años de trabajo con jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de la JOC, el MANTHOC y más recientemente con el Movimiento Nacional de NATs Organizados del Perú MNNATSOP⁴⁷.

⁴⁶ Ver A. Touraine, ¿Podernos vivir juntos? passim

⁴⁷ IFFJANT MANTHOC, «The organisation: A space of resilience and a tool for the protagonismo of the NATs», Lima octubre, 2000.

Niño, familia y comunidad en los Andes

Nicolas Matayoshi*

INTRODUCCION

El presente artículo es parte de uno más extenso, referido al problema de los niños trabajadores de la calle del Perú. Es el resultado de una doble vía de abordaje: el trabajo de apoyo cotidiano a menores trabajadores de la ciudad de Huancayo-Perú y el segundo abordaje mediante el estudio de la problemática de la Identidad Cultural Andina.

EL NIÑO Y EL ENTORNO DE SU IDENTIDAD CULTURAL

Todo ser humano, adulto o niño, varón o mujer, es un sujeto que interactúa dentro de una sociedad segmentada por factores sociales, raciales, culturales, de género, edad, etc. La capacidad de respuesta del individuo, en consecuencia, depende de una pléyade de componentes culturales que conforman su propia identidad. Pero cada sujeto es producto de un particular proceso de adquisición de conocimientos y experiencias, compartidas con otros miembros de su entorno social, en el tiempo y el espacio, en la historia y en el territorio donde habita. Pero a la vez, muchos de estos conocimientos son compartidos por los miembros de su colectividad y son los que han de forjar aquello que se le denomina como «Identidad cultural», en algunos casos, conformando una identidad étnica, de segmento social y en otras, conformando nuestra «Identidad Nacional».

El individuo -adulto o niño- pertenece a colectividades que han modelado conductas y comportamientos a través de los siglos, hasta conformar aquella heredad cultural que constituye nuestra identidad cultural colectiva. Los grupos culturales comparten entre sus

* Fundador de GEMA (Gente de Mañana), Huancayo, Perú

componentes hábitos, lenguajes, valores, ideologías, conocimientos, algunos rasgos psicológicos distintivos y productos culturales como sistemas económicos, estéticos, tecnológicos, etc; estos elementos constituyen la racionalidad del modo de vida, formas de pensar, actuar y enfrentar diversos hechos de la vida cotidiana. En suma, las identidades colectivas y personales se corresponden en una amalgama plástica y totalizadora, holística, en constante proceso de mutación. Es el espíritu colectivo que se manifiesta en cada uno de sus actos, es el *holkgeist* ⁽¹⁾ que condiciona muchas de sus respuestas y sus esquemas valorativos. En este sentido, los menores de hoy son partícipes y herederos de esta atmósfera de identidad, dicho de otro modo, la identidad de los menores es el resultado de redes históricas y nodos de nuevas redes que se van construyendo hacia el futuro.

De ahí que esta aproximación sea fundamental para entender el universo cultural del menor andino, señalando, además, que con mayor o menor grado de mestizaje cultural, todo peruano es depositario de la cultura andina. Por ello, es indispensable reflexionar acerca de las matrices que originan aquella identidad cultural que condiciona muchas de sus respuestas y que, si bien, pueden ser modificadas ante una opción cultural diferente, este proceso no se produce inmediatamente, ni acepta el cambio con facilidad, porque desestructura y desadapta todo el ser cultural.

IDENTIDAD CULTURAL ANDINA

El hombre andino es el depositario de una cultura que tiene milenios en formación, que permanentemente incorpora elementos de otras culturas, pero que mantiene vigencia y particularidad en su actuar y modo de percibir el mundo. La Identidad Cultural Andina es el sustrato base de nuestra compartida identidad nacional, de modo que muchos de sus componentes culturales siguen vigentes incluso en grupos sociales aparentemente ajenos al Mundo Andino: incorporaciones lingüísticas ya identificados como peruanismos, («chicha», «chacra»), consumo de productos andinos (la papa, el maíz, el rocoto, el maní, el tomate); creencias, (W amanis-jircas, Sarita Colonia, Señor de los Milagros) ritos (bendición de nuevas casas, protección de negocios), costumbres (entrega de bienes a recién casados: «palpa» o «showers» colectivos).

Todo peruano, en particular, es parte de un pueblo donde confluyen varios torrentes culturales: lo inga, lo mandinga, lo blanco y lo asiático; en este crisol de razas, sin lugar a dudas, la fuente primigenia sigue siendo lo indio, lo andino; de ahí que es importante encontrar las raíces de la nacionalidad en el segmento más puro de esa identidad: entre las poblaciones rurales andinas. Desde e esta perspectiva, entendernos dentro de una realidad que se nutre de un pasado milenario y que ha ido transformándose paulatinamente hasta configurar lo que es hoy, nuestra identidad nacional.

⁽¹⁾ Ver notas en forma correlativa al final de este acápite. Nota del editor.

«Nadie duda de los aporte culturales de ambos pueblos para la vida actual - afirma O. Torres en torno a la cultura española y andina - nuestro ser se corresponde a nuestro hacer. Casi todos los aportes de la Cultura Española se han repensado o reinterpretado en base a los patrones culturales de la manera de pensar de la antigua civilización autóctona y no a partir de lo occidental. Quizás por eso, a los andinos les sea difícil expresar sus ideas con la lógica del pensamiento español.» (2)

Por otro lado, «La percepción del entorno natural, social e ideológico - dice J.J. García - que caracteriza a la cosmovisión andina, tiene su propia racionalidad. Esta deriva de la estrecha relación del hombre con la naturaleza viva y fuente de vida. La racionalidad de la cosmovisión se explica mejor si nos guiamos por los ordenadores generales y específicos, productos de tres formas de percepción de la realidad que tiene el hombre: la visión holística, la visión agro-cosmo-etno-céntrica y la visión histórica-proyectiva-progresiva.» (3)

«El indio - dice Waldo Frank - no tiene concepto de sí mismo como una entidad separada y absoluta, al modo europeo. Su pensamiento, constreñido a acomodarse a la vastedad de los Andes, no podía ver una unidad más pequeña que el ayllu. » (4) Habitante de una naturaleza adversa y diversa, es el heredero de una lógica que contempla permanentemente diversas estrategias para garantizar la sobrevivencia: lo razonable, en este difícil paisaje, plantea la necesidad de diversificar actividades culturales que garantice vivir y no pasar penurias. Por ejemplo, suele cultivar en diversos pisos ecológicos, para prevenir heladas, sequías, plagas; así como para diversificar su dieta alimenticia, realiza el pastoreo de animales mayores en zonas altas, como una forma de ahorro y prevención social, y cría animales menores en sus viviendas, como parte de sus requerimientos alimenticios, con fines medicinales y disponibilidad inmediata de recursos para eventualidades de poca envergadura; también suele cazar animales silvestres y recolectar hierbas para uso medicinal o alimenticio. En temporadas que escapan del rígido calendario de las actividades agropecuarias se dedica a diversas ocupaciones artesanales para poder realizar trueques con otras personas, etc. Hay, por ello, un refrán que lo grafica: «el campesino es un hombre con siete oficios y catorce necesidades» (5).

En las urbes, este criterio de la pluriactividad, en los sectores urbanos, se traduce en los «hace-lo-todo», capaces de buscar quehaceres totalmente distintos entre sí, (es proverbial el ingenio criollo para encontrar soluciones técnicas a diferentes problemas mecánicos). Sólo una minoría opta por una alta especialización en una sola actividad. Asimismo, con los menores trabajadores de la calle, la búsqueda del sustento diario les hace ensayar diversas actividades económicas; José,(6) cuenta que su experiencia laboral ha sido

vender periódicos, lustrar calzados, trabajar como boletero en un microbus, trabajar en una panadería, pintar paredes, etc. En cierto modo, imita a los adultos varones que van cambiando tanto de actividad como de lugar de residencia, hasta encontrar una actividad que, por su rentabilidad y comodidad, le permita establecerse en una sola ocupación permanente. Además, esta forma de actuar atraviesa todos los segmentos de nuestra sociedad, aunque las distancias diferenciales entre los campesinos y la minoría privilegiada ha sido identificada como una suerte de doble nacionalidad: el Perú oficial y el Perú profundo. J.J. García nos dice; «La identidad en el Perú no es única ni es uniforme sino es diversa, y está definida por el origen, el contexto económico, social e histórico, la temporalidad, la territorialidad, la lengua y los patrones de vida que particularizan espacial y temporalmente a cada uno de los grupos identificados (comunidades, etnias) que conforman su estructura social originando diversas tradiciones. »(7) Sin embargo, esta visión de polaridad y complementariedad de los opuestos, también es parte de la visión holística del Mundo Andino. La idea de unión de los contrarios parece ser una referencia central en este saber andino.(8)

En relación con el mundo natural, la unión de los contrarios afirma la necesidad del manejo de más de un ambiente para el mantenimiento de la vida. En relación con el mundo social la idea tiene distintos niveles de significación. A nivel familiar se suele señalar que la prácticas culturales nos evidencian que cada pueblo está vinculado a un tipo de cultivo y éste, además, condiciona las rutinas sociales de producción, lo que nos lleva a afirmar también, que estas rutinas conllevan un tipo de desarrollo lógico. García nos reafirma el criterio siguiente: «Las identidades en la sociedad andina corresponden a una concepción racional originada en la estrecha relación que existe entre el hombre y la naturaleza; su paqarina (origen) y su última morada está en la naturaleza. (9)

LA CULTURA ANDINA DE LA PAPA (10)

A partir de la definición que nos ofrece J.J. García, es posible entender que en muchas de las prácticas culturales, repetidas año a año, generación tras generación, se han modelado actitudes y comportamientos. Estas prácticas culturales, repetidas año tras año y generación tras generación, modelaron respuestas colectivas que conforman ciertas formas de lógicas y visiones del mundo. Los pueblos del trigo parten de una práctica agrícola, cuyo producto final sólo es aprovechable cuando el grano es finalmente procesado en harinas, es decir, el fin justifica los medios; en los pueblos del arroz, los agricultores deben de tomar en cuenta el comportamiento de la naturaleza, sujetarse a su ritmo, imponiendo a los pueblos la contemplación y la paciencia. En cambio, los pueblos del maíz pueden aprovechar la gramínea en estado tierno, seco, o procesado. En el caso de los pueblos andinos, además del maíz - que identifica a las clases dirigentes-, el principal cultivo es la papa, una planta que tiene que ser domesticada para poder ser aprovechada. La papa es uno de los pocos productos que cruza gran parte de los pisos agroecológicos alto andinos y por lo tanto, una planta al servicio del habitante común. John Murra escribe que los cronistas se ocuparon más del maíz, pero poco o nada sobre

los ritos relacionados con el cultivo de los numerosos tubérculos andinos. Aparentemente esto se debió a que la papa era utilizada por las etnias más pobres; en efecto, el cultivo de la papa es posible en pisos ecológicos superiores a los cuatro mil metros y como señala Murra, «Sin los tubérculos la ocupación humana de la zona sería imposible como lo notaba ya Bernabé Cobo en 1653 ' la mitad de los indios del (Perú) no tienen otro pan». Eran tan comunes en la dieta andina que una de las unidades de tiempo empleadas antes de 1, 532 equivalía al tiempo necesario para cocer una olla con papas» (11). Esta evidencia histórica se refuerza por el hecho que los datos etnográficos actuales confirman la existencia de diversos ritos practicados por los campesinos en las chacras de papa, especialmente durante la cosecha; una de las costumbres arraigadas, por ejemplo, es el asar papas utilizando terrones precalentados en el mismo sitio de la cosecha (huatias) y la ofrenda a la madre tierra y los dioses mallquis de las mejores papas o guardar kutiches. (12)

La cultura Andina se basó, pues en la existencia de dos agriculturas separadas conforme a un eje ecológico de predominio vertical. La importancia de dominar una mayor franja de pisos ecológicos, les permitía acceder a una mayor variedad de productos y garantizar la sobrevivencia. El cultivo del maíz, identificando a las clases dominantes, y el de la papa, que es patrimonio de las etnias andinas. Pero al mismo tiempo, el dominio de diversos pisos, estableció diversas rutinas culturales en relación al tipo de cultivo, terreno, etc. Por otro lado, las difíciles condiciones geográficas andinas hicieron imprescindible generar un sistema de reciprocidad e intercambio dentro de una mutua dependencia colectiva. Cada piso ecológico impone un tipo de producción que es intercambiado con otros correspondientes a pisos distintos, como un modo de enriquecer la dieta alimenticia. Las clases dirigentes, para legitimar su dominio, controlaron los sistemas de distribución e intercambio, tomando de los ayllus, la prestación del trabajo como la única fórmula posible para domeñar y superar las dificultades geográficas (13).

La importancia de los hábitos productivos en la conformación del *vollrgeist* andino, con su lógica y su racionalidad, los encontramos con mayor nitidez en el cultivo de la papa. Consideramos que el ejercicio reiterativo y cíclico de las prácticas culturales en torno al cultivo principal confiere a quienes lo cultivan un tipo de adiestramiento físico, mental, valorativo y espiritual. Al respecto, son notables las evidencias de que el hombre andino, dentro de la «cultura de la papa» percibe la mutua correspondencia entre lo visible y lo oculto, entre lo aparente y lo importante; la papa es una planta que puede propagarse a partir de pequeñas papas «semillas», por semillas de los «ampulos», los raigones, los

esquejes, trozos de papa con un número de «ojos», etc. Estas distintas formas de sembrar tienen distintos condicionantes, por lo que cada una de ellas supone una distinta estrategia de producción: intercambio de semillas entre diversos pisos ecológicos, verdeo y preparación del terreno, rotación de cultivos, barbechos, recultivos, etc. marcan formas de entender el devenir. En la papa, además, está contenida una de las formas de entender las relaciones humanas: lo visible en la papa es lo no aprovechable, lo oculto, lo que está debajo de la tierra, es lo importante. (14)

El concepto cosmogónico andino de las tres esferas: el Hanan pacha o «Mundo de arriba», el Kay Pacha, «Este mundo» y el Uku pacha «Mundo de abajo» nos remite a los tubérculos: las ramas, hojas, flores, y frutos que habitan sobre la superficie, el suelo mismo y las raíces y tubérculos que se encuentran bajo la superficie; esto está reforzado con la idea del «Pachacuti»(15), (o el tiempo de cosecha de papa, cuando la tierra se voltea) cuando el universo «se voltea», donde todo lo que estaba arriba, va para abajo y todo lo que está abajo se sitúa en la parte de arriba.

Es interesante observar, además, que en los viejos mitos de Inkari («crecer para adentro») y del Pachacuti (cuando el mundo se voltea), los indígenas se sitúan en el lado de abajo, pero no ponen en ilegitimidad el lado de arriba, es así como conviven los dos sistemas agronómicos: los dominantes, hombres del maíz tienen su tiempo de supremacía hasta el pachacuti, donde los hombres de papa se harán los dominantes, sin que esto signifique, que los de arriba se sumerjan en el mundo de abajo, maíz de raíces no aprovechables. (16)

CULTURA ANDINA Y MESTIZAJE

A través del tiempo, estos elementos culturales han ido -lógica y necesariamente- variando; José María Arguedas ya había afirmado que «desde los tiempos de la conquista ha existido y existe un activo intercambio de valores, entre las dos culturas, de tal manera que es rarísimo, si no imposible en el Perú, encontrar alguna etnia indígena «pura».

En la ideología Andina, la realidad es una totalidad que involucra a la familia, el ayllu, la comunidad, la etnia. Estos niveles de organización social están soldados por lazos de parentesco y de sangre muy fuertes, y además, por correspondencias económicas, sociales, culturales y religiosas.

FAMILIA Y COMUNIDAD

El poblador andino tiene una lógica que parte de su tácita pertenencia a una gens - o comunidad - que regula y condiciona sus actos; la importancia de la observancia de costumbres y de sujeción a lo colectivo tiene que ver con ventajas comparativas en el plano económico y social.

Marisol de la Cadena, tomando el caso de campesinos de la sierra central señala que «La pertenencia a un grupo de parientes trae consigo derechos y obligaciones económicas, sociales y rituales. Las primeras ... suponen las tareas de producción agropecuaria y de reproducción económica del grupo doméstico, que mantiene su vigencia como tal,... como las familias que componen el grupo necesitan de su acertado funcionamiento, deben cumplir con las tareas que se asignan a cada una de ellas con este fin. Por esta razón pertenecer a un grupo de parientes significa cumplir con las obligaciones para su mantenimiento como tal, ya que con eso aseguran las condiciones de acceso a los recursos escasos en la familia nuclear, pero imprescindibles para su reproducción. A su vez, el cumplimiento de obligaciones otorga a todos sus miembros un lugar en la división del trabajo que es sexual y generacional, y en la que no sólo los hombres y mujeres tienen asignadas tareas, sino también los niños y ancianos. La división del trabajo está organizada en estas instituciones, que, entonces, además de conocer reglas de comportamiento social, también reglamentan la forma en que las personas, que forman las instituciones, acceden a los recursos y los trabajan» (25)

Esta correspondencia entre el individuo y el colectivo social es mucho más apremiante en el caso de la mujer; de allí que le es muy importante ser la «señora» y no « la otra» o «la querida». La actitud de flexibilidad que muestran algunas mujeres en el caso de un marido que retorna al seno familiar es posible de explicar si partimos de este principio rector: la mujer, en la sociedad andina, no es sujeto de mayor consideración si no es la esposa legítima o viuda. Incluso, hoy en día, sigue vigente el concepto de que «el hombre es respeto», en un hogar donde no existe un hombre, la mujer puede ser forzada sexualmente, como veremos más adelante, el acto sexual tiene connotaciones que trascienden lo meramente sexual para convertirse en un valor económico.

Una profesora, de 42 años, casada, con 5 hijos resume el comportamiento del hombre en las clases medias de una ciudad andina como es Huancayo: «Los hombres no son como nosotras. Nosotras podemos controlar nuestros cuerpos, nuestros deseos, pero ellos no, no lo hacen. Y siempre hay una mujer dispuesta a quitarle a una el marido. Hay que tener cuidado.» (26)

La importancia de la legitimidad de la mujer la encontramos en la conformación de la «familia ampliada» donde su estatus oficial se mantiene a costa de una permisividad total frente a la conducta del marido. La situación de una mujer rechazada difiere de otra que

sea aceptada por su núcleo familiar. En los siguientes testimonios tenemos ejemplos de un comportamiento tipo: Enriqueta E, de 21 años dice: «Felizmente no perdí a mi hija, pero cuando se enteraron en mi familia que estaba embarazada, me botaron de la casa y me tuve que ir a vivir donde una tía... » por lo contrario, en el testimonio de Dina A. de 42 años, confiesa: «Mi marido tiene amantes, trabaja en una empresa embotelladora. Mis hijos de noche se trancan sus puertas para que el padre no entre porque a todos los golpea. En varias oportunidades he pedido ayuda a mi padre y hermano y mi marido les ha golpeado también.»(27)

PATRIARCADO Y FIDELIDAD CONYUGAL

El cronista Felipe Guamán Poma dice que durante el Imperio de los Incas, la posesión de más de una mujer tenía una connotación de prestigio y distinción social. Según menciona, el Inca dispuso lo siguiente: «Mandamos que los caciques y principales tengan cincuenta mugeres para sus serbicios y aumento de gente en el rreyno, huno curaca (...) treynta mugeres, guamanin apo (...) tenga veinte mugeres, uaranga cuaraca (...) que tenga quinze mugeres, pisca pachaca (...) tubiese doze mugeres, pachaca camachicoc (...) tubiese ocho mugeres, pisca chungu camachicoc (...) tubiese ciete mugeres, chunca camachicoc tubiese cinco mugeres, pichica camachicoc tubiese tres mugeres y un yndio pobre tubiese dos mugeres y los otros que tenía puesto por mitimays tenia dos mugeres y los soldados de guerra conforme de la uitoria de daua muger para el aumento.» (28) En este sentido, tenemos referencias etnográficas en torno al criterio andino actual acerca de percepción de la poligamia. En muchas comunidades campesinas, aquel que tiene más de una mujer es porque posee los bienes suficientes para responder; aparentemente, la poligamia andina está más vinculada al hecho económico o prestigio social y no tanto al asunto sexual; en efecto, en los casos narrados por los niños trabajadores nos dicen frecuentemente: «mi papá no da plata...», «mi papá se emborracha y no ayuda en la casa...», «Mi mamá quiere separarse pero no puede porque somos siete hermanos y seguramente nos moriríamos de hambre.» (Bertha, Cerro de Pasco, 12 años, Inf. O Torres); asimismo llama la atención del por qué las mujeres vuelven a aceptar al hombre, aunque éste se convierta en un «mantenido», las razones de esta aceptación, aparentemente debemos encontrarla en el prestigio social familiar, pues la presencia de un hombre significa «respeto social» para la familia.

En entrevistas realizadas en Huancayo, es frecuente que niños informantes cuenten historias similares como éstas: «No sé qué pasó, pero mi papá cambió. Ya no era tan abusivo pero se fue de viaje. Pasó un año y no mandaba plata ni nada. No teníamos ni para comer. Después nos enteramos que mi papá tenía otra mujer con otros dos hijos... Un

día mi papá regresó. No sé qué le dijo a mi mamá, pero volvieron a estar juntos. Al principio estábamos muy alegres, pero pasaron tres días y regresó bien borracho y le pegó a mi mamá... (Ruth, Huancavelica, 14 años) «..., mi mamá me contó que cuando yo era chiquita, mi papá tenía otra señora en donde tiene hijos, a esa señora mi papá le daba plata, mi papá le pega mucho a mi mamá y luego le decía que yo no era hija de él, ...»(Nadia, Huancayo, 13 años) «En esos años, mi papá volvió a casa enfermo y lo llevamos al hospital. El se quedó con nosotros. Estuvimos viviendo un año juntos, pero cuando se sintió mejor, nos dijo que viajaba porque tenía cuentas por cobrar y no volvió más. Luego, llegamos a saber que estaba en Satipo...» (José, Huancayo, 13 años).

En el Mundo Andino, si bien se juzga con severidad la infidelidad femenina, no sucede lo mismo con la masculina. La infidelidad masculina es disimulada en tanto el hombre no se desentienda de sus responsabilidades económicas y actúe con discreción; el reproche que frecuentemente se escucha en el área urbana no es que sea infiel, sino que falte a sus obligaciones familiares y/o no actúe discretamente. «Son tantos los hombres- escribe Ocampo - que tener queridas en Huancayo es casi una institución. Es criterio corriente aceptar que el hombre tenga varias conquistas, pero que «una señorita decente debe ser de su casa», preconizando los roles de hacendosa, buena madre de familia dedicada al cuidado la educación de los hijos, fiel y ahorrativa».(28)

Esta práctica de infidelidad también es frecuente entre los hombres migrantes temporales o golondrinos del área rural. Desde el tiempo de las mitas, las familias campesinas han estado articulándose en torno a una doble problemática: la fijación de la residencia del núcleo familiar, como condición básica de la producción agrícola, generalmente a cargo de la mujer, y la obtención de recursos complementarios mediante la migración temporal del hombre a los centros mineros, haciendas o ciudades: el hombre, para cumplir con las exigencias de la familia en las obligaciones colectivas o externas. Esto evidencia el carácter dual de la economía andina: la mujer, como responsable de la economía endógena y el hombre, como responsable de la economía exógena. En consecuencia, consideramos que la fidelidad femenina tenía una mayor connotación de patrimonio económico que norma moral. Es mas, en el estudio de O. Torres sobre «Justicia Andina», se nota que en el adulterio, la mayoría de los entrevistados opina que no es ingerencia del colectivo social, sólo un 26.46% opta por un castigo comunal que puede ser la expulsión de la comunidad, el azote o una afrenta pública. (29)

Sobre la base de estas prácticas, las poblaciones andinas han ido readaptándose a las nuevas condiciones sociales, de modo que tampoco el campo ha permanecido sin modificaciones en el proceso de desarrollo económico y social del país,

Marisol De la Cadena, comprueba que la presión demográfica y la mercantilización de la producción agrícola sumado a las otras prácticas que vienen junto con la cultura del mercado hacen que la dinámica de la familia se transforme, donde predomina la concepción occidental de la familia y de la pareja(30). En este contexto, las familias migrantes en las ciudades restablecen sus nexos de parentesco y rearticulan sus actividades económicas dentro de relaciones de familia ampliada, De Soto encontró que la familia ampliada «ha venido a converirse en una red de relaciones comerciales o productivas: actividades económicas desarrolladas entre «primos» y «tíos» son ahora cosa corriente. (31)

CONFORMACIÓN DEL NÚCLEO FAMILIAR

En la ideología campesina, tanto el hombre y la mujer no son considerados seres de pleno derecho antes del matrimonio. La familia es la base de la comunidad, las responsabilidades comunales son asumidas por la entidad hombre-mujer. «La capacidad plena o el pleno ejercicio de derechos y obligaciones se adquiere por razón del matrimonio. El matrimonio es entonces, la nota distintiva, el tinte demarcatorio, la razón jurídica de la adquisición de la calidad de persona. De ahí que, quien adquiere el estatus de casado, goza del respeto y consideración de parte de los componentes del grupo social al que pertenece; se advierte este hecho por la razón de que quien ha alcanzado la adultez y no contrae matrimonio es mal visto por el consenso social, puesto que, no se justifica que el joven que ha llegado a la edad matrimonial, permanezca soltero». (32) Y en este contexto, los hijos se constituyen en fuerza laboral y por ende fuente de riqueza y solidez de la familia.

MATRIFOCALIDAD

La familia andina, como ya hemos señalado, tiene su base en la madre, la doble naturaleza de la mujer como administradora de los recursos agrícolas y como madre procreadora de nuevos hijos, además de la fijación y certeza de los lazos de parentesco matrilineales, hace que, tradicionalmente, la familia gire en torno a la gens materna. En Cunow encontramos la siguiente explicación: «Con el derecho materno, el padre pertenece a otra comunidad; se le considera ajeno al de la madre, porque muy raras veces se puede fijar la paternidad. Por eso, es muy natural que la relación de un niño con su padre sea más superficial que la que mantiene con el hermano de la madre, que pertenece a la comunidad de ésta y cuya fortuna heredará alguna vez...» (33) Asimismo, «El hecho de que algunos ayllus tenían «pacarinas» femeninas (madres de los antepasados), y que en otros las Huacas (deidades gentilicias) fueron llamadas «mamas» y estuviesen simbolizadas en figura femenina, demuestra la existencia del matriarcado entre los incas, es decir la legitimación del hijo por la madre». (34).

Las informaciones que disponía Cunow no le permitieron distinguir la doble naturaleza de la familia andina: patriarcal en las relaciones exo-familiares y la matrifocal en las endo-familiares, de modo que se confunde entre «matriarcado» -que no existió - con «matrifocalidad» .

En torno al concepto de matrifocalidad, encontramos que la mujer también tenía capacidad de dirección, opinión y toma de decisiones; Xabier Albó encontró en comunidades quechuas bolivianas que «normalmente las decisiones pasan por el tamiz de una o varias asambleas comunitarias en que participan activamente los hombres jefes de familia; en forma menos visible, pasan además por el tamiz de cada hogar donde marido y mujer tienen consultas sobre el asunto antes de llegar a una decisión firme en la asamblea. La mujer sólo asiste a la asamblea si es viuda o si el marido está ausente, a menos que se trate de un tema que le incumba muy directamente». (35) Este hallazgo permite visualizar un hecho posible de verificar en cuanto al comportamiento de la mujer andina:

«la mujer trabaja una doble jornada: no sólo participa igualmente con el hombre en la producción, sino que además de eso deben realizar una serie de tareas domésticas que no son compartidas por los hombres... Sin embargo, la doble carga de las mujeres implica al final el control del consumo, a través de su rol particular de cocineras... la mujer está en una mejor posición para calcular cuánto de las reservas de productos de primera necesidad se necesitarán para subsistir el próximo año, cuánto se podrá vender, y cuánto deberá quedar para semilla... en relación al ganado de la casa: qué animales pueden sacrificarse, cuáles trasquilarse, cuáles son buenos padrillos y cuáles deben ser vendidos...»(36) En los mismos términos Aurora La piedra comprueba el mismo rol administrador de los bienes asumido por la mujer en Andahuaylillas- Ocongate.

De ahí que no causa extrañeza que, en la actualidad, las organizaciones básicamente femeninas como los «Clubes de madres» se organicen en torno a ciertas estrategias de sobrevivencia popular, con capacidad de tomar decisiones, dirigir y disponer en torno a los recursos que se puedan obtener. Pero como grafica Fryné Santisteban, la participación activa de la mujer en la esfera exo-familiar, puede generar un rechazo a la pareja y agudizar crisis de relación. (37)

Incluso en la actualidad, y en las ciudades, la matrifocalidad permite la vigencia de la unidad familiar; algunos testimonios nos permiten verificarlo: «Vivimos con nuestra madre en un pequeño cuarto. Mi padre nos abandonó cuando aún éramos pequeñas y mi madre sufrió mucho en ese momento...» (Eva, Huancayo, 4 años) Incluso, cuando la madre debe abandonar el núcleo familiar, no se desentiende de sus hijos, apelando a su

propia gens materna, veamos los siguientes casos: «...la madre vive en Chíncha, el niño vive con la abuela materna, la mamá envía dinero para su mantención...» (Inf. GEMA 2.11.85) «..., cuando yo tenía 9 años, me recogió mi tía, hermana de mi madre y cuando yo tenía 12 años murió el esposo de mi tía. Qudamos solas, entonces decidimos abandonar nuestro pueblo Pomacicha (Huancavelica) y nos vinimos a Huancayo. Mi tía en ese momento tenía 3 hijos que mantener. .. También me vi en la obligación de trabajar ya que no alcanzaba la plata que ganaba mi tía...»(Maura. Huancavelica, 15 años, Entr. O. Torres). En los casos siguientes podemos observar el comportamiento paterno frente al núcleo familiar «...la mamá murió, víctima de la violencia política, vive con la abuela materna, su padre trabaja en El Callao, pero se ha desentendido de ellos...» (Inf. GEMA 15.05.90) «Mi papá se fue no sé a dónde... Le pegaba mucho a mi mamá. Creo que no nos quería, somos cinco hermanos ...»(Petra, Huancayo, 13 años. Entr. O.Torres); «el papá tiene otra mujer, sin hijos, él es alcohólico, trabaja sólo para comprar licor y pega a la madre. Ella no hace nada porque no tiene a su familia en Huancayo.» (Inf. GEMA 24.05.87)

Cuando el padre se desentiende de su familia, la madre y su entorno familiar son quienes asumen la responsabilidad endo familiar y exo-familiar, las obligaciones adquiridas con los miembros de la comunidad son asumidas por el padre y /o los hermanos maternos. Es notable señalar que en muchas comunidades campesinas donde la violencia política ha ultimado a padres y madres, la comunidad en pleno ha asumido la obligación de cuidar y proteger a los huérfanos, a fin de garantizar la supervivencia del ayllu, encargando el cuidado de los niños a viudas y ancianas, remitiendo esta experiencia a prácticas que ya se solían hacer en el Imperio de los Incas. Por eso, en el área Andina es muy difícil encontrar a un niño huérfano que se encuentre en una situación de abandono total, en las comunidades campesinas siempre hay quien se ocupe de ellos, asumiéndolo por propia voluntad o por encargo comunal. En todo caso, un niño siempre es una valiosa ayuda en los requerimientos económicos del hogar; porque, como dice Waldo Frank, «Un hombre sin descendencia era más pobre que aquel a quien sus hijos le podían ayudar a producir.» (38)

FAMILIA Y SEXUALIDAD

Las condiciones tomadas en cuenta para la elección del cónyuge se traducen en algunos conceptos de orden ético y estético: Una mujer deseable, debe tener los senos llenos y las caderas anchas; mostrar complexión gruesa, robusta. Capaz de soportar las tareas del 'rapay' en la agricultura, debe ser apacible y alegre al mismo tiempo; tener los ojos risueños. Y debe tener un mínimun de condiciones de laboriosidad: debe saber cuidar de los ganados, hilar y tejer. Se prefiere a la muchacha bien vestida porque los trajes que lleva son una muestra de su habilidad para el tejido, ya que toda joven debe hacer sus

propias ropas. La muchacha harapienta es rechazada porque se le reputa negligente y perezosa; las de complexión delgada, porque son una promesa de enfermedades y de hijos endebles. El hombre debe ser capaz de tener buenas chacras; debe poseer algunas llamas y alpacas y mostrar diligencia y aptitud para el trabajo; unido a todo, a lo que podría llamarse 'una buena educación' es decir, un comportamiento adecuado frente a los adultos, en el que revele constante seriedad y reposo...»(39)

Nuñez del Prado reafirma la vigencia de una práctica cultural que procede desde el tiempo de los Incas, la formación de las parejas tiene una doble connotación: en primer lugar, la normal atracción sexual que, en el caso andino tiene sus orígenes en una actitud bastante permeable a las relaciones prematrimoniales. El mismo Nuñez del Prado señala que en Q'ero, una comunidad emblemática del Cuzco: «A partir de la adolescencia, y durante la época prematrimonial, los jóvenes de uno y otro sexo, gozan de completa libertad sexual. Sin embargo, la iniciativa corresponde a los varones quienes dan principio a los amoríos, generalmente en los lugares de pastoreo./.../ Los múltiples amantes que pueden tener los jóvenes varones y mujeres, no concitan en ellos manifestación alguna de celos ...»(40). Muchos estudiosos de las prácticas andinas corroboran esta impresión, Olivia Harris añade: «(En Laymi-Bolivia) el concubinato inicial es el resultado de un cortejo entre la pareja, donde los padres no ejercen un rol formal. Mientras que no se realicen los rituales finales, cualquiera de las dos partes es libre de terminar con la relación. Sin embargo, luego de los rituales matrimoniales la separación ya no es posible...» (41); del mismo modo, entre la población campesina, son toleradas las experiencias sexuales pre matrimoniales de los jóvenes, cuando se realizan durante las festividades rituales, como en los ritos de propiciación de las herranzas o las cosechas.

Las mujeres suelen tener sus primeras relaciones entre los 14 y 16 años, cuando inician sus periodos menstruales, en cambio los hombres, cuando logran ser reconocidos adultos entre los 16 y los 18 años.

Cuando la familia migra, o el hombre establece un hogar en la urbe, al no existir la presión comunitaria y al producirse un rompimiento entre la racionalidad de la práctica económica con los demás elementos ordenadores del pensamiento andino, comienzan a producirse desajustes sociales, de modo que es frecuente escuchar que el padre comienza a abusar de su situación de hombre y ejerce violencia sexual con las mujeres que cohabitan con él. Dice una niña trabajadora que «... el padre de todos ellos también convivía con su entenada, con quien tiene cuatro hijos, en un mismo cuarto viven 13 personas...» (Inf. dom. GEMA 5.9.90). Asimismo, las tradicionales prohibiciones en torno a las relaciones incestuosas, que tienen que ver con formas de control social desde

las formas ideológicas, se vuelven inoperantes «...la hermanastra de la menor xx, es conviviente del esposo de la madre, con quien tiene cuatro niños y que actualmente tiene un nuevo compromiso, con su propia hija, con quien tiene a otro niño, que a su vez es hermano y sobrino de la nilia...»(Inf. GEMA 5.9.90)

SER ADULTO

En las sociedades agrarias, el proceso natural de evolución del niño a ser adulto se hacía mediante la incorporación progresiva y el adiestramiento del niño en las obligaciones y atribuciones del ser adulto: todo niño dejaba de ser tal cuando podía cumplir las tareas reservadas a los adultos: la posibilidad de mantenerse y mantener a una familia con su esfuerzo y la maduración de su actividad sexual. Hombres y mujeres se hacían tales, cuando podían procrear y mantener su progenie.

Aunque no sea del todo un ejemplo paradigmático, sus elementos nos parecen referencialmente importantes:

«La familia típica de Coasa se levanta al amanecer. // Un día característico para una familia coaseña comienza en la estación de cosecha y en la de la siembra, a las cuatro de la mañana (en julio y agosto se daban el lujo de quedarse en cama una hora más). La mujer se levanta y enciende el fuego con boñiga de llama (bosta), y comienza a preparar el desayuno. Varios informantes dijeron que si el marido es trabajador, se levanta a la misma hora y atiza el fuego, trae agua, saca las herramientas y quizá despierte y vista a los niños. Mientras se hace el desayuno, se va haciendo el almuerzo de papas hervidas. Si es en la época de la cosecha, en acabando de desayunar el marido se va al campo de papas (chacra) con las llamas que se quedan pastando por ahí cerca. Los niños salen a cortar yerba para los cuyes, de los que cada familia tiene varios en un rincón de la cocina, y la madre hace la comida para el perro, los pollos y quizás para el cerdo. Los cerdos se sueltan durante el día, pero en la época en que hay muchas papas (mayo y junio), se les suele engordar para matarlos. // La madre puede quizás también bañar al bebé o lavar la ropa; esto se hace sólo dos veces a la semana (no se les cambia cada vez que se mojan, pero milagrosamente se las arreglan para estar limpios y oler bien). Si el niño ya gatea, lo dejan en casa con las hermanitas mayores, en tanto que los niños mayores van con la madre a la chacra donde los de cinco años para arriba empuñan sus propios palos para cavar. // Alas diez hay media hora de descanso, y al mediodía la familia toma papas hervidas o asadas en la ceniza. Después todos beben agua y el padre y quizá la madre, mascan unas hojas de coca. Hay otro descanso hacia las tres, y a eso de las cuatro la madre carga las primeras llamas y regresa a la casa a preparar la comida, dar de comer a los pollos y a los cuyes. A las cinco, el padre y los hijos emprenden el regreso trayendo a las llamas, Los campos suelen estar a una media hora de camino al paso de los coaseños, y suele ser ya casi de noche cuando llegan a la casa y descargan las llamas... (42)

Indudablemente esta visión idílica, de una familia coaseña en 1,970 no contempla las variables de la escuela, los movimientos migratorios, el ingreso de las relaciones de mercado, etc. Pese a ello, es posible distinguir dos dimensiones en el proceso formativo de los niños: toda su racionalidad descansa en la formación de los hijos dentro de una cultura de trabajo donde el propio ejemplo (ya sea del padre como de la madre) es el ingrediente principal.

Por otro lado, como ya hemos señalado, el hombre andino lograba su reconocimiento como tal, sólo cuando conformaba un núcleo familiar al contraer matrimonio. Sin embargo, en el proceso de convertirse en adulto, el niño tenía que ir asumiendo una serie de roles que lo iban preparando progresivamente en el objetivo de convertirlo en un adulto integrante de la comunidad.

Esta práctica andina la encontramos explicada en Guamán Poma:

«... le llaman tocllacoc uamracuna (muchacho cazador), de edad de nueve o de doze años: /.../que fueron casadores de paxaritos menudos que los toman con lasos y ligas y otras suertes que llaman los páxaros pulidos: quinte (picaflor), uaychau (pájaro pardo), chayna (jilguero); urpay (paloma) y otros páxaros que ay. La carne hacía charque (conserva), petaquillas. Y las plumas lo guardauan para la pluma y cunpi (tejido fino) de pluma. Y para uallcanca (escudo), chasca chuqui (lanza) uro caua (? y otras galanterías del Ynga y prencipales y capitanes, auca camayoecuna. (43)

... son muchachos de edad de doze años o de dies y ocho años, que se dizen mactacona: / ... /A estos dichos les enbiaya a los ganados a guardar y allí coxían con lazos y ligas a los páxaros llamados auachiua (ganso), yuto (perdiz), quiuyo (...), tacami (pato), auas, recrec. Y hacían de la carne petaquillas y las plumas los guradaban para los Yngas y capac apocona, y para los capitanes, tenía este oficio.»(44)

Prácticas que se han seguido manteniendo a través de los siglos, tal como nos grafica Xabier Albó en Bolivia: «... hasta los cinco años el hijo varón está junto a la madre, colaborando en algunos quehaceres. Después ya colabora más con el padre, entrenándose en las distintas actividades propias del hombre. En cambo, en el caso de las hijas, éstas quedan siempre junto a la madre, quien sigue influyendo en su comportamiento como 'mujer'» (45). Y añade que «Los niños son guiados tanto por sus mayores como por sus iguales. Con los amigos aprenden mediante el juego las reglas sociales... en el poco tiempo que tienen juegan a ser adultos, cultivando, vendiendo y comprando productos, cuidando niños, etc. de tal manera que gran parte del juego es funcional y no pura recreación...» (46)

Por su parte, Evelyn Ina Montgomery analizando Coasa-Puno señala: «A la edad de cinco años los niños comienzan a trabajar en los campos de papa y regresan por la tarde con sus azadones chiquitos y un saquito de papas al hombro. A los ocho años son capaces de hacer prácticamente cualquier tarea doméstica». (47)

LA CULTURA DEL TRABAJO

El Estado Inca, además, estableció penas muy severas a los infractores que robaban el esfuerzo ajeno, al ocioso y al mentiroso: lamentablemente, la existencia de estas infracciones y la severidad en el castigo nos evidencia la magnitud de una práctica nociva. Es frecuente el robo en pequeña escala, en especies, etc; tendemos al trabajo fácil y somos muy dados a falsear la verdad, constituyéndose en los rasgos negativos más notables de nuestra identidad cultural.

Volviendo al rol del trabajo en el seno familiar, encontramos el efecto holístico de la experiencia campesina: la vida campesina entrelaza las distintas manifestaciones culturales en los diversos ordenadores sociales; la familia no escapa de ello: el proceso natural de desarrollo de la familia está ligado a una permanente presencia de todos los miembros en todos los actos colectivos: cada miembro, según el sexo, la edad y situación dentro de la familia, cumple roles específicos: el proceso de interrelación entre el Ruway, (vínculos con la naturaleza) el Yachay (la sabiduría), el Kuyay (el afecto o amor), etc se da en la asignación de roles específicos que permiten la participación colectiva. El niño aprende no solo con el padre, también lo hace con los otros miembros del ayllu o etnia. En estos tiempos, también es corriente escuchar entre la población urbana, preocupada en la formación ética de los hijos que se han ido a trabajar con el tío o la tía, con los padrinos o abuelos para que aprendan a trabajar.

Los roles productivos, además, se entremezclan con la trasmisión de valores culturales mediante los ritos y actividades de esparcimiento en donde el proceso de práctica y de transmisión de conocimientos se encuentran íntimamente involucrados. El mito cuzqueño de la serpiente «Mama Katu» o el de los «Hermanos Ayantupa» entre los huancas ejemplifica la correspondencia entre lo individual y lo colectivo trasplantado a nivel familiar: el sacrificio de la madre está orientado a instruir a los hijos para que, por vía de la reciprocidad, los hijos devuelvan los cuidados recibidos a los padres, cuando éstos lo requieran. Es notable observar, también, que en los dos mitos, es la madre quién actúa como personaje central, reforzando nuestra premisa de la matrifocalidad de la familia andina.

En este sentido, entre los miembros de la familia, la posibilidad de ser funcional depende de los roles que asumen los miembros que la conforman: un pater familia que debe asumir el Yachay (conocimiento) o la transmisión de la sabiduría, una madre que sustenta el Kuyay (amor), una participación colectiva en el Tusuy (rito) y el Pucllay (juego).

Remitiéndome a experiencias personales encuentro muchos de estos elementos internalizados como parte de lo cotidiano. En muchos casos, asumiendo prácticas que no son andinas pero que en el trasfondo, estas prácticas se andinizan. Debemos aclarar que muchas costumbres actuales pueden ser atribuidas a otras tradiciones culturales pero la adoptamos por similitudes o empatías con nuestra identidad cultural, por ejemplo: los regalos 'colectivos' (shower) son parte de un proceso de solidaridad social que en el mundo andino se manifiesta en la «palpa», que consiste en que los miembros de la familia y de la comunidad entregan a los recién casados una serie de presentes que les permita iniciar su vida matrimonial: pueden ser semillas, ganado, muebles, dinero, etc. y a cambio, la pareja ofrece, junto con los padrinos, una fiesta de recepción.

LA DIALÉCTICA DE LO INDIVIDUAL Y LO COLECTIVO

Otro elemento central de la ideología andina es la dialéctica de lo particular y lo colectivo; tanto a nivel familiar, como en las otras manifestaciones, lo particular puede pervivir sólo en relación con lo colectivo. Por ejemplo, cuando una pareja de jóvenes contrae matrimonio, los miembros de la gens o de la etnia contribuyen materialmente para que este joven matrimonio pueda vivir con los mejores auspicios posibles: se les construye una casa mediante el trabajo colectivo, quedando la pareja obligada a participar en otras construcciones cuando otro miembro de la gens o de la etnia lo requiera. Es lo que se: conoce como ayni, uyay, minka, minga, etc.

Los obligados establecen entre sí una serie de compromisos mutuos que refuerzan lo colectivo en función de los intereses particulares. Esta práctica de solidaridad colectiva no surge como una imposición, es producto de un proceso de asunción de compromisos y de ser receptáculos de beneficios; los vínculos de identificación de sangre y étnica juegan un rol importante; pero detrás de ello, nada de esto sería posible si no media el pucllay, la fiesta ritual del trabajo colectivo, con sus ofrendas y convites, con su sacralidad y solemnidad, con sus competencias y danzas.

La dialéctica entre lo particular y lo colectivo está profundamente internalizada en la ideología andina: lo particular es lo que el ego o yo se proyecta hasta el nivel familiar, lo colectivo es la proyección de la comunidad hacia la familia: mientras que en el terreno económico, el esfuerzo particular es de provecho individual, la difícil geografía de los andes ha modelado la conciencia de la necesidad del trabajo grupal para un usufructo

colectivo: recordemos los esfuerzos de los Comités de electrificación o agua potable: hay una necesidad del esfuerzo colectivo en el área de servicios, para un beneficio que no es posible ser individualizado.

Lo colectivo se presenta en la adquisición de obligaciones sociales, especialmente entre grupos, nexos de sangre o parentesco, de ahí que, en muchas ocasiones, tratan de acceder a otras esferas sociales mediante lazos de parentesco ritual: padrinos de matrimonio, cortapelo, bautizo, confirmación, inauguraciones, etc. La efectividad de este 'parentesco' adquirido depende en mucho de las obligaciones que adquieren mutuamente las partes.

Por otro lado, la comunidad contrae compromisos frente a sus relaciones de sangre: los clubes provincianos, por ejemplo, contribuyen con el desarrollo de sus comunidades de origen. Los miembros de mayor éxito económico suelen hacerse cargo de los menores de sus parientes pobres.

Queremos destacar el carácter colectivista de las formas de control social que superviven en las comunidades campesinas. Las causas de su vigencia, como hemos podido apreciar, las encontramos en las valoraciones que establecen acerca del delito: lo individual es tomado como factor secundario, reprimiendo drásticamente aquello que atenta contra la estabilidad de lo colectivo. (48)

«(La costumbre) ...es un modo de obrar del grupo que va emergiendo gradualmente, sin una promulgación expresa, sin ninguna autoridad constituida que la declare, que la aplique y que la defienda. La costumbre se apoya en la común aceptación... Las costumbres son las más espontáneas de todas las formas sociales, y, a menudo, las que más obligan. Pero se hallan sancionadas no como la ley, por la autoridad coactiva organizada, sino por una amplísima variedad de presiones sociales» (49)

EDUCACIÓN Y TRABAJO

«Otro primor tuvieron también los indios del Pirú, que es enseñarse cada uno desde muchacho en todos los oficios que ha de menester un hombre para la vida humana; porque entre ellos no había oficiales señalados, como entre nosotros, de sastres y zapateros y tejedores, sino que todo cuanto en sus personas y casa había menester, lo aprendían todos y se proveían a sí mismos. Todos sabían tejer y hacer sus ropas; y así el Inga, con proveerles de lana, los daba por vestidos»(50)

Como hemos podido observar, la formación ética del niño andino (o niño campesino) partía esencialmente de la vinculación del niño con las prácticas productivas de los padres y de su ingreso progresivo a la vida comunitaria; este proceso educativo natural es lo que permite a los niños aceptar sus futuros roles adultos; asumiendo comportamientos éticos, sociales, laborales, etc. aprendidos de sus mayores.

En cuanto la familia se desarticula, en las comunidades campesinas, el rol del padre ausente lo asumen los parientes varones, generalmente de la línea materna; en cambio, en las ciudades, al perderse el vínculo comunal, la presión social y las responsabilidades del parentesco de sangre o de juramento se diluyen frente a la educación de los niños; mientras que las niñas mantienen su dependencia a la madre y por lo tanto, la transmisión de conocimientos, valores, prácticas laborales continúan pese al abandono paterno, los hijos no cuentan con paradigmas adecuados para autoformarse.

En este sentido, aún cuando el padre se encuentre con la familia, el tipo de ocupación económica desplaza al padre del entorno familiar y, por lo tanto, no se vincula con sus hijos, quienes, además, concurren a una escuela totalmente deficiente en cuanto a los objetivos educativos que se deben inculcar al menor. Esto conduce, por un lado, a un nocivo proceso de despersonalización cultural que, al no encontrar una educación alternativa dentro del mundo laboral, hace que los menores no internalicen valores éticos referidos al trabajo, con sus elementos de solidaridad grupal, laboriosidad, honestidad, etc.

En el mito de la Escuela, el informante Isidro Huamaní dice «Ñaupá Machu vivía en una montaña que se llamaba Escuela... El inka se ha aislado con Jesucristo y ahora viven juntos como dos hermanitos. Miren la escritura, aquí está dicho... Desde entonces, todos los niños deben ir a la escuela. Y como a los dos hijos de Mama Pacha, a casi todos los niños no les gusta la escuela.» (51) Pese a ello, la mayor inversión económica de las familias se dan en el rubro educativo, de ahí que, en muchas ocasiones, la deserción escolar tiene que ver, fundamentalmente, con la falta de recursos que puedan ser destinados para cubrir estos gastos.(52) **.

EL TRABAJO DE MENORES COMO PROCESO EDUCATIVO

«El nacimiento de un niño en general es bienvenido, porque, en medio de las dificultades de sobrevivencia, un mayor número de hijos sigue siendo visto como una bendición. Por una parte, dentro de la economía campesina actual los hijos

** Ver: J. Castro M., El enfoque transcultural, t. II (Nota del editor).

pronto se incorporan en las actividades necesarias para llevar adelante la familia, incluso antes de que lleguen a la edad escolar». (53).

La inserción de los hijos en la división de trabajo comienza a hacerse efectiva después del corte de cabello. «Las niñas ayudan a su madre en las tareas de la casa y en el cuidado de los hermanos menores, encargándose además de pastorear el pequeño hato familiar. Los niños, por su parte, van incorporándose gradualmente a las tareas agrícolas o pastorean el rebaño si no hay hermanos menores». (54)

En el área urbana, las madres de familias de escasos recursos, asumiendo parte de la tradición andina, asignan a las hijas mujeres los roles que corresponden a la formación de las hijas: «Mi obligación es lavar platos y cuidar a mis hermanitos menores cuando mi mamá sale a trabajar...» (Carmen, 10 años. Entr. O. Torres) «...cuando la mamá viaja, se quedan con la hermana mayor...» (Inf. GEMA 24.10.91) «., me levanto a las cinco de la mañana, otras veces a la cinco y media, para poder preparar el desayuno, mi papá me levanta sólo a mí y mis hermanos siguen durmiendo... prendo la cocina, preparo el desayuno, cuando no está listo el desayuno a veces, mi hermana Bertha se va sin tomar...» (Nadia, Huancayo, 13 años) «me pegan mucho en mi casa porque soy muy ociosa. No me gusta trabajar ni atender a mis hermanitos menores, pero hago lo que puedo.» (Mariluz, Huanta, 14 años, inf. O. Torres) En el caso de Mariluz, se puede observar, incluso, un juicio de valor con relación al trabajo femenino; en cambio, con los hombres existe una ruptura entre la familia campesina y la urbana. El padre, generalmente, se desentiende de educar en el trabajo a los hijos, «porque la escuela les enseña».

EL TRABAJO COMO PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

(En Amaru, Cuzco) «..el niño desde muy temprana edad (a partir de los 9 años más o menos) se inicia en la función pública en calidad de «regidor», que es la actividad inicial en las tareas de gobierno. «(55)

(En Amaru, Cuzco) «Cada miembro de familia procura en la fase inicial del desarrollo humano, infundir en el niño los lineamientos básicos que han de servirle en la formación de su personalidad, puesto que, lo mucho o poco que haya aprendido éste, será puesto en evidencia en el instante en que le toque dirigir los destinos de su comunidad». (56)

En las urbes, el proceso de educación cívica se da únicamente en la escuela, valores que, por lo demás, no permiten su desenvolvimiento en comunidad no practica la solidaridad, la reciprocidad, la colaboración, etc. inherentes a la comunidad rural y no internaliza los valores éticos surgidos del trabajo productivo.

LOS NIÑOS-NIÑAS TRABAJADORES DE LA CALLE

En cierto modo, parafraseando a Gonzáles Olarte, la economía familiar comunera (o andina), conforma una unidad de producción (u obtención de recursos) y consumo, que finalmente es una economía familiar de la pobreza donde es más importante sobrevivir el presente que prosperar en un futuro, bastante incierto. (57) Como cualquier trabajo en condiciones de marginalidad, hecho por adultos o niños, por hombres o mujeres, implica una gran cantidad de riesgos físicos, éticos, y sociales. El trabajador informal o en situación marginal no es sujeto de las previsiones sociales que contempla el ordenamiento laboral del país. No pueden beneficiarse de las prestaciones de salud por parte la de Seguridad Social, no tienen la posibilidad de acceder a los fondos de jubilación, no tienen garantizado su derecho al trabajo y mucho menos, al bienestar, personal o familiar.

En los casos de menores trabajadores, la situación de riesgo crece, por razones de edad y/o sexo, se encuentran más expuestos a agresiones sociales, materiales, sexuales, etc. Esta vulnerabilidad depende de las condiciones en las que trabajan los menores y de su relación de familia. Veamos los siguientes ejemplos:

Un menor, que trabajaba como cobrador en una línea de microbuses, sometido al posible riesgo de sufrir un accidente, pero que gracias a los tratos con la persona que lo contrató podía ganar un dinero, que le permitía estudiar, declara lo siguiente: «Lo que más les gustaba a los chóferes era mi honradez, porque otros ayudantes se quedaban con algo de dinero y habían días que no tenían trabajo». Decía «que todos deberían ser Honrados como yo...» (José, Huancayo, 13 años).

Carmen, una niña de 10 años, trabaja en el mercado cerca a su madre, ella declara como un fenómeno natural: «Trabajo desde los 5 años vendiendo verduras que mi mamá me entrega.» (Inf. O. Torres) En cambio, una niña, que trabajaba al lado de la madre, sufrió, junto a ella, el maltrato de la prepotencia policial «un día estábamos vendiendo ropa las dos solas, nos cargó la policía porque nos confundieron con rateras. Estuvimos 3 días en la cárcel, sólo nos daban de comer pan y agua, y de almorzar un poco de sopa...» (Bertha, Cerro de Pasco, 12 años ,inf.0. Torres).

La trasmisión del conocimiento y el aporte económico de los hijos se evidencia ante el pedido del padre de Elsa, una adolescente de 15 años: «(Mi papá) me quiere llevar para que trabaje en la panadería con él, pero, yo no quiero porque a mí no me gusta trabajar toda la noche.»(Inf. de O. Torres), claro que muchos padres actúan como el padre de Ernestina, de 8 años: «Todo lo que gano lo entrego a mi mamá, porque si le entrego a mi papá, como no quiere trabajar, él se lo gasta en trago...»

(Entr.O.Torres), pero incluso en este caso, el trabajo no se presenta como un antivalor porque, en muchos casos sucede como dice Petra, de 13 años: «(A trabajar). No me obliga nadie; sólo quiero ayudar a mi mamá...» (Entr. O. Torres).

EL TRABAJO DE MENORES Y LA ESCUELA

Suscribiendo totalmente y asumiendo la posición de la OIT, en la que se señala que se debe desalentar el trabajo infantil: «Por cierto, el trabajo puede ayudar a la formación del niño, en particular cuando es realizado como parte de programas educacionales, escolares o no; sin embargo, no es común que ello suceda. Por el contrario, con mucha frecuencia la actividad laboral que el niño realiza, impide o dificulta una escolaridad apropiada; y las tareas que implica, por su precariedad y calificación larvada, mal podrían ser consideradas como una alternativa a la escuela, por deficiente que ésta sea. Asimismo, en diversos grados - incluso en elevada medida - pone en riesgo la seguridad y la salud del niño, así como su desarrollo físico y mental; y es fuente de explotación económica o social». (58)^{***}

Si bien, consideramos legítima la preocupación de la OIT, también vemos que se confunde el rol del trabajo en la formación de la conciencia social del menor y la situación de riesgo social del trabajo en los casos que se vulneran la seguridad, la salud y la sana formación integral del menor. Creemos que no es igual propiciar la vigencia de la cultura del trabajo que -como hemos visto- es parte de nuestra identidad cultural, y otra cosa es aceptar las condiciones de riesgo debido a la explotación, el maltrato físico y psicológico del menor, y las condiciones de miseria en la que se encuentran sus familias, que les obliga a vender su fuerza de trabajo desde temprana edad. Lo que tememos es que con la consigna de desalentar el trabajo infantil simplemente no se legisle creando medidas de protección laboral para el menor trabajador y se continúe practicando una explotación clandestina, subterránea y letal.

En realidad, consideramos que, como dice la Ley de Educación N° 23384, en su artículo 3. inc A, que la formación integral del niño debiera permitir el conocimiento de sus deberes y derechos que lo capacite para su actuación en la sociedad, una sociedad que se debe basar en el trabajo. Sin embargo, sabemos que la escuela - o el sistema educativo vigente en sí- contiene a cerca de la mitad de la población a una situación de desocupación masiva: se debe permanecer 27 años fuera de la Población Económicamente Activa, para ser un profesional altamente calificado: 6 años primaria, 5 secundaria, 6 universidad, 2 maestría, 2 doctorado; 14 años de desocupado para ser un Técnico de mando medio: 6 años

^{***} Ver: J. Castro, Salud mental de niños y adolescentes trabajadores (p. 117 de este tomo). Nota del editor.

primaria, 5 secundaria, 3 técnico IST La necesidad de la escolaridad está en directa relación con las posibilidades económicas de la familia y no depende estructuralmente - de que si el niño o el adolescente trabaje o no.

Además, en la misma Carta Magna se señala en el artículo 2, que la constitución consagra el derecho de toda persona a trabajar libremente, con sujeción a la ley; pues el trabajo es un deber y un derecho; es base del bienestar social y medio de realización de la persona., Además, en el artículo 23, se dice que el trabajo, en sus diversas modalidades, es objeto de atención prioritaria del Estado, el cual protege especialmente a la madre, al menor de edad y al impedido que trabajan. CONCLUSIONES

Es frecuente observar que los menores que se ven en la obligación de trabajar en la calle proceden de hogares donde el padre ha abandonado a su familia y ha constituido otra unidad familiar con otra mujer, aunque también se da por el fallecimiento de uno de los cónyuges. Esta constante, de hombres que forman un segundo - o tercer - hogar tiene su origen en las prácticas culturales andinas, admitidas por la tradición y la tolerancia disimulada; lo que indica, también que no todo lo andino resulta siendo la panacea de una utopía.

Por otro lado, otro de los factores que atentan contra la sana formación del niño es la ingesta de alcohol, considerada como una actividad de hombres, socialmente aceptada y legalmente no reprimida.

En la mayoría de casos tratados, siempre encontramos que se repite un perfil: un padre alcohólico que suele pegar a la madre y a los hijos, que tiene o ha tenido otras mujeres y que, generalmente, la madre asume la carga económica familiar, y frecuentemente obliga a los hijos e hijas para que trabajen y le entreguen sus ganancias para cubrir los gastos en el hogar.

En las situaciones de orfandad o abandono total de los menores, encontramos con frecuencia que son los parientes maternos, o en su defecto vecinos o allegados, quienes asumen la responsabilidad de mantenerlos y educarlos, a cambio de la prestación de trabajo doméstico y/o económico por parte de los menores. Una tercera conclusión la encontramos en el comportamiento marginal de muchos jóvenes quienes, a diferencia de las mujeres, encuentran quebrada la vía de transmisión tradicional de conocimientos: la ciudad, al romper el diálogo padre-hijo abuelo-nieto, al descontextualizar la enseñanza de la ética del trabajo en el trabajo práctico- hace que el joven opte por asumir valores ajenos a su ser cultural, ajenos a su propia identidad cultural.

NOTAS

1. Antoine Vergote en «Mito y Sueño» explica que «Si el mito y, el sueño se involucran mutuamente, es apropiado designar en éste la fuente creadora de aquél. La tradición filosófica alemana se dedica efectivamente a argumentar a favor de esta tesis, dándole al alma, sede de inspiraciones reveladoras, la dimensión colectiva del espíritu del pueblo, dei Volkgeist... Por el hecho de hablar un mismo lenguaje, un espíritu común inviste y liga a los miembros de una comunidad étnica y cultural». (En Mito t.3, p. 11). Nosotros tomamos el concepto de Volkgeist en su connotación antropológica, definiendo el carácter de espíritu colectivo, inherente a cada miembro de una determinada colectividad cultural.
2. Torres: 150
3. García: 43
4. Frank: 38
5. Refrán popular tradicional.
6. José XX, menor trabajador de la calle, es natural de Huancavelica, su padre es analfabeto; entre los menores trabajadores de la calle existe una escala de oficios que los ubica en determinada «escala social», que, además, condiciona comportamientos y relaciones sociales.
7. García: 28
8. En efecto, los criterios de cálido-frío, hampi-laycca, cargos religiosos-cargos cívicos, hanan-urin, hombre-mujer, izquierda-derecha, envés-revés, etc. configuran la unidad de los contrarios; no se constituyen en contradicciones antagónicas, sino, complementarias.
9. García: 29
10. En «Chaski» Revista de la Ciespal, Quito - Ecuador 11.- Murra, John: 46
12. Los campesinos otorgan poderes especiales a los cutiches o illas que son determinadas piedras que tienen formas de animales o productos agrícolas; también ciertas piedras, semillas, hojas de coca, etc, que guardan en lugares especiales.
13. El trabajo colectivo tiene tres modalidades: la minka o minga que el colectivo hace a favor de una familia y que obliga a los beneficiarios a actuar del mismo modo en otra ocasión como una forma de «devolver» el favor recibido; el ayni, que es prestación recíproca de bienes y servicios de persona a persona y la mita, que es el trabajo comunitario a favor del bienestar colectivo.
14. En este sentido, la racionalidad andina concuerda con lo dicho por A. de Saint Exúpery «Lo esencial es invisible a los ojos». Es interesante anotar la opinión de Ward Stavig, el dice que entre los indígenas del período colonial, «su cultura, debido a la conquista y gobierno colonial, había sido oscurecida (cubierta) al mezclarse (entrar en contacto) con la cultura europea. Sin embargo, no todos los valores indígenas y españoles lograron tan fácil coexistencia. Aún en cuestiones tan personales como el amor y el sexo, se desarrollaron conflictos entre españoles e indígenas que luego persistieron. Cuando los europeos trataron de imponer valores que diferían de los profundos principios nativos, los indígenas lucharon tenazmente por defenderlos, aún a costa de amenazas y castigos reales. Sin embargo, cuando las creencias coincidían y los indígenas vivían dentro de las normas europeo-indígenas, el efecto práctico de esta

- convivencia fue el de mantener y ampliar la legitimidad de los, políticamente, más poderosos europeos.» Stavig: 70
15. Pachacuti; en «Ideología Mesianica del Mundo Andino' es «voltar el mundo», para García Miranda, mito que anuncia la vuelta del hombre a la naturaleza y con ella, la vuelta a la armonía que se cree existía en los primeros tiempos de la humanidad. En Guamán Poma: el que transforma la tierra y pacha ticra el que la pone cabeza abajo (Guamán: 74) y «Pachacuti runa» los hombres del inka que puso el mundo al revés» (Guamán: 852)
 16. Al respecto, sería interesante analizar la interpolación simbólica del maíz blanco, alto y barbado con la visión de los wiracochas los dioses que arribaron allende el mar.)
 17. Arguedas:
 18. Matayoshi, 1:284
 19. Arguedas: Churmichasun 4-5: 16
 20. Patrón Santiago o San tiao Apóstol de Compostela o Campostella, estandarte divino de la reconquista da España (Santiago Matamoros), fue traído por los conquistadores y, en el caso de la etnia wanka, presta su nombre al dios tutelar Wallallo Carhuincho; señor de las montañas, vinculado a los ritos propiciatorios de fertilidad pecuaria y en los ritos de iniciación sexual. Cfr. Quijada Jara, Sergio. «Tayta Shanti».
 21. Arguedas: en Churmichasun 4-5:76
 22. Una visión detallada acerca de los ritos referido a la muerte se encuentra descrita en «La Muerte en Chongos» por J. Sánchez- N. Matayoshi - T.Tillmann en Churmichasun 4-5
 23. Hernando de Soto, «El Otro Sendero», pp 3-16 24.- Cunow 54 25. De la Cadena, en Allpanchis 25:4
 26. Cfr. Ocampo: 33
 27. Nieto Degregori y otros, pp 35-36 28. Guaman Poma pp 164
 29. Ocampo: 34 y sig.
 30. Cfr. Torres: 102 31. De Soto, p 5
 31. Cfr. De la Cadena, en Allpanchis 25:5
 32. Ambía:71
 33. Cunow:50
 34. Cunow:54
 35. Albó: 48
 36. Harris, Olivia en Allpanchis 25:26
 37. Santisteban Friné, «Cuando las Mujeres Callan»
 38. Frank:49
 39. Núñez del Prado: pp 16-17
 40. Núñez del prado: p 16
 41. Harris, Olivia en Allpanchis 25:Z6
 42. Montgomery: 82-83
 43. Guaman Poma:
 44. Albo: 85
 45. Albó: 85
 46. Albó: 85
 47. Montgomery:81
 48. Torres: 128
 49. MAC IVER, R.A. y PACE, Charles H; Sociología.- Ed. Tecnos SA Madrid 1963, p 183

50. Acosta:307
51. Ortiz Rescaniere, Alejandro. en «Ideología Mesiánica del Mundo Andino» ant. de Juan Ossio, Ed. Ignacio Prado Pastor, 2da ed. Lima 1973, p 243.
52. Castro; t. 2
53. Albó:83
54. Albo 84
55. Ambía:77
56. Ambía:77
57. Cfr. Gonzáles: 22
58. Verdera: 11

Adolescencia, familia y contexto social

Alfonso Mendoza F.*

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia constituye un período crítico en la historia de cada persona pero también de su grupo familiar. En esta fase del ciclo vital se intensifican los dilemas humanos, y de la manera como el adolescente resuelva esta crisis dependerá en gran medida el lugar que él ocupará posteriormente en el sistema jerárquico social.

Si bien es verdad que el adolescente debe batallar para alcanzar su autonomía, no es menos cierto que el sistema familiar debe modificar las reglas que norman su funcionamiento a fin de posibilitar los procesos de separación-individuación que culminarán con la autonomización del adolescente, enmarcando su evolución -y regulándola con miras al despliegue pleno de sus potencialidades y de su futuro alejamiento de la familia, sin desgarramientos ni ruptura.

La presente comunicación tiene por objeto intentar dar cuenta de las vicisitudes de esta etapa de transición hacia la vida adulta, a la luz de los conceptos de la teoría de las crisis y de la teoría de los sistemas abiertos en condiciones de desequilibrio de I Prigogine

2. LA CRISIS DE LA ADOLESCENCIA

Según Philippe Aries, la adolescencia surge como una fase social y culturalmente definida sólo a partir del siglo XIX en Occidente. Ella implica una transición programada biológicamente que se da en el contexto de una cultura determinada y que marca el ingreso del joven al mundo de los adultos.

* Ex-Jefe del departamento de la Familia y Sistemas Humanos del Hospital Hermilio Valdizán, Psicoterapeuta familiar

Desde la perspectiva psicoanalítica, la adolescencia puede ser considerada como un segundo proceso de individuación, y desde la óptica de Erikson, como el período de la crisis y de la consolidación de la identidad.

La crisis de la adolescencia está signada por el conflicto y la tensión psíquica subsecuente. La evolución del adolescente exige que la familia reexamine su estructura y funcionamiento con el propósito de adaptarse a las nuevas condiciones, planteadas por los cambios somáticos, afectivos, cognoscitivos y sociales inherentes a este período del desarrollo.

Las observaciones clínicas y experimentales confirman la hipótesis de que la resolución de esta crisis requiere no solamente que se hayan encarado exitosamente las crisis evolutivas precedente, sino también que el sistema familiar tenga la capacidad de adecuarse al cambio (adaptabilidad) conservando al mismo tiempo su estabilidad. Y ello sucede cuando la familia muestra una estructura claramente jerarquizada, es decir, con un subsistema parental ejerciendo su autoridad con firmeza, manteniendo los límites entre las generaciones y paralelamente desenvolviéndose con la suficiente flexibilidad como para transferir progresivamente poder y autonomía al adolescente, sin dejar de regular sus interacciones dentro del sistema y aquellas otras que, cada vez más intensamente, lo vinculan con personas e instituciones del mundo extra-familiar que, de ahora en adelante, comienza a constituir su principal entorno.

Aun cuando para muchas familias esta etapa no es necesariamente tempestuosa, es innegable que ella entraña dificultades para los dos subsistemas en evolución: el de los padres y el del hijo (acaso los hijos) en desarrollo. Los padres temen que un instante de descuido haga naufragar todos sus esfuerzos anteriores. Una preocupación excesiva puede reflejar el deseo de los padres de preservar al hijo de los errores que ellos cometieron. Ellos saben bien que es indispensable poner límites, pero ¿dónde establecerlos? Las inevitables restricciones, ¿no serán percibidas por los adolescentes como una falta de comprensión o quizás como una señal de desconfianza? Por el contrario, una actitud permisiva ¿no será interpretada como desinterés o como falta de afecto?

Posiblemente el adolescente intentará probar hasta dónde le dejarán llegar sus padres y ensayará de sobrepasar los límites que se le imponen. Aquí conviene subrayar que, si los padres abdican de sus responsabilidades, el adolescente se quedará sin el apoyo, orientación y guía que necesita, y se sentirá solo, temeroso y confundido ante el embate de sus poderosos deseos e impulsos.

La crisis de la adolescencia es también una crisis para los padres en su papel de cónyuges. Los conflictos que se dan en esta fase crítica tienen el valor de un test que evalúa la autenticidad y la fortaleza de la relación marital. No es infrecuente que se reactualicen los

conflictos de la pareja en tomo a otros problemas, a otras separaciones, y que ambos tengan que realizar un esfuerzo para redefinir su relación, lo que no se da sin una cierta dosis de cuestionamiento y un cierto monto de ansiedad.

3. EL CAMBIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE SISTEMAS ABIERTOS EN CONDICIONES DE DESEQUILIBRIO (I. PRIGOGINE)

El problema del cambio cualitativo en los sistemas sociales encontró inesperadamente un paradigma conceptual procedente de la físico química, basado en los trabajos de I. Prigogine sobre la dinámica del cambio en los sistemas abiertos en condiciones de no equilibrio.

Este modelo estudia cómo es que ciertos sistemas complejos, físicos, químicos o biológicos son susceptibles de incrementar su orden interno cuando ellos son sometidos a fuerzas - internas o externas- de cierta magnitud, suficientes para provocar el alejamiento del sistema de su estado de equilibrio. En estas condiciones varias estructuras, denominadas «disipativas», estructuras que tienden a aprovechar la energía que se encuentra en el ambiente, pueden emerger y sucederse una tras otra dando lugar a un nuevo orden alejado del orden inicial, pero que se adapta mejor a las cambiantes exigencias del medio ambiente.

Para Prigogine al nuevo orden se accede a través de una etapa transicional en la que aparecen diversas «fluctuaciones» aleatorias, que constituyen pequeñas desviaciones en relación a la media, una suerte de sondas exploratorias que apuntan a encontrar aquel estado que mejor se adapte a las nuevas condiciones a las que el sistema está sometido. Algunas de estas fluctuaciones tienden a retrotraer el sistema a su punto de partida, vía las retroacciones negativas. Otras, por el contrario, continúan su búsqueda de manera totalmente desordenada, en un auténtico caos. En estas circunstancias puede suceder que, por azar, una fluctuación reproduzca un estado óptimo en una parte del sistema, momento en el cual un nuevo proceso, denominado nucleación tiene lugar y, en vez de ser amortiguada, la fluctuación es amplificada vía retroacciones positivas, hasta que el nuevo equilibrio gane progresivamente todo el sistema.

Un ejemplo del campo biológico, tomado de la obra de Elkaim (1989, p. 44-46) nos aclarará este proceso: «Las acrasiales son amebas que viven en estado unicelular y que se multiplican hasta que el medio no esté ya en condiciones de proporcionarles alimento. En este momento ellas cesan de reproducirse y, después de un período de interfase, se agrupan en oleadas sucesivas en torno a algunas de ellas, las que devienen «centros de agregación». Estos agregados amebianos darán nacimiento, en un seguido momento, a una estructura multicelular constituida por una cabeza conteniendo esporas, sostenidas por una especie de tallo. Esta cabeza explotará y, si las esporas reencuentran condiciones óptimas, otras amebas

podrán aparecer, se reproducirán, y el conjunto podrá ser considerado un sistema homogéneo ...como vemos, un evento exterior -en este caso la disminución del alimento- habrá modificado totalmente el comportamiento de las amebas a partir de un cierto umbral crítico, denominado punto de bifurcación, momento que determina el que, gracias a los procesos de retroacción positiva, ciertas fluctuaciones se amplifiquen y conduzcan a las amebas a organizarse en torno a aquellas amebas transformadas en centros de agregación merced a la emisión de señales químicas de A.M.P cíclico».

El modelo de Prigogine insiste sobre las nociones de irreversibilidad y del azar (una vez alcanzado un punto crítico el cambio es inevitable, pero no se puede saber de antemano cual de las fluctuaciones será susceptible de amplificarse). Uno se siente tentado de analizar los cambios inherentes a las etapas del ciclo vital o el de las crisis accidentales a la luz del paradigma conceptual antedicho. Y es enteramente lícito hacerlo, sin olvidar, conviene subrayarlo, que los principales modelos del cambio, sean éstos matemáticos, fisicoquímicos o biológicos, utilizados en el campo de la teoría de sistemas aplicada a la familia, no son sino ilustraciones por analogía.

En la adolescencia los cambios inevitables ligados a la maduración biológica del individuo y a las tareas que cada cultura demanda sean cumplidas en dicho período, determinan que el sistema familiar pierda temporalmente su estabilidad. La conducta cambiante, contradictoria, del adolescente no puede ya ser regulada mediante las reglas que normaban anteriormente su comportamiento. Aparece entonces una etapa de confusión, acompañada de mensajes contradictorios, de fluctuaciones, las cuales generan conflictos y requieren de continuas negociaciones. Si la familia es «funcional», la negociación entre la diada parental y el adolescente conducirá al establecimiento de un nuevo juego de reglas que concilian las finalidades individuales y las familiares. Si se trata de una familia «disfuncional», es posible que aparezca el «síntoma», bajo la forma, por ejemplo, de una fuga, de consumo de drogas, de comportamientos violentos, de una conducta sexual promiscua. Esta conducta moviliza al sistema. Luego de una serie de tentativas por corregir o suprimir el síntoma, tal vez algún miembro del mismo o un agente exterior (médico, psiquiatra, psicólogo, trabajadora social, sacerdote, entre otros) intervenga, configurándose lo que por analogía podría considerarse una estructura disipativa, en la que el agente externo aporta información, soporte emocional, sugerencias conducentes a una nueva visión del problema y lo alienta a explorar otras alternativas de solución. Como resultado de este proceso, si es que no se atasca, se establece una nueva «normalidad», la cual se extiende progresivamente a todo el sistema hasta que éste modifica su organización y funcionamiento. El cambio se ha producido: el desorden ha cedido su lugar a un nuevo orden, más adecuado a la nueva realidad. La estructura disipativa, a través de fluctuaciones, habrá permitido al sistema continuar su proceso de equilibración. Si

no es así, el sistema se rigidifica, el problema deviene crónico y puede llevar a la disrupción de la familia vía la expulsión del «paciente identificado», la separación de los padres o el establecimiento de un precario y mórbido equilibrio que parece necesitar la presencia del «paciente identificado», casos éstos que tienden a la cronicidad y resisten los esfuerzos terapéuticos por modificar el sistema.

4. ADOLESCENCIA Y MEDIO SOCIAL

Como vemos la familia no solamente se modifica a partir de la presión interna representada por el cambio de uno de sus integrantes, como acontece en las crisis evolutivas. Ella está en estrecha relación y es modificada también por la presión de acontecimientos externos. Y la familia con un hijo adolescente puede ser considerada como un microsistema en transición, inmerso en un macrosistema social -el Perú actual- atravesado por múltiples transiciones dadas por el pasaje de la familia tradicional a la familia moderna en el marco de un abrupto salto desde una economía regida por esquemas «desarrollistas» hasta una de corte neoliberal y con el telón de fondo de la violencia social, que ha reemplazado a la violencia política, expresiones ambas de las desigualdades profundas que caracterizan a la sociedad peruana. Este contexto torna todavía más compleja la resolución de la crisis familiar de la adolescencia.

En efecto, la sociedad debe asegurar al individuo -a través del sistema familiar- la provisión de los aportes físicos, psicosociales y culturales que el grupo requiere para el cumplimiento de sus funciones, y ello es cada vez más difícil en un país agobiado por los efectos de un severísimo programa de ajuste económico. Recordemos que, cuando las familias no logran satisfacer sus necesidades básicas, raramente pueden encarar apropiadamente los problemas inherentes al desarrollo afectivo.

Las estrategias de supervivencia (Clubes de madres, comedores populares, organizaciones vecinales), una suerte de estructuras disipativas, si bien entrañan un lado positivo, tienen también un lado sombrío, que enmascara el drama de los sectores populares, con niveles elevados de pobreza crítica y el surgimiento de diversas formas de patología social, como lo revelan diversos indicadores: niños abandonados, madres solteras, violencia intrafamiliar y los problemas de delincuencia, prostitución, consumo de drogas y la proliferación de pandillas juveniles.

En este contexto las relaciones familiares se alteran profundamente, afectándose principalmente la adaptabilidad, pero también la calidad y consistencia de las

relaciones afectivas. A las dificultades propias de las funciones parentales y conyugales se agrega el impacto de las carencias económicas, que modifica los roles a través de una serie de fenómenos en cascada. Así, para poder incrementar sus ingresos, el padre tiene que recurrir muchas veces a la pluriocupación, o buscar mayores recursos vía trabajos eventuales. Esto lo aleja aún más de su hogar, dificultándole el mantenimiento de sólidos lazos afectivos con su pareja y sus hijos. Por otra parte, la madre se ve obligada a trabajar, si es que no lo hacía ya, ingeniándose para obtener ingresos extraordinarios aceptando trabajos menores diversos los cuales realiza en casa, o desempeñándose como vendedora ambulante o como empleada doméstica por horas.

Es verdad, entonces, que la precariedad puede cohesionar al grupo y hasta podría decirse que es posible advertir indicios -en los sectores populares- de un cierto reforzamiento del vínculo conyugal, caracterizado por un apoyo mutuo en el cumplimiento de las tareas domésticas, como si asistiéramos a la emergencia -bajo el imperio de los ajustes económicos- de una relación simétrica funcional, de una búsqueda de consensos y de una distribución más equitativa del poder. Ello sería la consecuencia del vigoroso rol asumido por la mujer en las estrategias de supervivencia, que marcan la entrada en el escenario político de las mujeres de los sectores socialmente desfavorecidos. Por ello no resulta extraño que la madre se constituya en la figura más importante y significativa en la vida de los niños y de los jóvenes. Este es, podría decirse, el lado positivo de la crisis. Su lado negativo estaría dado por la fatiga física y la enorme tensión psíquica que tales cambios generan, en particular aquellos que tienen que ver con la redefinición de la relación de pareja, ya no en los términos de la dominancia masculina sino en los de un trato igualitario. Por otra parte si, a pesar de todo, los ingresos siguen siendo insuficientes, una renovada tensión surge entre los cónyuges -esta vez en tomo al dinero-. Entonces, la comprensión puede dar paso a la intolerancia y a las recriminaciones mutuas. Por lo general, el varón elude el conflicto retardando su retomo al hogar o quedándose a ingerir alcohol con los amigos, lo que no hace sino agravar los problemas. La frustración y la agresividad resultantes afectan a la pareja, pero también puede desplazarse hacia los hijos, alterando radicalmente la dinámica relacional familiar. En este momento están dadas las condiciones para la aparición de las respuestas inadaptativas a las que hemos hecho mención líneas arriba.

Por el lado de los hijos, muchos se ven obligados a ocuparse de las tareas domésticas en remplazo de sus padres, descuidando sus obligaciones escolares. Otros se ven forzados a dejar los estudios e incorporarse tempranamente al circuito del trabajo, lo que no sólo es lamentable por ellos mismos sino también por la frustración de las expectativas de sus padres que ello implica, dado que para ellos la educación sigue siendo la vía real hacia el progreso. A esto habría que agregar dos cosas: primero, que los trabajos a los cuales acceden los jóvenes son aquellos menos calificados y, por lo tanto, pobremente remunerados; y, segundo,

que los miles de estudiantes que egresan de las universidades e institutos superiores no parecen tener mejores perspectivas por el momento, situación que puede devenir socialmente explosiva en los años futuros si no se adoptan prontamente las medidas correctivas pertinentes.

Otra resultante de esta nueva dinámica es la falta de control y supervisión de los hijos. Al tener que trabajar ambos padres, niños y jóvenes quedan expuestos a la influencia de sus pares -en la calle- y de los medios de comunicación masiva, principalmente de la TV. Tal vez como reacción a ello es que los jóvenes expresan su deseo de ser escuchados por sus padres, ser tomados en cuenta. Ellos quieren ser tratados como personas capaces de entender razones y no sólo como seres obligados a obedecer las órdenes parentales.

5. LA VIOLENCIA FAMILIAR

Por violencia familiar o «doméstica» entendemos cualquier acción u omisión capaz de ocasionar daño físico y/o psicológico a un integrante del sistema familiar. El uso de la fuerza desmedida -en verdad el abuso del poder- tiene como blanco a aquellos miembros de la familia que, en función del género y de la edad, tienen menos poder, vale decir la mujer y los niños. Por lo tanto, es el adulto masculino quien generalmente ejerce las distintas formas de abuso, sea éste físico, psicológico o sexual.

Aun cuando no es la violencia doméstica un fenómeno contemporáneo, es evidente que ella se ha tomado más visible, a tal punto que ha suscitado un serio cuestionamiento de la institución familiar. Así, Susan Sontag ve a la familia como «un desastre psicológico y moral, una cárcel de represión sexual, el campo para el despliegue de una incongruente laxitud moral, un museo de actitudes posesivas, una fábrica de sentimientos de culpa, una escuela de egoísmo» (Minuchin, S., Fishman, H.Ch., 1984, p.260).

En realidad, la familia es el lugar de la paradoja y la violencia es ahí más fuerte que en otros escenarios sociales. Para Chesnais, S.C., citado por Miermont, J.(1987), uno corre el riesgo de ser asesinado en el seno de su propio hogar más que en cualquier otro contexto, excepto, tal vez, en la fuerza armada o en la policía. Minuchin, S. y Nichols, M.(1991) relatan cómo, en un encuentro nacional de terapeutas familiares en San Diego, California, los asistentes quedaron pasmados ante la revelación de que, en Canadá y los Estados Unidos de Norteamérica, las víctimas de la violencia doméstica superaban en número a las víctimas sumadas por accidentes automovilísticos, violación y atracos. Igualmente, se enteraron que, durante la guerra del Viet Nam murieron 39,000

soldados norteamericanos, mientras que 17,500 mujeres y niños morían en incidentes domésticos en USA. Con todos estos datos nadie se sorprendió de que se considerara la violencia doméstica como un serio problema de salud pública, equiparable a la depresión y el alcoholismo.

La violencia familiar quizás pueda explicarse, como sostiene Van Campenhoudt (1991), por el hecho de estar ella atravesada por una tensión fundamental: por un lado, la familia es el lugar privilegiado para la intimidad y se sustenta en una importante cohesión emocional, indispensable para la educación y la integración interpersonal, pero, por el otro, ella constituye también el punto de partida para el aprendizaje de la autonomía. La tensión entre la aspiración a un orden coherente y la ruptura con ese orden -sentido tal vez como restrictivo- es vivida intensamente en la familia

Administrar esta tensión no es fácil. Ello pasa por regular la distancia entre los miembros del sistema familiar, abrirse al contacto con otros subsistemas del mundo exterior, establecer reglas flexibles que organicen el trabajo doméstico y promover los intercambios afectivos en el cuadro de una estructura cálida y gratificante.

La violencia familiar no es privativa de los sectores socialmente desfavorecidos, pero es verdad que ella asume tonalidades más intensas y dramáticas allí donde las condiciones estresantes constituyen casi una constante de la vida cotidiana. Perales, A y Sogi, C.(1995) llevaron a cabo un estudio de salud mental en adolescentes de 12 a 17 años de edad en una localidad urbano marginal de Lima y encontraron que las conductas violentas, tanto intencionales cuanto accidentales, representaban un problema generalizado y creciente en dicha población juvenil; que ellas eran facilitadas en su expresión por el consumo de alcohol; que la tendencia a la personalidad antisocial mostraba una proporción -8.1 %-significativamente alta en relación a otros estudios, hecho ciertamente preocupante; que uno de cada cinco adolescentes no parecía tener deseos de seguir viviendo; que el 2.7% de la muestra había intentado suicidarse, y que el 4% refería ideas homicidas. Los mismos investigadores identificaron como factores de riesgo los siguientes: tendencia antisocial de la personalidad, presencia de amigo consumidor de sustancias psicoactivas, sexo masculino, bajo nivel educativo de la madre, percepción de mala salud, relación de pareja, estrato socioeconómico bajo, estructura familiar desorganizada y elevada densidad familiar por habitación. Por otra parte, estudios realizados en el mundo desarrollado muestran que entre el veinte y treinta por ciento de los adolescentes experimentan serias dificultades en su desarrollo y que ello se correlacionaría con la creciente inestabilidad familiar y social. Así, Fishman, H.Ch.(1989) considera que en USA, «la familia se deshilacha en sus bordes; sus miembros viven más tensionados, tienen menos, dinero y menos tiempo para estar juntos,

dependen más de estructuras externas del sistema más amplio, en un momento en el que las mismas estructuras externas se debilitan gravemente» (op.cit., p.17). Es en ese contexto familiar y social que los adolescentes tienen que dejar de ser niños y llegar a ser jóvenes adultos, lo que explica la intensificación de las dificultades y desajustes que signan este proceso.

6. UNA MIRADA HACIA EL FUTURO

Desde los años cincuenta, pero sobre todo en los últimos veinte años, el Perú vive un prolongado, intenso y complejo proceso de cambios. Jalonan este proceso las sucesivas oleadas migratorias; la concentración de la población en las grandes ciudades, donde forman verdaderos cordones de miseria; el despoblamiento y empobrecimiento del campo; la quiebra de los modos de producción pre-capitalista y el intento de una industrialización acelerada impulsada por un Estado de corte «populista». Ahora, asistimos a la entronización de un modelo de economía de mercado asociada a una modernización del Estado dentro de un esquema liberal de inspiración autoritaria. Estas últimas transformaciones se dan cuando parece haber llegado a su fin el imperio del terror, y todo ello bajo el telón de fondo de otros cambios que se dibujan en el escenario más vasto de un mundo cada vez más interrelacionado.

Así como en los siglos XVIII y XIX la fuerza del capitalismo marcó la entrada a la modernidad y las familias vieron de pronto emerger tensiones desconocidas que modificaron radicalmente su estructura y sus valores, así el derrumbamiento de los «paradigmas», la economía de mercado y la revolución de la informática nos colocan, al término del milenio, en el umbral de un futuro pleno de posibilidades antes jamás imaginadas y de riesgos que apenas alcanzamos a vislumbrar. Con el retardo típico de los países del tercer mundo -acaso para bien-, en el preciso momento en el que las naciones desarrolladas ingresan en la post modernidad, nosotros nos ufamamos de acceder a la modernidad. Y se da la extraña paradoja de que en el seno de nuestro sistema social coexistan grupos humanos que parecen congelados en el tiempo, viviendo todavía como en la época pre-moderna y prácticamente excluidos de nuestro sistema político, al lado de otros grupos cuyo modo de vida se emparenta más con el de los países desarrollados. Así, mientras un campesino de Uchuraccay apenas si tiene conciencia de lo que significa el Perú como nación, un joven estudiante de algún colegio o centro superior de la capital tal vez carezca también de tal conciencia, o le importe muy poco, preocupado como está por el tipo de tabla con el que correrá olas el próximo verano, la ropa que se comprará en Miami, o la necesidad -por entero legítimamente- adquirir una nueva computadora portátil con fax y acceso a Internet.

Para Vacarini, I. (1990) «...en los años ochenta se generaliza el debilitamiento de las instituciones que transmiten los valores a las nuevas generaciones: ante

todo la familia y luego el sistema educativo. Familia y escuela han perdido la capacidad de transmitir imágenes del mundo, modelos de acción y un sentido profundo de la relación con los demás, factores éstos que le confieren significado, intensidad y autenticidad a la existencia ...La crisis de las agencias de socialización predispone a las nuevas generaciones a rechazar como privado de sentido todo comportamiento signado por la aspiración a modelos de perfección y por la búsqueda del significado de la experiencia humana...» (op.cit., p.107).

La delincuencia juvenil, la drogadicción, el alcoholismo, el suicidio, la percepción frenética de la sexualidad -desgajada de la ternura-, la fascinación que ejercen ciertos cultos extraños, serían las consecuencias de la crisis de la socialización, de esta falta de la «experiencia del otro», al que conducen el individualismo radical y el cuestionamiento de la existencia de valores últimos capaces de aclarar, justificar y legitimar el ordenamiento de la sociedad, así como de motivar las conductas, dándole a la vida y a la organización social un sentido unitario y una cierta inteligibilidad.

Es, pues, evidente que nuestras familias no pueden permanecer al margen de esta colosal dinámica de cambio. Ellas viven ya, aceleradamente, procesos que en otros tiempos y en otras latitudes tomaron décadas. Por ello no es de extrañar el alto costo social que dicho proceso conlleva. Pero es también verdad que se abren las puertas para la liberación de potencialidades largamente adormecidas en nuestra sociedad. Por supuesto que nadie puede estar seguro de cuál será el resultado final. Se advierte en las familias peruanas, principalmente en aquellas que habitan los llamados pueblos jóvenes -que albergan a millones de personas una tensión entre los valores de la familia y la sociedad tradicionales, que ponen el acento en la solidaridad y el trabajo comunitarios, y aquellos más propios de la modernidad, o tal vez de la crisis de la modernidad, que apuestan por un individualismo radical y un desdén por los problemas de la comunidad.

Apreciamos también -y son parte de la modernidad- la creciente inestabilidad de la relación conyugal, con un incremento del número de divorcios; una sorprendente, y a menudo inexplicable, despreocupación de los hijos por los valores transmitidos por sus padres; y una influencia cada vez mayor de los pares en la «educación» de los jóvenes, tanto como de los medios de comunicación masiva, principalmente la T.V, que hora tras hora penetran en la intimidad de los hogares, moldeando los modos de pensar, de sentir y de comportarse de los niños y jóvenes. ¿Será la violencia de los grupos juveniles la expresión de esta conflictiva? ¿Lo será tal vez la adoración del dinero y de la vida fácil? ¿O, quizás, la aceptación de modelos autoritarios? ...En todo caso ¿Cuál será el impacto, a mediano plazo, en nuestras familias, de los nuevos sistemas de valores de esta nueva sociedad? Evidentemente no tenemos respuestas a estas interrogantes. Hay quienes creen, como Shorter, E.(1977), que « la

familia nuclear cae en ruinas», que ella será sustituida por la pareja a la deriva, «una díada sujeta a fisiones y fusiones espectaculares y privada de hijos, de amigos y vecinos. Fuera de los niños más pequeños no quedarán sino los padres de la pareja en un discreto retiro, sonriendo amicalmente» (op.cit., p.339). Otros, como Roussel, L.(1989), se preguntan si los niños son amados. El mismo sostiene que «ciertamente ellos lo son, pero no todos piensan que el bienestar de los hijos es suficiente para hacerlos a ellos felices. El punto de vista del niño es importante, pero ha dejado de ser la razón más importante» (op.cit., p.185). Tal vez Toffler, A. (Roussel, L., 1989, op.cit., p.131) vea mejor. «Lo más probable -dice- es que ninguna forma familiar prevalecerá mucho tiempo. En lugar de adoptar un modo de vida invariable, las personas pasarán de una fórmula a otra a lo largo de su existencia, describiendo una trayectoria personalizada «sobre medida»...»

BIBLIOGRAFÍA

1. ELKAIM, M. 1989. Si tu m'aimes, ne m'aime pas. Ed.Du Seuil. Paris.
2. FISHMAN, H. Ch. 1989. Tratamiento de adolescentes con problemas. Un enfoque de terapia familiar. Ed.Paidos. B.Aires
3. MIERMONT, J. 1987. Dictionnaire des Thérapies Familiales. Ed.Payot. Paris. Pg.595-598.
4. MINUCHIN, S., FISHMAN, H.Ch. 1984. Técnicas de terapia familiar. Ed. Paidos. Barcelona. B. Aires.
5. MINUCHIN, S., NICHOLS, M. La recuperación de la familia. Relatos de esperanza y renovación. Ed. Paidos. Barcelona. B.Aires. México.
6. PERALES, A., SOGI, C. 1995. Conductas violentas en adolescentes: Identificación de factores de riesgo para diseño de programa preventivo. LN.S.M. «H.Delgado-H.Noguchi». Monografía de Investigación N° 3. Lima, Perú.
7. PRIGOGINE, I. 1977. «L'ordre par fluctuations et le système social», en A. Lichnerowicz, F. Perroux et G. Gadoffre (ed.), Lidée de régulation dans les sciences. Ed.Maloine. Paris.
8. ROUSSEL, L. 1989. La famille incertaine. Ed.O. Jacob. Paris.
9. SHORTER, E. 1977. Naissance de la famille moderne. Ed.Du Seuil. Paris.
10. VACARINI, I. 1990. Encuentro, N° 65, p. 106-112. Ed.Centro de Proyección Cristiana. Lima, Perú.
11. VAN CAMPENHOUDT, L. 1991. Encuentro, N° 4. Ed REBLASAM (Red Belga-Latinoamericana de Salud Mental), p. 7-14.

MARCO CONCEPTUAL

Ya en la década de los 60 ROTONDO y colaboradores (1) señalaron la diferencia entre conductas antisociales de un conglomerado urbano (Mendocita, en Lima) y las que se podía observar en una población rural cercana a la capital (Pachacamac). Tratando de explicar la mayor incidencia de delincuencia en los tugurios de Mendocita, comentaban:

“Sí se mantienen las formas de colaboración rural y se vive en una atmósfera de grupo primario, amigable, donde el uno, en cierta medida, es control para el otro, no es de extrañar que ocurra una mínima incidencia de delincuencia, tanto de adultos como de menores de edad”.

En los 80, RUTTER (2) sugería que "una amplia gama de indicadores psicosociales" hablan de tasas de dificultades mucho mayores en zonas urbanas. Apoyándose en los estudios del Arquitecto Oscar Newman, resalta que las tasas de vandalismo y criminalidad son mayores en los bloques de departamentos (como las Unidades Vecinales que van sustituyendo a los tugurios en Lima), dado que los grandes bloques no son privados -y por tanto supervisados por los residentes- ni verdaderamente públicos -y por tanto constantemente usados y vigilados por los paseantes-. Concluye que las áreas semipúblicas no son consideradas como una pertenencia de los residentes, quienes no las vigilan ni protegen, lo que se hace patente en el hecho que los jardines están generalmente abandonados y que este abandono es un indicio certero de vandalismo.

Además de estos factores ecológicos, se pueden especificar otros factores asociados a las dificultades señaladas por RUTTER, como lo es la densidad habitacional inadecuada, asunto estudiado experimentalmente por CALHOUM (3), quien describió el comportamiento social de ratas criadas en un espacio rígido y pudo apreciar como al superarse el punto de equilibrio entre el tamaño poblacional y el espacio disponible, las ratas empezaron a mostrar comportamientos violentos que desorganizaron la población experimental. De otro lado, otros dos espacios de socialización privilegiados en el caso de los niños urbanos, cuales son la calle y el colegio, están ligados a factores macro y mesosistémicos que determinan que unos parecieran

favorecer la emergencia de trastornos del comportamiento (como el pandillismo en determinados barrios de la ciudad) y otros los protegen, pese a la asociación de otros factores psicosociales realmente adversos, como es el caso de algunos colegios que están desarrollando programas para incentivar la identidad y autoestima de los escolares (ver el capítulo dedicado al proyecto VIDA) o los programas de formación de acompañantes de niños y adolescentes trabajadores que promueve el Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores (IFEJANT). Esta visión positiva del rol de la escuela en zonas urbano-marginadas es, desde otra perspectiva, cuestionada por FORRESTER (4), quien afirma que la educación podría ser el último recurso "adaptativo" de estos niños y jóvenes, pero que éstos

“parecen presentir que la educación es impartida por personas engañadas. En mala posición. En suma, una educación perversa porque apunta a perspectivas que les están (y estarán) vedadas y, lo que es peor, se cierran (y cerrarán) a los docentes”.

Con respecto a los docentes y en el estilo escatológico que le es propio, esta autora señala que provienen del lado privilegiado del mundo y los dejarán (a los niños de sectores populares) del otro lado. Sentencia:

"Cualquiera que sea su valor y necesidad, los docentes y la institución escolar están vinculados con quienes excluyen y humillan".

Consecuentemente, considera que el único grupo social que los vincula con una sociedad evidentemente ajena, que los desprecia, los margina y por esa vía los empuja a la delincuencia y la criminalidad, es la policía y que

“la única escenografía institucional organizada casi a su exclusivo beneficio según concepciones estrechamente ligadas a su porvenir, adecuadas a su destino, es la cárcel”.

En un seminario organizado para analizar la problemática de la violencia juvenil por el Consejo de Coordinación Judicial, LIWSKY (5) sostuvo que:

“La violencia juvenil, en sus diferentes formas de aparición, es un síntoma de las dificultades para construir una sociedad integral; la velocidad de las transformaciones y los conflictos derivados de los nuevos cambios en la sociedad, el desempleo, la exclusión educativa y laboral, la pobreza, la hipercaloración del tiempo político, la descompensación de antiguas redes de solidaridad, la explosión demográfica en los grandes centros urbanos, el consumo abusivo de alcohol y drogas, los nuevos imaginarios sociales, los medios de comunicación, etc. ”

repercuten en las nuevas generaciones, que no encuentran mecanismos claros de inclusión social. Añadía que "el ataque a la violencia con mecanismos unilaterales, restrictivos, dogmáticos o reglamentaristas, demostró no ser eficiente, seguro y suficiente ": Meses después y en el marco de varios decretos de urgencia para combatir la delincuencia, el gobierno peruano dictó, a mediados de 1998 (6), medidas represivas de las pandillas juveniles que han sido consideradas una aberración jurídica y la antítesis de medidas promocionales del bienestar de los jóvenes o preventivas de su perturbación.

Un fenómeno que aparece ligado a los procesos de urbanización y hacinamiento, procesos que serán analizados en el acápite dedicado al marco contextual, es el derivado de los mecanismos de adaptación de que debe echar mano el niño ante la migración forzada a la metrópoli, sea por la creciente y masiva pauperización del campo o por la emergencia de la insurrección armada, especialmente en la serranía del Perú. Este fenómeno tiene un poder desestructurante en la vida y cohesión familiar de los niños forzados a este trasplante social. Sus consecuencias inevitables son la marginalidad, la discriminación, la pérdida de las redes de sostén comunitarias, mecanismos todos que contribuyen a la generación de un vacío que, muchas veces, es llenado por la violencia. Insistiendo sobre la vinculación entre urbanización y violencia y en el marco del seminario aludido, MERA (7) sostuvo que en su país, Chile, son seis los factores que se pueden esbozar como condicionamientos sociales para el incremento de la violencia juvenil:

1. la implementación de un modelo económico neoliberal, que -cuando menos en sus etapas iniciales- supone la exclusión de sus beneficios de vastos sectores sociales, en especial los jóvenes marginales;
2. el cambio de los valores éticos y sociales que supone la exaltación del éxito y el consumo. Ya no está vigente decir "soy pobre pero honrado";
3. el vacío existencial que se traduce en angustia, violencia, consumo perjudicial de sustancias psicotropas y -eventualmente- delincuencia;
4. el irracional crecimiento urbano, con su secuela de incremento de conductas delincuenciales;
5. la desvalorización social del derecho a la vida y el derecho a la integridad corporal; y
6. la aplicación de normas obsoletas que acaban penalizando por simple sospecha.

Como puede apreciarse, todos estos factores están vigentes en el Perú, con el agravante añadido de un sustrato etnohistórico signado por desencuentros violentos, las reverberaciones económicas y sociales del narcotráfico y las heridas aún abiertas por la violencia insurreccional.

En sus estudios sobre migración interna, VALDIVIA (8) concluye que:

"(hay) una relación clara entre reacciones de desadaptación y nivel económico, que es más intensa en el nivel económico bajo. Destacándose así la pobreza como un factor agravante en el proceso de adaptación... Los mecanismos de retorno, como expresión de desadaptación, se dan en fantasía y realidad,- en forma individual y colectiva. Se registra también, como otra forma de retorno, la fijación cultural y la cohesión social entre paisanos... La intensidad de las reacciones de adaptación es mayor mientras más puro es el origen cultural de los padres del inmigrante, lo que fortalece la hipótesis del contraste cultural.

Este último factor, el cultural, está indisolublemente ligado a otros dos procesos perturbadores de la salud mental que se hacen patentes en forma aguda en la urbe, cuales son las variadas formas de discriminación. La discriminación por el género es abordada en los primeros acápites de este libro. La determinada por la etnia o raza será desarrollada al final del presente, en tanto constituye un fenómeno ciudadano por excelencia.

MARCO CONTEXTUAL

La creciente urbanización de la población peruana queda reflejada en el cuadro siguiente:

CUADRO 1

Evolución de la urbanización

Año	% Población Urbana	Total Población (Millones)
1961	47.4%	9.9
1972	59.5%	13.5
1981	65.1%	17.0
1993	71.2%	23.5

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática, Censos Nacionales. Elaboración propia.

El hacinamiento urbano fue cuantificado, al año del último censo, en un 13.3% de hogares (9).

Sin embargo, el análisis de otros datos concurrentes al tema parecen mostrar un panorama más sombrío. De acuerdo a la última ENDES 96 (ENDES = Encuesta Demográfica y de Salud Familiar, INEI) (10), el tamaño promedio de los hogares peruanos es de 4.8 miembros, lo que sería un reflejo del éxito de las políticas de población, que muestran un decremento de la Tasa Global de Fecundidad (TGF) en áreas urbanas. Pero si se tiene en cuenta que la TGF para zonas rurales se ha mantenido más o menos estable (de 7 a 6 hijos) en dos décadas (11) y el trasvase de esta población a las zonas urbano-marginales vía migración interna, las probabilidades de mayor hacinamiento en estas zonas se incrementan. Un estudio realizado en el Cono Norte de Lima (12) así lo confirma: de acuerdo a datos censales de 1981, en los distritos del cono norte, el promedio de ocupación era de 5.7 ocupantes/ vivienda, pero en los distritos consolidados del mismo (San Martín, Comas e Independencia), la densidad poblacional iba de 160 a 250 habitantes /Hectárea (superior al promedio de Lima Metropolitana que llega a 120 hab./Ha.), lo que permite afirmar que allí "se aceleran los procesos de turgurización y hacinamiento de las antiguas invasiones-.

De otro lado y tomando como referencia los datos conocidos en el año del último censo entonces vigente, (ENDES 1991-92), una importante conclusión de esta encuesta introduce una nota de alarma en torno a los fenómenos de urbanización y hacinamiento:

“Así por ejemplo, de continuar los niveles actuales de reproducción, las mujeres sin educación tendrían, al final de su vida reproductiva, casi cuatro veces más hijos que aquellas con educación superior,- y las mujeres del área rural tendrían tres veces más hijos que las residentes en Lima Metropolitana...”

En el mismo año 1991, la Encuesta Nacional sobre Niveles de Vida (ENNIV 91), mostraba que de los siete millones de peruanos menores de 18 años que se calculaban entonces, el 61% habitaban en hogares pobres. Los informes que sobre el estado de la niñez, la adolescencia y la mujer han venido publicando UNICEF e INEI muestran una tendencia decreciente de los niveles de pobreza, desde 1991 en adelante, pero sin que estos niveles alcancen la línea base de 1985, a estar por los datos compendiados por CUANTO en 1995 (13):*

* Los datos para 1997 y 2000 han sido obtenidos de las Encuestas Nacionales de Niveles de Vida (ENNIV) practicadas por Cuánto en esos años (documentos). Nota del Editor.

CUADRO 2

Evolución de la pobreza (Porcentajes)					
	1985	1991	1994	1997	2000
POBRES	37.9	55.3	48.2	50.7	54.1
Extremos	14.9	24.2	18.3	14.7	14.8
No Extremos	23.0	31.1	29.9	36.0	39.3
NO POBRES	62.1	44.7	51.9	49.3	45.9

Fuente: Instituto CUANTO S.A. (ENNIV).

Como se puede apreciar, la tendencia decreciente se interrumpe a mediados de los '90 y desde 1997 muestra un repunte de la pobreza.

En el acápite dedicado a la Precariedad de la vivienda y limitado acceso a los servicios básicos del último informe del Grupo de Iniciativa Nacional (GIN) sobre la Situación de la niñez y la adolescencia en el Perú(14), se pueden recoger los datos siguientes:

- Si bien el 80% de la población pobre tiene acceso a una vivienda que considera propia, estas viviendas son autoconstruidas, sin asistencia técnica adecuada y sin disponer del título de propiedad sobre la vivienda y el terreno que ésta ocupa.
- El 32% de las edificaciones tiene techos de paja, estera o caña y el 32.3% tiene techos de calamina.
- La mitad de las viviendas de familias pobres tiene piso de tierra.
- Según ENDES 96, el 50% de las viviendas tiene 3 o más personas por dormitorio. En general son viviendas de una o dos habitaciones de uso múltiple.
- El 78.3% de los hogares en pobreza extrema carece de servicios de agua potable y el 87.3% de estos hogares carece de servicios seguros de eliminación de excretas.
- El 57% de los pobres no extremos y el 41% de los no pobres tampoco cuentan con servicios de eliminación de excretas.

Las condiciones físicas de tales viviendas hacen que más de dos tercios de niños en hogares pobres extremos y más de la mitad de los pobres no extremos se encuentren permanentemente expuestos a enfermedades diarreicas agudas, situación que además de ser una de las causas de mortalidad infantil, constituye un eslabón en el círculo vicioso de desnutrición-diarrea, asunto que fuera puesto en evidencia en el primer censo de talla para escolares de 1993 (Ver capítulo sobre escolaridad).

De otro lado, estas condiciones básicas de convivencia -entre las que destaca el hacinamiento- son el caldo de cultivo de factores de riesgo entre los que prevalecen los hechos de violencia doméstica, el maltrato infantil, el incesto, el abuso sexual, el abandono, la violencia juvenil, el consumo de sustancias psicótropas, la deserción y el fracaso escolar.

Pero además representan la subordinación a un entorno gris, sin espacio para la recreación, sin tiempo para la intimidad, sin acceso a la contemplación y goce de la belleza. No se dan, pues, las condiciones que permitan una adecuada individuación y socialización, el desarrollo de la autoestima o los procesos de identificación que permitan superar factores de riesgo (insatisfacción, frustración, desesperanza, desmoralización) para la salud mental de estos niños. Es en este contexto de urbanización precaria, en los cinturones de pobreza de los cerros y arenales que circundan nuestras ciudades, que viven la mitad de los niños peruanos.

Algunos de ellos, en el marco de las estrategias de supervivencia familiar, habrán de compartir la dedicación al colegio con el trabajo, generalmente informal en las calles de la ciudad. Otros, expulsados por la violencia sufrida en su hogar o autoexiliados para no sufrirla, se volcarán a las calles para hacer de ellas su habitat (ver los capítulos dedicados a ambos temas).

FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN

Un asunto de orden metodológico en el que conviene detenerse deriva de la necesidad perentoria de los órganos de control social (poder político, medios de comunicación masiva, iglesias) de encontrar las causas de un determinado problema para elaborar planes y programas destinados a solucionarlo. Establecida la necesidad, no faltan quienes estén prestos a proveer instrumentos "científicos" para abordar ese problema. Esto se puede apreciar cuando en torno al problema del pandillismo, investigadores como PERALES y SOGI (15) no dudan en titular su trabajo "Conductas violentas en adolescentes: identificación de factores de riesgo para diseño de programa preventivo"; trabajo en el cual se emplea una encuesta transversal, en base a cuyos resultados se infieren indicadores de conducta violenta bajo los efectos del alcohol, conductas antisociales violentas y conducta violenta intencional.

Como es conocido, los estudios transversales son un corte temporal que, en el mejor de los casos, pueden proveernos con datos de prevalencia (de determinadas conductas, en este caso), pero no pueden establecer relaciones de causalidad. En consecuencia, los hallazgos (en torno a una determinada conducta, en este caso) pueden ser considerados como factores asociados, mas no factores de riesgo, en tanto no se pueda determinar si son causa, consecuencia o

coincidencia. Siendo así, mal se podría proponer un programa preventivo como el que anuncia el título. Los autores, prudentemente, no lo hacen en sus conclusiones y recomendaciones, pero sí llegan a hacer una afirmación contraproducente. Dicen textualmente:

"7- Consideramos necesario profundizar esta área de investigación creando, paralelamente, los respectivos programas en salud mental a nivel de comunidad, y sin esperar la consulta voluntaria de la población en riesgo por la urgencia de los problemas detectados" (mi subrayado).

Como se discutirá en los capítulos finales de este libro, crear programas sin una base epidemiológica adecuada y la debida participación comunitaria es la garantía del fracaso del programa. Sin embargo, desoyendo las consideraciones técnicas expuestas en el marco teórico, las autoridades del gobierno central han seguido el consejo de ignorar a la ciudadanía y -so pretexto de protegerla- han atendido a la urgencia de política coyuntural vía normas draconianas, como fuera señalado en el colofón de ese acápite.

La detección de factores de riesgo y la determinación de normas de protección no pueden ni deben basarse en la improvisación ni el autoritarismo. Si fuese así, se estaría añadiendo otro factor de riesgo macrosocial (la inutilidad de los programas de rehabilitación y de las medidas represivas) a los tantos problemas que asedian al niño en la urbe.

RUTTER (op. cit.) señala la incidencia de algunos problemas en la vida de los niños en la ciudad:

- 1° Admite que existe preocupación en relación a grupos étnicos minoritarios en la ciudad, asunto relevante en el caso de los migrantes a las ciudades costeras en el caso peruano. Es enfático en afirmar que las diferencias de cultura y lenguaje, así como las consecuencias de la discriminación racial generan perturbaciones y obstáculos que requieren tanto atención como acción. Sin embargo, no considera que estos factores expliquen los trastornos que se presentan en las ciudades, poniendo como ejemplo que los problemas psicosociales son aún frecuentes entre las familias londinenses blancas.
- 2° Respecto a las diferencias por clase social, en tanto que las personas de bajo nivel socioeconómico experimentan más estrés, afirma que la asociación entre pobreza y trastorno mental en los niños es muy débil, pese a que esta relación es mayor en los adultos. Subraya que "Sería equivocado suponer que la mayor parte de los problemas psicosociales de la niñez se deben a la falta de dinero o un bajo estatus social. No lo son":

3° Sin embargo y en base a la comparación que hace entre sus estudios en Londres y la Isla de Wight, concluye que hay más trastornos en las poblaciones de bajo nivel socioeconómico en las ciudades que en áreas rurales y pasa a analizar porqué:

- a) El incremento de trastornos es parejo entre los niños y sus padres, llegando a ser el doble en la ciudad.
- b) Este incremento es similar en niños y niñas, así como entre varones y mujeres.
- c) El incremento de trastornos en las ciudades no se aplica únicamente al crimen y la delincuencia, sino también a la depresión y trastornos emocionales.
- d) Además del incremento en trastornos personales, las tasas de desacuerdo conyugal y ruptura familiar también son mayores.
- e) Encuentra que no sólo hay problemas de salud mental, sino también en la escolaridad, con mayor atraso escolar.

Esta última afirmación no es aplicable al caso peruano, de acuerdo a los datos que se exponen en el capítulo sobre el niño escolarizado.

Concluye su reflexión comparativa señalando que los problemas característicos de los niños de la ciudad son aquellos que empiezan a temprana edad, duran bastante tiempo y se acompañan de muchos otros problemas familiares.

Muchos de los enunciados precedentes aparecen sistematizados en el Eje V de la propuesta clasificación de la OMS sobre Factores psicosociales Anormales Asociados (ver p. 135).

Tratando de compendiar los factores que podrían tener incidencia en la aparición de estos trastornos, se los puede agrupar así:

- Ruptura de redes sociales de sostén, por ausencia de patrones de ayuda mútua entre vecinos o lazos de solidaridad comunitarios.
- Carencia de comunicación con familiares o personas allegadas.
- Aislamiento social y anonimato.
- Información abrumadora distorsionada.
- Carencia de control sobre el ambiente que lo rodea.
- Incremento de eventos vitales adversos.

En torno a los factores que podrían revertir esta situación o favorecer el robustecimiento de agentes de protección, se pueden señalar los siguientes:

- Cambios en los diseños físicos de seguridad en las casas, vehículos y servicios comunitarios.

- Restricción en la disponibilidad y acceso de los niños a sustancias psicotropas (por ejemplo, de máquinas automáticas para venta de cigarrillos y alcohol).
- Mantenimiento y ampliación de parques recreacionales, áreas verdes, lozas deportivas y actividades artístico-culturales.
- Programas que promuevan la organización de los niños y adolescentes en actividades deportivas, recreativas o productivas,

LA DISCRIMINACIÓN RACIAL O ÉTNICA

Una visión ya tradicional del conflicto racial en el Perú fue propuesta hace setenta años por MARIATEGUI (16), quien sostenía que:

"La costa y la sierra..., son efectivamente las dos regiones en que se separa y distingue, como el territorio, la población. La sierra es indígena; la costa es española o mestiza... La dualidad de la historia y del alma peruanas, en nuestra época, se precisa como un conflicto entre la forma histórica que se elabora en la costa y el sentimiento indígena que sobrevive en la sierra hondamente enraizado en la naturaleza...

No hay aquí que resolver una pluralidad de tradiciones locales o regionales, sino una dualidad de raza, de lengua y de sentimiento, nacida de la invasión y conquista del Perú autóctono por una raza extranjera que no ha conseguido fusionarse con la raza indígena, ni eliminarla ni absorberla"

Esta visión simplificadora y -hasta cierto punto- maniquea, no tomaba en cuenta la actoría de los descendientes de los esclavos negros y asiáticos (mayormente en la costa) ni la de los aborígenes de la selva. De otro lado, no previó la masiva migración interna que se inició en la década de los 50 ni su resultante de mestizaje cultural, que halla su máxima expresión en la llamada cholificación de Lima.

Como bien apunta FUENZALIDA (17):

En el Perú la raza de un hombre tiene algo de espejismo y de misterio óptico. Cuanto más elevado en la escala social, más blanco parece':

Este mismo autor cita a Pitt-Rivers, quien señala que 'los rasgos físicos nunca dan razón sino parcial de la imagen que presenta un individuo ...En América Latina la apariencia es sólo un indicador de posición social entre otros "y también a Wagley, quien acuñó el término raza social para agrupar una categoría de personas que se define "de manera social y no biológica... aunque las palabras que le sirven de etiqueta puedan haber estado originariamente referidas a características biológicas':

Dicho esto, que pareciera apuntar a un proceso de síntesis etnosocial, es pertinente alertar acerca de la emergencia de una "falsa conciencia racial" y un proceso de mixtificación que bajo la amalgama del mestizaje esconda los mismos prejuicios y actitudes de dominación que pretende superar.

Partiendo de la premisa que la interacción entre la ley y la costumbre es fundamental para entender las relaciones sociales y políticas de la sociedad, OBOLER (18) en un opúsculo dedicado a los prejuicios raciales en la sociedad limeña, sostiene que:

"Si bien uno pertenece a un sector social, el tipo de inserción y ubicación de cada individuo en las relaciones sociales de su nación, se define también en ese punto donde se cruzan la ley y la costumbre para forjar su experiencia cotidiana; pues es el punto donde se crea, se marca y se reproduce la diferencia':

y añade en la investigación que da título al folleto reseñado:

"La conciencia y el resentimiento de las diferencias raciales están enraizados en los cambios de las relaciones entre las leyes y costumbres que han ido estructurando la jeraquía social y el desarrollo político y económico de la nación a través de la historia ".

Más allá del intento frustrado de Portocarrero al intentar dilucidar afinidades y rechazos hacia estereotipos raciales mediante la aplicación de un test de figuras, MANRIQUE (19) utilizó un diferencial semántico de diez escalas bipolares (alegre triste; bueno-malo; dominante-sumiso; bonito-feo; trabajador-perezoso; sincero hipócrita; limpio-sucio; educado-ignorante; fuerte-débil; pacífico-violento) y cuatro conceptos (blanco, cholo, indio, negro) en un grupo de estudiantes mujeres de un colegio estatal de nivel medio, con edades de 15 a 17 años. Adicionalmente aplicó la escala de distancia social de Bogardus. Los resultados de esta exploración muestran que al "blanco" se le asignan características positivas (bastante alegre, bonito, dominante; ligeramente bueno, sincero, limpio, fuerte y pacífico), en tanto que su calificación en la escala trabajador-perezoso es neutra. El "cholo" es caracterizado como muy alegre y fuerte; ligeramente dominante y trabajador y con calificaciones neutras en el resto de las escalas, mientras que al "negro" se le asignan rasgos tales como ser muy alegre y fuerte, pero ligeramente feo, perezoso y sucio. En las otras escalas es calificado de forma neutral.

En cuanto a la percepción de la distancia social, en términos generales el "blanco" es aceptado en la máxima proximidad social, esto es, el matrimonio, mientras que los otros grupos son motivo de aceptación-rechazo en grados diferentes. Así, mientras las estudiantes

aceptan al "cholo" incluso en calidad de vecino, no lo aceptan como amigo íntimo y, mucho menos, en un posible matrimonio; el "indio" sólo es aceptado como posible conocido y, por tanto, se rechaza la posibilidad de tenerlo en una relación más cercana y al 'negro "es al que mayor distancia social se asigna (sorprendentemente, las estudiantes de la muestra sólo lo aceptarían como turista en el país).

Consecuentemente con estos resultados, a estereotipos más positivos corresponde una menor distancia social (blanco: $r -0.79$); en tanto que a estereotipos negativos (o neutrales, en gran porcentaje) corresponde una mayor distancia social, como en el caso del indio y el negro ($r -0.52$ y -0.17 , respectivamente).

Un dato de la vida cotidiana en las urbes peruanas es ilustrativo de los prejuicios y estereotipos que permean nuestras costumbres: cuando una mujer da a luz, lo primero que preguntan familiares y amigos es si es hombre o mujer y los segundo es si es blanquito(a) o no. La reacción ante las categorías hombre y blanco es aplastantemente positiva, mientras que la condición de mujer o de color "modesto" augura discriminaciones y penalidades casi ineluctables. Y como señalara Oboler, estas actitudes van más allá de condicionamientos de clase o nivel de información. Se nutren en patrones culturales profundamente enraizados en el inconciente colectivo que desafían la racionalidad y la norma legal. Así, a los numerosos factores de riesgo y asociados que determinan los estilos de vida de los niños de sectores populares, la discriminación por rasgos raciales y condicionamientos étnicos encuentra caldo de cultivo en las ciudades, en las que, a despecho de las expresiones desiderativas de Mariátegui, sí hay que resolver una pluralidad de tradiciones locales y regionales, que delimitan barrios, medios de supervivencia y estilos de crianza muchas veces en abierto conflicto.

EL NIÑO, LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD EN LA CIUDAD

En el acápite dedicado al niño andino, MATAYOSHI apunta las líneas maestras de lo que significa vivir y crecer en el ámbito andino. Muchos de esos patrones se perpetúan en el trasvase migratorio a la ciudad y en las costumbres que regulan los asentamientos humanos y pueblos jóvenes en que habitan los niños ciudadanos de sectores populares.

Como quiera que las circunstancias especialmente difíciles de la vida en la ciudad son abordadas en otros acápites, en especial las que guardan relación con los niños de la calle y los trabajadores, pero también con los escolarizados en situaciones carenciales, vamos a circunscribirnos al fenómeno de la matrifocalidad en la ciudad, como sustrato de la organización familiar y comunitaria de los niños de la urbe; y a los procesos de aplicación de la Convención de los Derechos del Niño como piedra de toque en el cruce entre las costumbres y la ley al que aludía OBOLER y que debieran hacer viables preceptos tales como la no discriminación, el respeto al interés superior del niño y su derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, consagrados en los artículos 2, 3 y 6 de la mencionada convención.

Reconociendo que desde la familia andina, la formalidad consensual y legal adopta el modelo patriarcal cuando menos en las relaciones exo-familiares, es evidente que las relaciones intrafamiliares en la ciudad siguen un patrón de matrifocalidad. En el estudio de FERRANDO (20) sobre opiniones, actitudes y valores de los jóvenes en una encuesta nacional de hogares ciudadanos, la importancia que se confiere a la figura materna es abrumadoramente superior a la que alcanza el padre. Este es caracterizado como "ausente", tanto en el plano de las relaciones físicas de convivencia cuanto en su vinculación afectiva.

CASTRO DE LA MATA (21) intentó hace tres décadas una aproximación a los estilos organizativos de la familia peruana en las urbes, caracterizando a las mismas de acuerdo a su extracción social: a las de nivel socio-económico alto les confería estilos disciplinarios democráticos, a las de nivel medio les adjudicaba rasgos mayormente autoritarios y a las pertenecientes a los estratos más deprivados las englobaba en los patrones despóticos que supuestamente tipifican los estilos de convivencia familiar de ancestro andino. El sustento metodológico y conceptual de tales afirmaciones es harto cuestionable, pero sus conclusiones, además, no tipifican de forma diferencial a las familias peruanas, en tanto los atributos mencionados se pueden presentar también en sociedades afluentes del primer mundo. Más a tono con los planteamientos de este libro, LEÑERO (22) establece una diferenciación categorial por cultura y por estrato socio-económico y de clase, que siendo originaria de México es aplicable al Perú. Para el tema de este acápite, son de importancia las familias de comunidad o aglomeración urbana, de un lado; y del otro, las de estratos marginados y sub proletarios con niveles de subsistencia totalmente precarios (en pobreza crítica, de acuerdo a los estándares nacionales) y las de estratos populares proletarios, dependientes de su actividad económica y con un menor grado de precariedad en su subsistencia (pobres, con estrategias de sobrevivencia colectivista en las que el trabajo infantil es socialmente validado).

Desde el punto de vista comunitario y frente a la crisis económica, política y moral de la que todavía no sale el país, resulta claro que las estrategias de sobrevivencia popular que se expresan a través de "vasos de leche", comedores populares, clubes parroquiales y clubes de madres se sustentan en organizaciones femeninas con capacidad de tomar decisiones, dirigir y disponer en torno a los recursos que se puedan obtener, no obstante que los estereotipos machistas confinen a la mujer al terreno de lo doméstico, como lo expone Santisteban en un documento cuyo título es de por sí revelador: Cuando las mujeres callan, citado por Matayoshi.

Con respecto a la aplicación de normas que -inscribiéndose en la doctrina de la protección integral que ilumina a la vigente Convención de los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas- han sido refrendadas por el Perú, cabe señalar que los operadores de instituciones que atienden las necesidades de los niños en circunstancias especialmente difíciles tienden a considerar que la aplicación de las mencionadas normas es poco menos que utópica y que, si bien se ha avanzado en el plano conceptual y lo formal declarativo en

comparación con la doctrina de la situación irregular, en tanto que la visibilidad del niño no se reduce a la condición de infractor y se admite que es -por el contrario- sujeto de derechos, queda todavía un largo camino en la consecución de los mismos.

A propósito de un estudio internacional del impacto de la convención sobre los derechos del niño, un comité de expertos nacionales convocados por Rädä Barnen-Lima, concluyó lo siguiente:

“El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo de la infancia se encuentra descompensado en razón de la pobreza; el interés superior del niño se encuentra invisibilizado por parte del Estado e insuficientemente trabajado por el lado de la sociedad civil,- y la no discriminación se plantea en el plano del discurso, pero persisten actitudes discriminatorias en el plano del comportamiento.

En salud se ha logrado disminuir la tasa de mortalidad infantil y ampliar la cobertura de inmunizaciones. Sin embargo, la desnutrición crónica se ha incrementado*. En educación, se ha logrado la universalización de la educación primaria, pero la inicial y la secundaria aún no logran este nivel. En lo social, las relaciones entre infancia y sociedad no se encuentran recíprocamente correspondidas. En justicia, el niño y adolescente se encuentran legalmente protegidos,- sin embargo, se advierten deficiencias en torno a la concepción y aplicación del interés superior de/ niño.

En términos de procesos de adecuación, el estado peruano ha adecuado su normativa a la Convención con algunos reflujos. La sociedad civil, por su parte y en el ámbito de su competencia, ha adecuado su accionar a dicho instrumento internacional "(23).

En la última publicación de INEI/ UNICEF sobre el estado de la niñez y la adolescencia en el Perú de 1997, se señala una tasa de desnutrición de menores de cinco años de 26% (global

* En el texto del documento mencionado se señalan tres cortes temporales en la medición porcentual de la desnutrición crónica (TALLA/ EDAD):

1984 (ENNSA)	38.2%
1991/1992 (ENDES)	36.5%
1993 (Censo Nacional de Talla para Escolares)	48.0%

nacional), lo que representaría un descenso de 22 puntos en cuatro años, en el supuesto que las tasas expuestas fueran comparables.

La normativa a la que se refiere el párrafo precedente es el Código de los Niños y Adolescentes, promulgado el 28 de Diciembre de 1992 y que, con algunas modificaciones (24), se mantiene vigente. Es interesante resaltar que las modificaciones emanadas del parlamento (poder legislativo) se centran en dos aspectos: la sustitución del Sistema Nacional de Atención Integral del Niño y Adolescente, regido por un Ente Rector que agrupaba a los sectores públicos concernidos y representantes de la sociedad civil, por la Gerencia de Promoción del Niño y del Adolescente del Ministerio de Promoción de la Mujer y el Desarrollo Humano (PROMUDEH); y la especificación de normas cautelares en torno al serio problema de la alta tasa de fecundidad de adolescentes en alto riesgo. Se colige que se prefiere un modelo de control estatal hegemónico y centralizado y se da respuesta coyuntural a un problema enraizado en la situación de discriminación por género, el fracaso de los programas de educación sexual en los colegios y los factores de riesgo para trastornos de conducta en sectores populares, asuntos todos que no han sido abordados coherentemente en los planes nacionales de acción puestos en práctica (tres, a la fecha).

Pero la última modificación producida (a la fecha de redacción de este acápite) introduce tales aberraciones -como fuera señalado en el marco conceptual de este tema- que convierten en letra muerta los dispositivos que supuestamente se inspiran en la doctrina de la protección integral y enarbolan desembozadamente la bandera de la ley y el orden mediante prácticas represivas y punitivas. La Ley contra el pandillaje pernicioso (cuya denominación implica la existencia de un pandillaje beneficioso?, en contradicción con lo que señala la Academia Española de la Lengua) prescribe: 'la internación preventiva se cumplirá en el Centro de Observación y Diagnóstico del Poder Judicial.. (art. 226 modificado del Código de /os Niños y Adolescentes).

Puntualiza además:

"...no excederá de seis (6) años, salvo el caso previsto en el inciso c) del Artículo 21 del Decreto Legislativo NI 895 (ibid.):'

El artículo mencionado (25) especifica una Privativa de libertad no menor de veinticinco años "a todos los participantes en el delito, mayores de dieciséis y menores de dieciocho años de edad".

Así como en determinado momento se penalizó a los adolescentes acusados de terrorismo con condenas similares a las de los adultos; ante el desmembramiento de los grupos

insurgentes organizados, en buena medida integrados por adolescentes y jóvenes de la ciudad que se volcaban al campo y el aumento pendular de los delitos comunes en las ciudades, parece revivir la doctrina de /a situación irregular previa a la Convención de los Derechos del Niño y el recurso de la criminalización del infractor.

Desde una perspectiva constructiva, no cabe duda que el mayor esfuerzo (y los mayores éxitos referidos a procesos) está orientado a la prevención del maltrato infantil. La conformación de redes de atención del maltrato infantil en las que se encuentran involucradas:

- Organizaciones del gobierno central, como el PROMUDEH, mediante la gerencia de promoción de la niñez y adolescencia; Ministerio de Salud, a través de los módulos de atención del maltrato infantil en Salud (MAMIS); Ministerio de Educación, vía las defensorías escolares; Ministerio del Interior, por medio de las delegaciones policiales y la DIVIPOLNA (División de la Policía del Niño y Adolescente).
- Organizaciones de gobierno local en conjunción con Rádda Barnen, para la conformación de las defensorías municipales del niño y del adolescente (DEMUNAS).
- Otras organizaciones no gubernamentales, como CEDAPP y TIPACOM.

Las cifras de atenciones de niños maltratados en las DEMUNAS y los MAMIS son cada vez más abultadas y señalan -que duda cabe- que el problema está siendo detectado y denunciado con mayor proclividad. Esto es un avance en términos de sensibilización de la comunidad ante un tema que requiere su afronte cabal. Distinto es decir si los programas en marcha estén siendo efectivos (en cuanto impacto y resultados de seguimiento validados) o si las estrategias diseñadas serán suficientes para yugular el problema en sí -el maltrato de los niños- o el de su pariente cercano: la creciente violencia doméstica, sobre todo, en los conglomerados habitacionales de las zonas urbano-marginadas. El recurso a la represión que parece signar la política gubernamental indica que estas medidas tienen carácter paliativo y no resuelven la violencia estructural en que se desenvuelve la vida de los niños peruanos en las ciudades.

BIBLIOGRAFÍA

1. ROTONDO, H.; MARIATEGUI, J.; BAMBAREN, C.; GARCIA PACHECO, C. Y ALIAGA, P. (1963), Un estudio comparativo de la conducta antisocial de menores de áreas urbanas y rurales. En: B. Caravedo, H. Rotondo y J. Mariátegui (editores), Estudios de Psiquiatría Social en el Perú, Lima, Ediciones del Sol.

2. RUTTER, M. (1981), The city and the Child, Amer. J. Orthopsychiat. 51(4): 610-625.
3. CALHOUM, J.P (1962), Population density and social pathology, Scientific American 206 (2): 139-148.
4. FORRESTER, V (1997), El horror económico, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
5. LIWSKY, N., (1998), Pautas generales para la formulación de planes gubernamentales de prevención de la delincuencia juvenil. En: El fenómeno de la violencia juvenil. Causas y posibilidades de cambio (Cuadernos de debate judicial, Seminarios, Vol. 1). Lima, Consejo de Coordinación Judicial.
6. El Peruano, 28-05-98, Decreto Legislativo N° 899, Ley contra el pandillaje pernicioso, Lima, Diario El Peruano.
7. MERA, J., (1998), Intervención Plenaria. En: El fenómeno de la violencia juvenil. Causas y posibilidades de cambio (Cuadernos de debate judicial, Seminarios, Vol. 1), Lima, Consejo de Coordinación Judicial.
8. VALDIVIA, O. (1970), Migración Interna a la Metrópoli, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
9. Instituto Nacional de Estadística e Informática, (1995), Dimensiones y Características de la pobreza en el Perú 1993, Lima, INEI.
10. Instituto Nacional de Estadística e Informática, (1997), Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 1996, Lima, INEI.
11. Instituto Nacional de Estadística e Informática, (1992), Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 1991-92, Lima, INEI.
12. Equipo de Regionalización (1990), Cono Norte. Problemas y posibilidades, Lima, Alternativa (Centro de Investigación Social y Educación Popular).
13. Instituto CUANTO (1995), Retrato de la familia peruana. Niveles de vida, 1994, Lima, Instituto CUANTO S.A.
14. Grupo de Iniciativa Nacional (1997), Situación de la niñez y la adolescencia en el Perú, 1997, Lima (Documento de trabajo).
15. PERALES, A. Y SOGI, C. (1995), Conductas violentas en dolcentes: identificación de factores de riesgo para diseño de programa preventivo, Lima, Instituto Nacional de Salud Mental "Honorio Delgado-Hideyo Noguchi", Serie Monografías de Investigación, N° 3.
16. MARIATEGUI, J.C., (1928) Siete ensayos de la realidad peruana, Lima, Amauta.
17. FUENZALIDA, F; MAYER, E.; ESCOBAR, G.; BOURRICAUD, F y MATOS MAR, J., (1970) El Indio y el poder en el Perú, Instituto de Estudios Peruanos, Serie Perú Problema, N° 4, Lima, Moncloa-Campodónico Eds.
18. OBOLER, S. (1996), El mundo es racista y ajeno. Orgullo y prejuicio en la sociedad limeña contemporánea. Documento de trabajo n° 74, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
19. MANRIQUE, E. (1995), Estereotipos étnicos y distancia social en una muestra de estudiantes adolescentes de Lima Metropolitana, Revista de CASAMEN 1 (4): 29-37

20. FERRANDO, D. (1992), Los jóvenes en el Perú. Opiniones, Actitudes y Valores, Lima, CEDRO (Monografía de investigación N° 7).
21. CASTRO DE LA MATA, R. (1972), Un intento de clasificación de la familia peruana. El impacto de la incapacitación del padre sobre la dinámica familiar. Lima, Universidad Peruana "Cayetano Heredia", Tesis de Doctorado en Medicina.
22. LEÑERO, L. (1975), Estereotipos, tipos y neotipos de familia en México. En: E. Dulanto (ed.) La familia. Medio propiciador o inhibidor del desarrollo humano, México, Ediciones Médicas del Hospital Infantil de México.
23. Rádda Barnen-Lima, (1998), La eficacia de las estrategias en la misión de la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en el Perú, Lima, Documento.
24. El Peruano, 16-04-98, Ley N° 26941 (Ley que modifica diversos artículos de la Ley N° 26102- Código de los Niños y Adolescentes). Lima, diario El Peruano.
25. El Peruano, 23-05-98, Decreto Legislativo ñ 895, Ley contra el terrorismo agravado, Lima, diario El Peruano.

El escolarizado

Jorge Castro Morales

MARCO CONTEXTUAL

De acuerdo a la normatividad vigente, las edades para la escolaridad primaria (1° a 6° grados), van de los seis a los once años y las que corresponden a la educación secundaria (1° a 5° año), se extienden de los doce a los dieciseis años. En realidad, la escolaridad formal abarca los rangos etáreos de 5 a 19 años, cuando menos, y comprende a unos ocho millones de usuarios potenciales, si se considera un solo año de educación inicial y dos años de probable atraso, que es lo que se colige de los resultados de los Censos Nacionales de 1993 (Promedios de atraso en escolares primarios urbanos de 1.83 y de 2.08 en los rurales, con un promedio nacional de 1.96 años en ese nivel; promedios de atraso en escolares secundarios urbanos de 1.90 y de 2.20 en los rurales, con un promedio nacional de 1.97 años).

Tomando en cuenta las cifras de esos censos y la concurrencia declarada al colegio para las edades normadas, un 18% de los niños entre 6 y 11 años no asiste a la escuela. Pero si pasamos a analizar la situación en la educación secundaria, el porcentaje de adolescentes (12 a 16 años) que no concurren al colegio se eleva al 66% de esa población.

ALARCON (Z), utilizando cifras del Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI) para 1991 e incluyendo niños de tres a cinco años en educación inicial -que es también obligatoria-; de 6 a 14 años para la educación primaria y de 15 a 19 años para la educación secundaria, estima en 2'321,500 el total de niños y adolescentes en edad escolar no matriculados. En esa misma obra se señalan algunos estimados del Ministerio de Educación para 1990, en cuanto a deserción y repitencia: 11.9% y 6.8% respectivamente en primaria y 8.5% y 7.3% en secundaria.

Estos datos han sido corregidos por un estudio realizado por el Programa Mundial de Alimentos (PMA) y el INEI entre 1990 y 1994. De acuerdo al mismo, la deserción escolar acumulada en el nivel primario es de 9.6% en términos absolutos. Según el Ministerio de

Educación, en el período mencionado, la tasa de deserción en el nivel primario se redujo a un 5%; pero la del nivel secundario subió al 18.7%. La tasa de repitencia, por su parte, también se incrementó respecto a su estimado de 1990: 21% para el nivel primario y 15% para el secundario.

Estas cifras son demostrativas de la ineficacia del sistema educativo formal. El desagregado de las mismas podría revelarnos otros aspectos íntimamente relacionados: las disparidades de rendimiento en zonas rurales y zonas urbanas y las variaciones registradas en las zonas urbano-marginadas. De otro lado, un dato importante a rescatar de aquel informe es que:

"el desarrollo económico-social tiene débil incidencia directa en el comportamiento de la deserción (se cita el caso de Apurímac, que siendo uno de los departamentos más pobres del país tiene menor índice de deserción primaria que Lima), salvo cuando la pauperización se presenta en grado extremo- (subrayado nuestro).

Si bien es cierto que la repitencia alcanza su acmé en el fenómeno de deserción, no es menos importante resaltar otra consecuencia de la misma: el atraso escolar. Ciertamente, inciden en este fenómeno una serie de aspectos conexos, como son los patrones culturales de crianza, las demandas laborales del niño trabajador, el autoconcepto, la autoestima y las aptitudes de los educandos, los valores y actitudes de los padres, así como la calidad del sistema educativo, reflejada en las actitudes y capacidad de los maestros.

El estudio reseñado apunta que, de los niños y adolescentes de 6 a 14 años que asisten a primaria, un 39% está atrasado (24% en Lima Metropolitana y 55% en pequeñas localidades rurales), sumando 1'476,018 personas.

Redondeando cifras, de los ocho millones de usuarios potenciales, el sistema no acoge, siquiera, a unos dos y medio millones y brinda una educación desfasada a otro millón y medio. La mitad de los niños y adolescentes en edad escolar carece de educación formal adecuada.

Pero además, quienes más desventajas padecen son los niños trabajadores (61 de cada cien en primaria y 71 de cada cien en secundaria están atrasados) y los que viven en ámbitos rurales. En estos últimos es patente la impronta cultural, por la asignación de rol productivo como parte de la crianza normal del niño, la consecuente atribución de recurso económico a la presencia del niño en el contexto familiar y el hecho de privilegiar las tareas del calendario agrícola en desmedro de las obligaciones escolares. A todo ello se suma la frecuente ausencia

del profesor, quien, para efectos prácticos, dicta clases generalmente de martes a jueves. El niño campesino, cuando está escolarizado, asiste al colegio tres días por semana, en promedio. El niño trabajador urbano, cuando está escolarizado, lo hace robándole tiempo al trabajo y al sueño.

¿UNA POBRE EDUCACIÓN?

Esta somera revisión pecaría de superficial si se detuviera en las cifras. Existen factores cualitativos que es preciso tomar en consideración para una comprensión cabal del problema. CAPELLA (3) pone de relieve un dato que el estudio del PMA e INEI confirman: el nivel educativo de la madre se correlaciona con el desarrollo intelectual del niño y su adecuado o inadecuado rendimiento escolar. Este autor subraya la importancia de la desnutrición psicológica como factor que se antepone incluso a la desnutrición física, en clara coincidencia con un postulado de Amante y colaboradores, inmerso en el círculo vicioso que explica los trastornos del aprendizaje (ver Fig. 1), tal como es citado por HALLAHAN y CRUIKSHANK (14). A este círculo habría que añadir otra variable interviniente, como es la calidad de la educación que se brinda, tema al que MESA (19) ha dedicado la sistematización de su experiencia en colegios de zonas urbanomarginadas de Lima, amén de recordar las investigaciones que, sobre los efectos deletéreos de la pobreza en el desarrollo cognoscitivo, han realizado en nuestro país MAJLUF (16) y POLLIT (25).

Sobre la calidad de la educación que el sistema formal puede ofrecer a los niños y adolescentes de los sectores populares, nuevos desafíos se suman a las tradicionales deficiencias de un servicio signado por la deprivación pedagógica, en tanto que los esfuerzos destinados a paliar la progresiva brecha en infraestructura y equipos que lo distancia de los colegios de clase A, no corren paralelos con una auténtica revaloración del rol del maestro, su capacitación profesional y con niveles remunerativos acordes a su responsabilidad y dedicación. A despecho de la construcción de nuevas aulas y la provisión de computadoras, parecieran ignorarse preceptos básicos del desarrollo cognoscitivo de acuerdo a la epistemología genética, de la noción de competencia durante la denominada latencia, de los modelos de aprendizaje social y del propio paradigma informático: si se alimenta la computadora con basura, lo que va a arrojar es basura. La carencia de un abordaje holístico de los múltiples problemas involucrados se refleja en una anécdota citada por GUERRERO (13) acerca de una experiencia de E. Pollit en Ancash: "un programa de desayunos escolares eficientemente ejecutado, mejoró en efecto las habilidades de percepción, atención y memoria en niños de primer grado, pero no su performance en la escuela, pues a sus maestros les resultaba intolerable el incremento progresivo de actividad, bullicio, movimiento y desconcentración en el aula de clase".

Y es que del lado de la oferta de recursos humanos, el panorama tampoco es halagüeño: ALARCON (op.cit.) estima en un 40% el total de profesores no titulados (sin formación pedagógica), porcentaje que se acentúa fuera de Lima (en Cusco, por ejemplo, llega a un 65%).

Y sin embargo, de esos colegios deteriorados en la esencia y en la forma, de esas familias en que el choque de la migración y la desadaptación cultural produce bloqueos afectivos y cognoscitivos, de esos hogares en que el abandono moral y material es el pan de cada día, emergen -sobreponeándose a cualquier determinismo mecanicista- niños y adolescentes que no repiten año, que no desertan de la escuela, que ni siquiera están atrasados en su nivel de escolaridad respecto a su edad cronológica. La capacidad de ajuste (coping) y recuperación (resilience) de esos niños es una demostración palmaria del peso específico de factores todavía inescrutables pero felizmente activos que son esperanza.

ALGUNAS VARIABLES A TOMAR EN CUENTA EN TORNO A LA ESCOLARIDAD

Para un mejor ordenamiento de nuestra reflexión acerca de estas y otras situaciones en el curso del desarrollo infantil que intervienen en el proceso educativo, partiremos de un esquema explicativo del mismo que asienta en la triada fundamental: 1- disposición temperamental; 2- aptitudes y 3- motivaciones; pasaremos enseguida a analizar los factores de protección y riesgo que concurren en la escolaridad de los niños y adolescentes de los sectores populares, para luego diferenciar sus niveles de rendimiento en torno a los objetivos de cambio de actitudes e incremento en los conocimientos y destrezas que caracterizan a todo proyecto educativo. Para este último fin, habremos de utilizar el modelo de productividad educacional propuesto por WALLBERG que ya ha sido usado por CEDAPP en nuestro medio y que, al identificar las variables del aprendizaje cognitivo, afectivo y conductual, señala cuatro factores fundamentales: dos de orden personal (habilidad y motivación) y dos instruccionales (calidad de instrucción y cantidad de instrucción). Pero, además, puntualiza cuatro factores suplementarios de particular interés en los contextos de la pobreza: 1- ambiente del hogar; 2- ambiente socio-psicológico del salón de clases; 3- grupo de pares y 4- medios de comunicación masiva.

Respecto a la disposición temperamental, cabe recordar la afirmación de PALACIOS (23):

"Los procesos psicológicos están habilitados por los genes que nos definen como miembros de la especie, están limitados por un cierto calendario madurativo, que define e el período en el cual ciertas adquisiciones son posibles, y está finalmente determinado en su concreción en las interacciones de la persona con su entorno':

Este mismo autor recalca que, de acuerdo a JACOBSON (1970), los códigos genéticos pueden ser cerrados (proceso filogenético) o abiertos (lenguaje) y que gracias al proceso de canalización se logran niveles básicos de desarrollo determinados por la parte cerrada del código genético, lo que es más notorio en la primera infancia, a diferencia de la niñez temprana, en que las diferencias por calidad de estimulación y entorno cultural van aumentando. En suma, las peculiaridades temperamentales podrán favorecer (factor A de Thomas y Chess) o no (alta distraibilidad, bajos lapso de atención y persistencia) los procesos de aprendizaje, sobre todo en la infancia; pero a partir de la niñez, los aspectos no canalizados (riqueza léxica, apego) cobrarán preponderancia. Es más, la perspectiva antropológica permite dilucidar modificaciones fenotípicas a los códigos genotípicos y cuestiona la vigencia del modelo filogenético en el abordaje del desarrollo humano.

Se colige de lo anterior que son las variables ambientales y el tipo de estimulación que recibe el niño los que más van a influir en lo que WALBERG llama los factores personales (habilidad y motivación).

Un problema de capital importancia que se deriva de la necesidad de evaluar estos factores, es la validez y confiabilidad de los instrumentos que se utilizan para mensurar aptitudes. El otro es un subproducto de la privación o la deprivación: bajos niveles de autoestima y poca motivación para el estudio.

Respecto al primero, afortunadamente el panorama es mucho más prometedor que cuando pergeñáramos una tesis acerca de la atención psiquiátrica a la población escolar (6). Si bien las series de Wechsler no tienen todavía baremos a escala nacional de aplicación habitual, THORNE et al (28) han realizado una meritoria aproximación a las variantes socio-culturales en su aplicación a nuestros niños y el CEDAPP (7, 10) ha producido pruebas para explorar habilidades básicas para el aprendizaje, de uso validado en zonas urbano-marginadas de Lima y en algunas provincias. No se conoce la utilidad que hayan tenido los materiales de Piaget adaptados por el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) a escala nacional, pero su aplicabilidad, así como la de la prueba de ABC de Filho con reactivos en quechua (traducción del Equipo Psicosocial del Menor Ayacuchano- EPSMA), abren posibilidades ciertas de una exploración menos sesgada que la que tradicionalmente se originaba en la administración indiscriminada de tests que, ineluctablemente, arrojaban resultados confirmatorios de la superioridad intelectual de los estratos socioeconómicos altos.

La carencia de motivación para el estudio se ha atribuido también a factores sociales, tales

como la falta de estímulos adecuados en los contextos de la pobreza y la violencia estructural, que GUERRERO (op.cit.) sintetiza así:

- Pobreza = desnutrición infantil = disminución de la capacidad de aprendizaje = fracaso escolar.
- Violencia estructural = desempleo/ bajos ingresos/ inseguridad = angustia = desafectivización en el trato con los niños.

El tema de la desafectivización o falta de expresiones de cariño, tales como el abrazo o la caricia, se ha ligado igualmente a factores culturales interiorizados ("la condición hierática del andino"). Otros trabajos (17) señalan que factores culturales de la misma raigambre hacen del colegio un ambiente poco confiable, que provoca rechazo en el poblador rural ("el mito andino de la escuela"), en tanto que la escuela aparece como agente de des-identificación cultural y catalizador de conflictos étnicos aún no resueltos (primacía de lengua aborígen vs. desprecio por el acento serrano, por ejemplo), que devienen en interferencias en el proceso de aprendizaje y reforzamiento de actitudes favorables hacia la escolaridad formal.

Respecto a la calidad y cantidad de instrucción que el niño de los sectores populares recibe, baste citar nuevamente a GUERRERO (ibid.), quien recoge una información levantada por Trahtemberg en torno al aparente "éxito" de quienes completan su instrucción primaria: de cada mil alumnos que ingresan a primer grado, sólo 190 terminan la primaria sin haber repetido jamás. Durante los seis años que teóricamente demanda este nivel de instrucción, los paradigmas educativos son los que DURAND (9) definiera hace ya muchos años como obsoletos: se trata de una pedagogía centrada en el objeto, derivada de especulaciones abstractas, ligadas a un pasado estático, que desarrolla actitudes dogmáticas, tendentes a reforzar el sentido de autoridad vía la noción de absolutos inmanentes, que se apoyan en el supuesto de categorías trascendentes y esenciales. Como se puede apreciar en este listado, la educación formal peruana, en su praxis, no ha recogido los bellos enunciados de una "educación para la vida" ni las cambiantes programaciones que se pretende imponer en sucesivas "reformas" formal-declarativas o formal-legislativas.

Los esfuerzos que el Instituto de Pedagogía Popular ha venido desarrollando en favor del conocimiento y difusión de los métodos de educación popular, cuyo portaestandarte es la revista "Autoeducación, y que apuntan a una educación liberadora, dinámica y centrada en el sujeto, no encuentran acogida en un sistema plagado de burocratismo y roído por la desidia, cuando no por mecanismos de violencia jerarquizada que encuentran -todavía-seguidores

convencidos de la validez del dictum "la letra con sangre entra"; sin que los postulados de WINNICOT (29) acerca de los procesos transicionales que posibilitan la creatividad dentro de una "obediencia suficiente" parecieran tener acogida alguna.

Urge entonces una reformulación de los objetivos y las metas de la escolarización del niño que, sin descuidar el necesario incremento de infraestructura y cobertura, ataque la esencia del impase del deteriorado sistema educativo formal: su incapacidad para aportar un mensaje formativo de calidad en la enseñanza. A fin de revertir esta tendencia, es imprescindible abandonar la planificación centralizada y la programación normativa que han caracterizado al sistema, para privilegiar la participación comunitaria a través de la planificación estratégica y una programación derivada de los contextos reales en que se desenvuelve la vida de los niños. Pero, por sobre todo, introducir programas que procuren motivaciones arraigadas en la solidaridad y el afecto, que hagan factible una reafectivización de la relación con el niño y permitan que la pedagogía de la ternura no sea una quimera de visionarios, sino una realidad palpitante en nuestro diario quehacer, con ese sentido de trascendencia que una cosmovisión chata y utilitaria -funcional al neoliberalismo- pretende arrebatarnos.

Porque así como no es imposible mejorar la calidad de la educación pese a la inmanencia de situaciones estructurantes, no es imprescindible esperar al cambio estructural para trabajar desde ahora los cimientos de un verdadero futuro del país. Parafraseando a Dewey podríamos decir que, así como el pasado no es tan solo lo que precede al presente, sino lo que la vida va dejando atrás en su curso, el presente es lo que vamos dejando atrás en la construcción del futuro.

Pero antes de ingresar en los meandros del sistema educativo formal, cuya vigencia es inevitable, como se verá más adelante, haremos un apretado recuento del ambiente hogareño de los niños de los sectores populares, a fuer de repetir algunos conceptos vertidos en acápite anteriores.

LOS PADRES DE LOS NIÑOS

Intentando llegar a una clasificación de las familias peruanas, CASTRO DE LA MATA (4) concluyó que podría agrupárselas en tres estamentos:

- Despótica o tradicional, adscrita a sectores rurales influidos por la cultura andina.
- Autoritaria, frecuente en sectores mesocráticos.
- Democrática, ligada a los sectores modernos afluentes de la sociedad.

Esta clasificación fue oportunamente criticada en tanto su categorización no aportaba elementos realmente peruanos, salvo por el sesgo de atribuir características universales a niveles socio-económicos cuya composición es muy compleja. No tomaba en cuenta, por ejemplo la variabilidad cultural de los migrantes ni la creciente pauperización de la clase media.

Si bien es cierto que los patrones de comunicación y adaptabilidad son cruciales en la estructuración y funcionalidad de la familia, tal como ha quedado esquematizado en el modelo circunplejo de OLSON al que se alude en diferentes entradas de este libro, no es menos cierto que los patrones de crianza, en especial los relacionados con reconocimiento (estímulo, refuerzo) y reprensión (corrección, rechazo, castigo), están habitualmente condicionados por las expectativas sociales en torno a los logros de los hijos: en tanto la educación sea concebida como palanca esencial de movilidad social y ascenso económico, la ecuación buen alumno= buen hijo seguirá vigente. Pese a que este paradigma ha perdido mucho de su esplendor a la luz del creciente número de deserciones escolares y universitarias y las legiones de egresados y titulados que no ejercen su profesión; resulta indudable que la educación sigue siendo una demanda de primer orden en la agenda social y en el monto de gastos de las familias que pueden acceder a instituciones privadas.

La decisión de enviar a un hijo al colegio recae en quien ejerce la autoridad y fija las prioridades de la familia y depende de la accesibilidad de los sistemas educativos (generalmente formales) por razones de prestigio, localización o costos. En esta perspectiva y tomando en consideración la prevalencia del machismo en nuestras diversas culturas, es útil mencionar la clasificación de LEÑERO (15) de las familias mexicanas, en tanto refleja realidades muy similares a las nuestras que pueden agruparse en dos categorías:

- Según la cultura o subcultura de las comunidades a las que pertenecen (indígena/mestiza; rural tradicional y urbana).
- De acuerdo con la pertenencia a Nivel Socio-económico y de clase (marginadas, populares proletarias, medias y elitistas/consumistas)

De otro lado y en relación a los estímulos o carencias de quien ejerce la autoridad en la familia, resulta pertinente la clasificación de padres patógenos que hace AJURIAGUERRA (1):

- El padre ausente, que por su falta de autoridad no brinda seguridad a su hijo.
- El padre rígido o moralista, que pretende que su hijo sea como él o "mejor que él", estableciendo metas ajenas a las posibilidades o deseos del niño.
- El padre cruel, con actitudes despóticas.

La primera posibilidad es una que con frecuencia deberá enfrentar tanto el niño como su maestro y el sistema educativo en general. Las dos restantes habrán de tener consecuencias a veces dramáticas en los comportamientos de los padres y de los hijos.

OSTERRIETH (22) resume, en los conceptos a continuación enunciados, las consecuencias de las actitudes de sobreprotección o rechazo de los padres: egocentrismo, fuga de la realidad a través de la fantasía, pasividad, falta de iniciativa, evasión de los contactos sociales, incapacidad de defenderse, sentimientos de inferioridad, minusvalía, dependencia, deseo de seguir siendo "pequeñito", falta de interés en el futuro.

Todo lo anterior, que bien podría formar parte de una revisión monográfica sobre el tema, cobra vida a través de constataciones de campo que me han sido generosamente proporcionadas por CEDAPP y TAREA, dos prestigiosas instituciones en el ámbito de la investigación y la publicación acerca del quehacer educativo.

En el informe de investigación titulado PERCEPCION DE LA VIOLENCIA EN UN GRUPO DE NIÑOS DE HUANCAYO, AYACUCHO, CERRO DE PASCO Y LIMA, presentado en 1993 (8), del cual haremos repetida mención en adelante, se describe la muestra estudiada de la forma siguiente:

“El universo estudiado estuvo conformado por sujetos de ambos sexos entre 11 y 13 años de edad, pertenecientes a poblaciones escolares de las ciudades de Huancayo, Ayacucho, Cerro de Pasco y el distrito de Independencia en Lima.

La investigación fue realizada en cuatro ciudades del país: Ayacucho, que conforma el 20.4 % de la muestra (19 casos), Cerro de Pasco con el 24.7% (23 casos), Huancayo con el 33.3% (31 casos) y Lima con el 21.6% (20 casos). La muestra estuvo conformada por 93 sujetos, de los cuales 48 (51.6 %) son varones y 45 (48.4 %) son mujeres, siendo 89 provenientes de zonas urbanas (95.7%) y 4 (4.3%) de la zona rural, quienes proceden de la ciudad de Cerro de Pasco”.

En base a un cuestionario estructurado con preguntas abiertas y cerradas, autoaplicado, se obtuvieron algunos datos sobre el ámbito familiar (entendido cómo lo perciben los niños) y repercusiones de la violencia ejercida a través de semiología propia de maltrato infantil. En las tablas 1, 2, 3 y 4 se reproducen los cuadros 9, 12, 13 y 31 del mencionado informe.

La vigencia de la familia extensa y la difusión de la autoridad hogareña al establecer pautas de disciplina parecieran aliviar la frecuente ausencia del padre,

TABLA 1

Descripción de quienes imparten disciplina en el hogar por ciudad

	Cerro de Pasco	Huancayo	Ayacucho	Lima	Total
No responde ⁰	1 50.0 4.3	0 0.0 0.0	1 50.0 5.3	0 0.0 0.0	2 22
Ambos padres ¹	8 2.6 34.8	8 21.6 25.8	11 29.7 57.9	10 27.0 50.0	37 39.8
Solo la madre ²	2 15.4 8.7	6 46.2 19.4	2 15.4 10.5	3 23.1 15.0	13 14.0
Los padres y ³ hermanos	10 37.0 3.5	9 33.3 29.0	2 7.4 10.5	6 2.2 30.0	27 29.0
Solo el padre ⁴	0 0.0 0.0	1 50.0 3.2	1 50.0 5.3	0 0.0 0.0	2 2.2
Ambos padres ⁵ y tios	2 28.6 8.7	4 57.1 12.9	1 14.3 5.3	0 0.0 0.0	7 7.5
Hermanos y ⁶ parientes	0 0.0 0.0	3 75.0 9.7	1 25.0 5.3	0 0.0 0.0	4 4.3
Solo su tío ⁷	0 0.0 1	0 0.0 0.0	0 0.0 0.0	1 10 5.0	0.0 1.1
	23	31	19	20	93
TOTAL	24.7	33.3	20.4	21.5	100.0

Fuente: CEDAPP/TAREA, 1993

fenómeno que corre paralelo a los estilos informales de vida prevalentes en los conglomerados urbano-marginados; así como favorecer un contrapeso a los excesos en que pudiera incurrir un padre "patógeno". Estas presunciones habrán de cotejarse con los resultados que a continuación se exponen.

TABLA 2

Descripción de la forma en que los padres corrigen al niño					
	Cerro de Pasco	Huancayo	Ayacucho	Lima	Total
No responde 0	4	1	6	1	
	33.3	8.3	50.0	8.3	12
La correa 1	4	14	2	2	
	18.2	63.6	9.1	9.1	22
Le castigan 2	9	3	3	2	
	52.9	17.6	17.6	11.8	17
Le hablan Bonito 3	5	12	7	10	
	14.7	35.3	20.6	29.4	34
Le gritan, regañan o resondran 4	1	1	1	4	
	14.3	14.3	14.3	57.1	7
Respuesta inadecuada 9	0	0	0	1	
	0.0	0.0	0.0	100.0	1
TOTAL	23	31	19	20	93
	24.7	33.3	20.4	21.5	100.0

Fuente: CEDAPP/TAREA, 1993

TABLA 3

Descripción de la forma en que los padres castigan al niño						
		Cerro de Pasco	Huancayo	Ayacucho	Lima	Total
No responde	0	4	3	4	5	
		25.0	18.3	25.0	31.3	16
		17.4	9.7	21.1	25.0	17.2
Le quitan la propina/TV	1	8	2	3	7	20
		34.8	40.0	10.0	15.0	35.0
			6.5	15.8	35.0	21.5
Le hacen trabajar	2	1	0	0	0	1
		100.0	0.0	0.0	0.0	1
		4.3	0.0	0.0	0.0	1.1
Le pegan	3	10	26	12	8	56
		17.9	46.4	21.4	14.3	60.2
		43.5	83.9	63.2	40.0	
TOTAL		23	31	19	20	93
		24.7	33.3	20.4	21.5	100.0

Fuente: CEDAPP/TAREA, 1993

La vigencia del castigo corporal queda claramente expresada en las cifras que se exponen. Lo que ellas no informan es la modalidad específica de los castigos frente a circunstancias frecuentes (enuresis, bajas notas, p. ej.), ni la intensidad de los mismos.

El cuadro que sigue revela una alta tasa de indicadores de maltrato infantil, recogidos en la encuesta diagnóstica de acuerdo a las pautas de la OMS. Esto nos estaría poniendo en evidencia, de un lado, discrepancias en torno al monto y calidad de la violencia doméstica y su expresión a través de indicadores de maltrato y, de otro, que las cifras de demanda satisfecha del Ministerio de Salud (ver los datos de UNICEF/ INEI en el acápite relacionado con Patología del Subdesarrollo y Etnopsiquiatría Infantil) no reflejan, ni mucho menos, la prevalencia real del maltrato.

Como se podría ver en un documento que será analizado más adelante (27), pese a que un 47% de los niños encuestados para ese trabajo en Ayacucho habían

TABLA 4

Indicadores de maltrato infantil
(Motivos por los que los niños recibieron atención médica)

	Cerro de Pasco	Huancayo	Ayacucho	Lima	Total
	7	6	4	3	
Por tomar veneno u otras sustancias	35.0	30.0	20.0	15.0	20
	30.4	19.4	21.1	15.0	21.5
	13	22	11	8	
Caidas fuertes	24.1	40.7	20.4	14.8	54
	56.5	71.0	57.9	40.0	58.1
	11	22	11	8	
Heridas o golpes	21.2	42.3	21.2	15.4	52
	47.8	71.0	57.9	40.0	55.9
	7	8	5	4	
Quemaduras con fuego	29.2	33.3	20.8	16.7	24
	30.4	25.8	26.3	20.0	25.6
	6	8	2	2	
Quemaduras con ladrillo caliente	33.3	44.4	11.1	11.1	18
	26.1	25.8	10.5	10.0	19.4
	12	12	7	6	
Quemaduras con agua caliente	32.4	32.4	18.9	16.2	37
	52.2	38.7	36.8	30.0	39.8
	10	9	6	4	
Quemaduras con aceite caliente	34.5	31.0	20.7	13.8	29
	43.5	29.0	31.6	20.0	31.2
	10	4	9	3	
Por diarreas	38.5	15.4	34.6	11.5	26
	43.5	12.9	47.4	15.0	28.0
	9	7	7	0	
Por mala alimentación o desnutrición	39.1	30.4	30.4	0.0	23
	39.1	22.6	36.8	0.0	24.7

Fuente: CEDAPP/TAREA, 1993

sufrido maltratos originados en la violencia familiar, lo que, sin embargo "no está considerado dentro de las experiencias de violencia de los niños" (p. 22).

LOS MAESTROS DE LOS NIÑOS

En mi tesis doctoral de 1976 (6) sostenía:

"El elemento clave en todo enfoque pedagógico es obviamente el maestro: es el portador del mensaje cultural de la comunidad, el depositario de las tradiciones o los cambios que se quieran realizar en ella, el elemento integrador del grupo escolar, el técnico en la transmisión de conocimientos, el modelo de autoridad y reflejo de la de los padres, el agente preventivo de salud mental y... tantas otras cosas más".

"...Se prodiga en la implementación de metodologías cambiantes, que ayer reclamaban de él dogmatismo y sentido de autoridad absolutos y hoy predicán el sentido liberador de las modernas corrientes pedagógicas, a! punto de proponerse la desescolarización misma de la educación en su conjunto':

"...Debe tratar de tomar conciencia de (sus motivaciones vocacionales) puesto que tiene a su cargo un conjunto de sujetos en evolución que van a vivir las relaciones transferenciales que se dan en clase con una agudeza tal, que van a desplazar al plano escolar los problemas de su atmósfera familiar. El maestro se convierte en modelo de identificación a partir del momento en que se abre una comunicación entre él y el alumno, pero esto no puede ser comprendido más que a través de la reacción que él provoca como persona. "

"...MUMFORD et al (21) distinguen tres tipos de maestros (de acuerdo a) su reacción frente a los trastornos emocionales o de rendimiento académico de sus alumnos:

1. El maestro-autoridad, que teme que su autoridad sea menoscabada por intervenciones ajenas a la disciplina ya establecida.
2. El maestro-amigo, que considera que los maestros se bastan a sí mismos para atender los problemas emocionales de sus alumnos.
3. El maestro-guía, que acepta sus limitaciones y está dispuesto a aceptar la colaboración multidisciplinaria":

Tratando de encontrar motivaciones profundas en los comportamientos de los maestros, MAUCO (18), un psicopedagogo francés de orientación psicoanalítica, llega a plantear que:

"Unos son profesores para quedarse en el mundo de la niñez y fugar de la realidad de los adultos, otros buscan una afirmación más fácil de sí mismos, algunos obedecerán a tendencias homosexuales o sádicas inconscientes y algunos obedecerán al deseo de representar el rol de padre o al de compensar celos fraternales rechazados".

Sus postulados parecen confirmarse en los estudios publicados en el Perú bajo el título Psicoanálisis y Educación (26) . Aportes diferentes, tales como los de MANRIQUE (17), vienen a complementar, desde la perspectiva cognitivo

TABLA 5

Descripción de la conducta verbal utilizada por los profesores para corregir al niños, por ciudad					
	Cerro de Pasco	Huancayo	Ayacucho	Lima	Total
No responde 0	3	1	6	1	
	27.3	9.1	54.5	9.1	11
Hablandole y golpeandole 1	2	11	1	1	
	13.3	73.3	6.7	15	15
Hablandole a 2 buenas maneras	8.7	35.5	5.3	5.0	16.1
	6	6	3	5	
Le dicen que lo acusaran a 3 los padres	30.0	30.0	15.0	25.0	20
	26.1	19.4	15.8	25.0	21.5
Hablándole 4 agresivamente	1	0	0	0	
	100.0	0.0	0.0	0.0	1
Lo insultan 5	4.3	0.0	0.0	0.0	1.1
	11	13	6	12	
Respuesta inadecuada 9	26.2	31.0	14.3	28.6	42
	47.8	41.9	31.6	60.0	45.2
TOTAL	0	0	0	1	
	0.0	0.0	0.0	100.0	1
	0.0	0.0	0.0	5.0	1.1
	0	0	3	0	
	0.0	0.0	100.0	0.0	3
	0.0	0.0	15.8	0.0	3.2
TOTAL	23	31	19	20	93
	24.7	33.3	20.4	21.5	100.0

Fuente: CEDAPP/TAREA, 1993

conductual, el mejor conocimiento que se tiene, en la actualidad, de los problemas que se suscitan en el aula.

En las Tablas 5, 6, 7 y 8 se transcriben los resultados de la investigación ya mencionada de CEDAPP y TAREA, en lo que concierne a la descripción de la conducta de los profesores.

TABLA 6

Descripción de la forma en que castigan los profesores al niño					
	Cerro de Paseo	Huancayo	Ayacucho	Lima	Total
No responde 0	4	0	3	0	
	57.1	0.0	42.9	0.0	7
	17.4	0.0	15.8	0.0	7.5
Golpeándolo 1	14	22	9	9	
	25.9	40.7	16.7	16.7	54
	60.9	71.0	47.4	45.0	58.1
Jalándole las 2 orejas	0	4	2	1	
	0.0	57.1	28.6	14.3	7
	0.0	12.9	10.5	5.0	7.5
Le dan 3 correazos	3	3	2	3	
	27.3	27.3	18.2	27.3	11
	13.0	9.7	10.5	15.0	11.8
Lo miran y 4 lo castigan	2	2	2	2	
	25.0	25.0	25.0	25.0	8
	8.7	6.5	10.5	10.0	8.6
Lo amenazan 5	0	0	1	5	
	0.0	0.0	16.7	83.3	6
	0.0	0.0	5.3	25.0	6.5
TOTAL	23	21	19	20	93
	24.7	33.3	20.4	21.5	100.0

Fuente: CEDAPP/TAREA, 1993

Tabla 7

Descripción de la respuesta emocional de los niños frente al castigo impuesto por los profesores						
		Cerro de Pasco	Huancayo	Ayacucho	Lima	Total
No responde	0	5 38.5 21.7	2 15.4 6.5	1 7.7 5.3	5 38.5 25.0	13 14.0
Dolor	1	1 6.7 4.3	13 86.7 41.9	1 6.7 5.3	0 0.0 0.0	15 16.1
Odio y pena	2	5 33.3 21.7	5 33.3 16.1	1 6.7 5.3	4 26.7 20.0	15 16.1
Se siente mal	3	5 17.9 21.7	5 17.9 16.1	11 39.3 57.9	7 25.0 35.0	28 30.1
Triztesa	4	3 33.3 13.0	5 55.6 16.1	1 11.1 5.3	0 0.0 0.0	9 9.7
Nada	5	4 44.4 17.4	1 11.1 3.2	1 11.1 5.3	3 33.3 15.0	9 9.7
No le importa	6	0 0.0 0.0	0 0.0 0.0	0 0.0 0.0	1 100.0 5.0	1 1.1
Respuestas inadecuadas		0 0.0 0.0	0 0.0 0.0	3 100.0 15.8	0 0.0 0.0	1 3.2
TOTAL		23 24.7	31 33.3	19 20.4	20 21.5	93 100.0

Fuente: CEDAPP/TAREA, 1993

TABLA 8

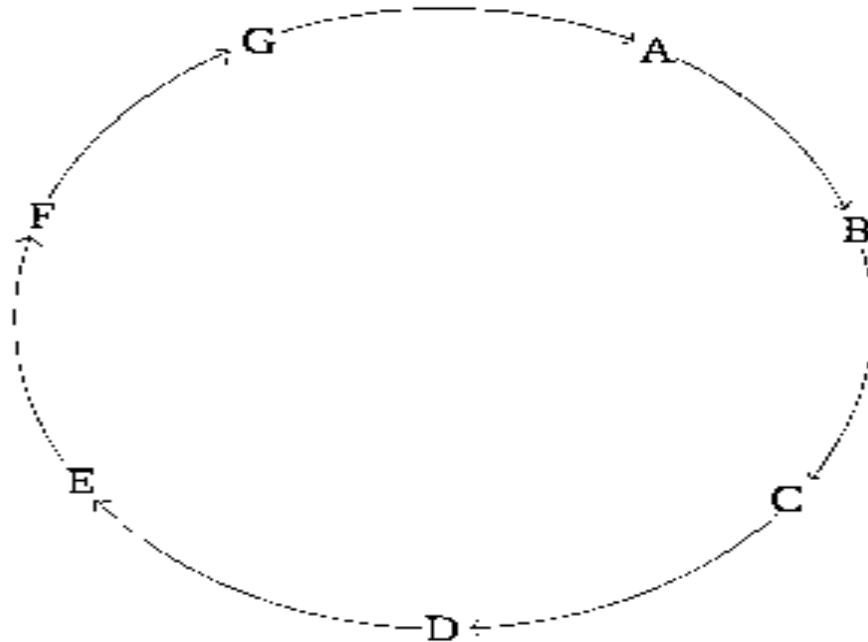
Descripción de la reacción del niño frente a las formas
disciplinarias de los profesores

		Cerro de Pasco	Huancayo	Ayacucho	Lima	Total
No responde	0	2 28.6 8.7	1 14.3 3.2	3 42.9 15.8	1 14.3 5.9	7 7.5
Hace mejor su tareas y estudia	1	2 14.3 8.7	7 50.0 22.6	2 14.3 10.5	3 21.4 15.0	14 15.1
Se molesta con sus profesores	2	7 33.3 30.4	9 42.9 29.0	1 4.8 5.3	4 19.0 20.0	21 22.6
Le avisa a su madre	3	1 33.3 4.3	2 66.7 6.5	0 0.0 0.0	0 0.0 0.0	3 3.2
Siente que tiene miedo	4	3 33.3 13.0	5 55.6 16.1	1 11.1 5.3	0 0.0 0.0	9 9.7
Nada	5	3 17.6 13.0	2 11.8 6.5	5 29.4 26.3	7 41.2 35.0	17 18.3
Se pone triste	6	2 18.2 8.7	4 36.4 12.9	4 36.4 21.1	1 9.1 5.0	11 11.6
Se molesta consigo mismo	7	1 16.7 4.3	0 0.0 0.0	1 16.7 5.3	4 66.7 20.0	6 6.5
Respuesta inadecuada		2 40.0 8.7	1 20.0 3.2	2 40.0 10.5	0 0.0 0.0	5 5.4
TOTAL		23 24.7	31 33.3	19 20.4	20 21.5	93 100.0

Fuente: CEDAPP/TAREA, 1993

FIGURA 1

Círculo vicioso del trastorno de aprendizaje según Amante y col:



- a. Variable socio-cultural, por la que los padres transmiten a sus hijos valores de clase y raciales que condicionan disfunción SNC.
- b. Variables biológicas, por la que se establece un sustrato neuroquímico de la disfunción SNC.
- c. Variable psicológica, constituida por los problemas perceptivo-motores que dan lugar al déficit de atención y la hiperquinesia.
- d. Variable pedagógica, en que como consecuencia de lo anterior aparecen trastornos del aprendizaje como dificultades en la lectura.
- e. Variable educacional, que se expresa a través de bajo rendimiento académico.
- f. Variable sociológica, que determina un estatus socio económico bajo como consecuencia del fracaso escolar.
- g. Variable socio-psicológica, en que como consecuencia del proceso de socialización del sujeto en una determinada estructura social, desarrolla valores, actitudes, conductas y experiencias que inducen a una tendencia emocional y motivacional o «manera de pensar» similar a la situación descrita en «A». Tomado de Hallaman y Cruickshank, 1973.

ACERCA DE LOS NIÑOS

Son numerosos los trabajos dedicados a la exploración de los niños escolarizados en nuestro medio. A los estudios ya mencionados de POLLIT y MAJLUF, interesa añadir, desde la perspectiva de los factores que pueden perturbar su rendimiento, estudios que pongan de relieve dos aspectos cruciales señalados en el círculo vicioso de AMANTE y col. (ver fig. 1): la correlación del rendimiento escolar con las medidas antropométricas de los escolares (como expresión del nivel nutricional de los mismos) y la influencia del Nivel Socio-económico (NSE) con sus aptitudes cognoscitivas. CASTRO y colaboradores (5) han explorado la primera variable en un Centro Escolar del Cono Norte de Lima, encontrando una correlación favorable entre talla, peso y perímetro cefálico con el rendimiento en el Test de Madurez Mental de California (estandarizado para la zona) aplicado a escolares primarios. En ese mismo ámbito y utilizando el Test de Raven, PERALES y colaboradores (24) han encontrado una correlación positiva entre mejores niveles intelectuales con NSE más elevado.

Es interesante recalcar que utilizando otros instrumentos y con una metodología acorde al entorno cultural en que fue realizada la investigación (Cusco), la Asociación Pukllasunchis concluyó, de forma destacada, que el desarrollo cognitivo de los niños es influido por el NSE de su hogar, cuando menos a partir de los dos años de edad. Otra de sus conclusiones fue que el bilingüismo (uso simultáneo del quechua y el castellano en la crianza) de los niños, no interfiere en su disposición al aprendizaje, asunto en el que difiere de los hallazgos de otro trabajo que será reseñado en este apartado, cual es el titulado Habilidades Cognitivas y Afectivas en Niños Escolares de 1^o y 2^o grado en Ayacucho (27), el que sí encuentra que:

A1 forzar el aprendizaje de otra lengua, como por ejemplo el castellano, sin antes haber desarrollado suficientemente la lengua materna (es decir, antes de los 6 años), se produce un porcentaje de pérdida de la información en el proceso de traducción, debido a una decodificación más larga del lenguaje. Esta pérdida de información se traduce en problemas de percepción, memoria, atención y es aún peor en niños que empiezan el proceso de lecto-escritura':

Estos hallazgos son concordantes con los postulados de González y Alarcón (1972), en torno al reto del multilingüismo en el Perú, y las conclusiones de la investigación que realizara el propio González en 1980 sobre este tema. Estos asuntos son abordados extensamente en los acápites dedicados al niño y la urbe y el relacionado con dos teorías constructivistas, a través de la reseña que hace Meza sobre las contribuciones de Vigotsky.

El Informe del GIN (Grupo de Iniciativa Nacional por los Derechos del Niño) (12) parece confirmar esta última apreciación, cuando exhibe diferentes tasas de atraso escolar de acuerdo a la lengua materna del niño:

TABLA 9

Tasa de atraso escolar en primaria y secundaria por idioma o dialecto materno aprendido en la niñez, según tamaño del conglomerado (porcentaje)

Tamaño del conglomerado	Tasa de atraso escolar							
	de 6 a 14 años				de 12 a 19 años			
	Quechua	Aymara	Otras	Castellano	Quechua Nativas	Aymara	Otras Castellano Nativas	
Total	62.79	47.15	62.40	34.84	71.31	55.37	69.36	29.38
Lima								
Metropolitana	70.95	51.53	25.62	22.98	81.07	69.67	44.41	35.65
500,000/999,999	70.65	66.18	21.62	24.66	78.56	73.04	38.46	34.95
250,000/499,999	66.68	67.89	31.10	28.21	71.87	66.09	41.67	37.07
100,000/249,999	53.58	53.46	39.61	26.53	62.97	58.99	52.91	35.65
50,000/99,999	52.12	49.18	37.01	26.13	62.54	51.64	42.99	34.10
10,000 / 49,999	53.69	49.93	34.65	31.36	67.41	47.41	46.77	38.88
de 2,000 A 9,999	55.94	47.52	44.27	35.15	64.90	50.32	53.63	41.61
menos de 2,000	63.29	45.94	64.81	51.35	71.16	54.73	75.81	54.00

Fuente: GIN, 1995

Consignamos algunos de los resultados obtenidos con los niños evaluados en Cusco, tal cual aparecen en el libro de FRANCO y OCHOA (11), para luego contrastar los hallazgos que sobre disposición para el aprendizaje se obtuvieran en la investigación en cuatro ciudades emprendida por CEDAPP y TAREA y en la ya anunciada con escolares de 1° y 2° grado de Ayacucho.

Utilizando inicialmente las escalas del Diagnóstico Funcional de Desarrollo (DFM I para 0 a 12 meses y DFM II para 12 a 36 meses), se evaluó a un grupo de 34 niños (16♀ y 18♂) que completaron los tres años de evaluación, quienes obtuvieron promedios grupales que permiten afirmar que las wawitas siempre mostraron un desarrollo madurativo normal o por encima de lo normal, como se observa en la tabla que sigue:

TABLA 10

Área/ función	Edades de desarrollo de cada corte Observación según área evaluada												
	Edad en meses												
	0	1	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36
Gateo	0	1.6	7.3	10.7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sedestación	0	1.8	6.8	9.7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marcha	0	1.1	6.3	10.3	14.7	16.5	18.5	21.4	24.8	27.5	32.8	34.8	36.2
Habilidad manual	0	1.7	6.1	9.8	13.1	16.1	19.1	22.0	25.8	30.6	32.2	34.1	36.4
Percepción	0	1.0	7.8	9.8	13.2	15.4	19.1	22.0	28.7	31.0	31.4	33.5	36.0
Habla	0	1.0	6.6	9.0	13.2	16.0	17.4	21.8	24.8	28.5	31.0	32.0	35.3
Comprensión	-	-	-	-	14.7	17.4	19.3	23.1	29.0	33.0	34.7	35.8	37.9
Identidad	0	1.0	7.4	9.8	13.8	16.3	18.0	22.0	24.8	29.5	31.8	32.0	33.0
Autonomía	-	-	-	-	13.5	16.3	18.4	22.8	27.6	30.0	32.0	33.0	37.0
Edad promedio general de desarrollo	0	1.4	6.9	9.9	13.7	16.3	18.6	22.6	26.5	30.0	32.2	33.7	36.3

Tomado de FRANCO y OCHOA, 1995.

Para complementar estos hallazgos, el mismo grupo de investigadores observó a un grupo de wawas nacidas entre Enero y Junio de 1985, entre los años 1988 y 1989. Utilizando como instrumento de observación la Escala de Habilidades de Mc Carthy, 130 niños (67 ♀ y 63♂)

TABLA 11

Rendimiento del grupo a los tres y cuatro años de edad					
Escala	Promedio esperado*	Rendimiento tres años	Prueba t	Rendimiento cuatro años	Prueba t
Verbal	50	50.08	0.08	49.85	-0.22
Percepción	50	48.18	-3.02**	49.22	-0.89
Numérica	50	49.68	-0.36	48.27	-2.65**
Memoria	50	49.67	-0.38	50.09	0.11
Motriz	50	50.55	-0.68	48.84	-1.66

* El puntaje promedio de esta prueba ha sido establecido en 50, con una desviación estandar de 10.

* Diferencia Significativa $p > .01$

Tomado de FRANCO y OCHOA, 1995.

La exploración sobre habilidades cognitivas y afectivas en escolares, que pudiera delinear una secuencia cronológica en el desarrollo de las aptitudes de los niños de sectores populares del Perú, se realizó en 34 varones y niñas de 6 a 9 años, de 1° y 2° grados de colegios de Huanta y Huamanga. Para identificar las aptitudes académicas, se utilizó la EHBA del CEDAPP (7); y para indagar sobre el autoconcepto académico se usó el Test Florida Key modificado por TAREA, mediante la apreciación registrada por el maestro de aula.

TABLA 12

Habilidades básicas para el aprendizaje de 1er grado N= 34			
Rendimiento/ área	Alto	Medio	Bajo
Esquema corporal	6%	6%	6%
Lenguaje	97%	3%	-
Discriminación auditiva	79%	9%	12%
Discriminación visual	76%	9%	15%
Pre-cálculo	85%	12%	3%
Razonamiento	62%	26%	12%
Coordinación visomotora	41%	18%	41%
Orientación espacial	56%	24%	21%
Pre- escritura	38%	41%	21%
TOTAL	60%	16%	24%

Fuente: TAREA, 1996

La aplicación de la misma encuesta a 34 escolares de 2° grado de los mismos colegios, puede resumirse de la manera siguiente (totales por cada rubro):

TABLA 13

Habilidades básica para el aprendizaje de 2° grado N = 34			
Rendimiento/área	Alto	Medio	Bajo
Esquema corporal	6%	9%	85%
Vocabulario comprensivo	94%	-	6%
Discriminación auditiva	97%	-	3%
Discriminación visual	50%	26%	24%
Lectura	44%	12%	44%
Comprensión lectora	50%	24%	26%
Escritura	76%	6%	18%
TOTAL	60%	11%	29%

Fuente: TAREA, 1996

El informe es concluyente al respecto:

"En términos generales, no podemos decir que haya un buen nivel de auto concepto académico en los niños de 2º grado, es más, en algunas áreas como las de Comprensión y Asertividad, los niveles bajan en relación con los niños de 1º grado, lo que hace suponer que conforme van creciendo las experiencias escolares en los niños, la imagen académica que van conceptualizando sobre ellos mismos es cada vez más frágil".

TABLA 14

Auto concepto académico 1er grado (N= 34)		
Enfrentamiento a Situaciones escolares	Logro	No logro.
Termina sus tareas escolares	56%	44%
Presta atención en clase	47%	53%
Hace sus tareas con cuidado	50%	50%
Seguro de su trabajo escolar	38%	62%
Perseverante en su trabajo	53%	47%
TOTAL	49%	51%
Compromiso		
Participa activamente en clase	50%	50%
Se le ocurren cosas nuevas	24%	76%
Se ofrece para otros trabajos	41%	59%
Dedica tiempo para ayudar	21%	79%
Interes en trabajo de otros	24%	76%
Inicia nuevas actividades	24%	76%
Habla de cosas personales	44%	56%
TOTAL	33%	67%
Asertividad		
Expresa sus ideas	44%	56%
Hablar frente al público	47%	53%
Responde preguntas en clase	53%	47%
Hace preguntas en clase	24%	76%
Interes en ser líder	32%	68%
TOTAL	49%	60%
Relaciones con los otros		
Se lleva bien con sus compañeros	62%	38%
Se lleva bien con otros profesores	68%	32%
Dice cosas buenas del colegio	65%	35%
Dice la verdad de su trabajo	65%	35%
TOTAL	64%	36%

Fuente: TAREA, 1996

TABLA 15

	Logro	No logro
Enfrentamiento a situaciones escolares	39%	61%
Compromiso	23%	77%
Asertividad*	17%	83%
Relaciones con otros	49%	51%

* EL ITEM "Hace preguntas en clase" OBTIENE UN 0% DE LOGRO

La Tabla 16 del estudio en cuatro ciudades realizado por CEDAPP y TAREA parece confirmar la impresión de que a mayores exigencias académicas, la percepción de los propios niños (en este caso, de 11 a 13 años) sobre sus dificultades de aprendizaje, alcanza niveles alarmantes (ver cuadro 16).

Estos porcentajes, que van de un 35% a más de la mitad de los educandos, señalan que los tres factores prevalentes en la presentación del fracaso escolar, cuales son la desnutrición alimentaria (ver acápite al respecto), la desnutrición psicológica que apuntara CAPELLA y la deprivación pedagógica que se mencionara a través de las ecuaciones de GUERRERO y los índices de insuficiencia académica por parte de los maestros, están produciendo gérmenes de insatisfacción en algunos casos mayoritaria. Esto ha llevado a algunos pensadores agrupados en el Foro Educativo a hablar del agotamiento de la escuela pública como instancia válida de educación formal y la necesidad de formular alternativas acordes con las necesidades y posibilidades de los niños de sectores populares. Esto es tanto más necesario si se piensa que, de acuerdo a la investigación que se presenta en el acápite acerca de los niños trabajadores, tanto los escolares que trabajan como aquellos que no lo hacen rutinariamente, muestran hasta un 60% de desconfianza frente a la figura del maestro, como se desprende de los hallazgos que se reseñan en el acápite que sigue.

TABLA 16

Percepción de los niños sobre sus dificultades de aprendizaje
(N=93)

		Cerro de Pasco	Huancayo	Ayacucho	Lima	Total
Dificultad para leer bien	N	16	15	12	9	52
	%	30.8	28.8	23.1	17.3	
		69.6	48.4	63.2	45.0	55.9
Me distraigo Facilmente	N	14	10	10	10	44
	%	31.8	22.7	22.7	22.7	
		60.9	32.3	52.6	50.0	47.3
Tengo problemas Matemáticas	N	10	18	15	6	49
	%	20.4	36.7	30.6	12.2	
		43.5	58.1	78.9	30.0	52.7
Tengo dificultad para aprender	N	9	13	12	5	39
	%	23.1	33.3	30.8	12.8	
		39.1	41.9	63.2	25.0	41.9
Tengo dificultad para comprender lo que leo	N	10	8	9	7	34
		29.4	23.5	26.5	20.6	
		43.5	25.8	47.4	35.0	36.6
Tengo dificultad para decir mis ideas	N	9	13	12	6	40
		22.5	32.5	30.0	15.0	
		39.1	41.9	63.2	30.0	43.0
Tengo dificultad para recordar	N	13	13	11	4	41
		31.7	31.7	26.8	9.8	
		56.5	41.9	57.9	20.0	44.1
Me da sueño cuando estudio	N	10	12	9	2	33
	%	30.3	36.4	27.3	6.1	
		43.5	38.7	47.4	10.0	35.5

Fuente: CEDAPP/TAREA, 1993

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AJURIAGUERRA, J.(1971)- Manuel de Psychiatrie de l'Enfant, 2eme tirage, Paris, Masson et Cie, 1971.
2. ALARCON, W (1994)- Ser niño: Una nueva mirada de la infancia en el Perú, Lima, IEP/UNICEF (Serie Infancia y Sociedad 1).
3. CAPELLA, J. (1988)- Educación. Planteamientos para la formulación de una teoría, Lima, Ed. Zapata Santillana.
4. CASTRO DE LA MATA, R (1972)- Un intento de clasificación de la familia peruana. El impacto de la incapacitación del padre sobre la dinámica familiar, Universidad Peruana "Cayetano Heredia". Tesis de Doctorado en Medicina, Lima.
5. CASTRO, J.; EGUIGUREN, M. C.; SALAZAR, M.; ORDOÑEZ, C. y MORMONTOY, W- Relación de medidas antropométricas con aptitud académica de escolares de 6-12 años del Centro Educativo 3049 del Distrito de Independencia (Lima), Anales de Salud Mental, V: 37-49, 1989.
6. CASTRO, J. (1976)- Atención psiquiátrica a la población escolar. Métodos y perspectivas en el Perú, Universidad Peruana "Cayetano Heredia", Tesis de Doctorado en Medicina, Lima.
7. CEDAPP (1994)- Manual: Evaluación de Habilidades para el Aprendizaje de 2° a 6° grado, Lima: CEDAPP.
8. CEDAPP/TAREA (1993)- Percepción de la violencia en un grupo de niños de Huancayo, Ayacucho, Cerro de Pasco y Lima, Informe de Investigación, Lima, CEDAPP/TAREA.
9. DURAND, S.M.(1951)- Pour ou contre l' éducation nouvelle. Paris: Desclée de Brouwer.
10. EYZAGUIRRE, N.(1992)- Manual de la prueba: Evaluación de Habilidades Básicas para el Aprendizaje (EHBA), Lima: CEDAPP.
11. FRANCO, R. Y OCHOA, S. (1995)- Wawas y Wawitas. El desarrollo infantil en Cusco, Lima,, Asociación Pukllasunchis.
12. Grupo de Iniciativa Nacional (1995)- III Informe: Situación de la Niñez y la Adolescencia en el Perú, 1995, Lima, GIN.
13. GUERRERO, L. (1995) Problemas y alternativas en la atención de niños de 0 a 6 años; en: Los niños de la clase media- alta y alta. Problemas, necesidades y alternativas de solución. Foro educativo 28-29/05/95 (Documento, CEDAPP).
14. HALLAHAN, D. y CRUIKSHANK, W.M. (1973)- Psychoeducational Foundations of Learning Disabilities, New Jersey: Prentice Hall Inc.
15. LEÑERO, L.(1975)- Estereotipos, tipos y neotipos de familia en México. En: E. Dulanto (Ed.) La Familia. Medio propiciador o inhibidor del desarrollo humano, Ediciones Médicas del Hospital Infantil de México, 61-108, 1975.
16. MAJLUF, A. (1993)- Marginalidad, Inteligencia y Rendimiento Escolar, Lima: Brandon Enterprise SRL.

17. MANRIQUE, E. (1993)- Mito, cognición y fobia escolar. Algunas consideraciones a propósito del mito andino de la escuela, en: Psicología, Salud Mental y Realidad Nacional, E. Manrique y H. Aguado eds., Mimeo, Lima.
18. MAUCO, G. *Psychanalyse et Education*, Paris, Aubier Montaigne, 1967.
19. MESA, L. (1975)- *El Libro de los Niños del Pueblo. Una experiencia sobre comunicación infantil*, Lima, Ed. Horizonte.
20. MILLER, P Y HOOGSTRA, L (1992)- *Language as tool in the socialization and apprehension of cultural meanings*. En: T. Schwartz, G.M. White y C. Lutz (edits.) *New Directions in Psychological Anthropology*, Cambridge: Cambridge University Press, 83-101.
21. MUMFORD, E; BROWN, F. Y KAUFMAN, R.- *A Hospital-based School Mental Health Project*, *Amer. J. Psychiat.*, 127: 920-24, 1971.
22. OSTERRIETH, P. *L enfant et la famille*, Paris, Les Editions du Scarabée, 1967.
23. PALACIOS, J. et al (1990) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
24. PERALES, A.; SOGI, C.; MACHER, E.; LOPEZ, J.; MARCHENA, C.; MENDOZA, M. Y VIA, M. (1993)- *Rendimiento Cognoscitivo: Factores de riesgo y protección para diseño de programa preventivo*, Lima, Instituto Nacional de Salud Mental "Honorio Delgado- Hideyo Noguchi", Serie Monografías de Investigación N1 1.
25. POLLIT, E. (1974)- *Desnutrición, Pobreza e Inteligencia*, Lima: Retablo de Papel, Ediciones.
26. SOCIEDAD PERUANA DE PSICOANALISIS (1992)- *Psicoanálisis y Educación*, Lima, SPP
27. TAREA (1996)- *Habilidades cognitivas y afectivas en niños escolares de 11 y 21 grado en Ayacucho*, Lima, TAREA- Asociación de publicaciones educativas.
28. THORNE, C., RAEZ, M., CLAUX, M. L., DE LA FLOR, M. (1988)- *La escala de Inteligencia para niños de Wechsler y las variantes socio-culturales*, *Rev. de Psicología*, VI (1-2): 51-62, 1988.
29. WINNICOTT, D. (1981)- *El proceso de maduración en el niño*, Madrid, Laia.

Salud mental de niños y adolescentes Trabajadores ¹

Jorge Castro Morales

INTRODUCCIÓN

En este acápite se presentarán los resultados de un estudio inicialmente exploratorio que luego devino comparativo y que, tomando en consideración la complejidad del problema planteado y la multiplicidad de variables que intervienen, debe abordarse desde diversas perspectivas: por su cometido, involucra trabajo interdisciplinario; por su contenido, requiere el concurso multidisciplinario; y por su contexto, demanda el compromiso transdisciplinario. El instrumento utilizado en el trabajo de campo es un cuestionario de salud mental para adolescentes, que fuera estandarizado y adaptado para el Perú en el marco de una investigación previa de PERALES y SOGI (1), del Instituto Nacional de Salud Mental «Honorio Delgado-Hideyo Noguchi» (INSM»HD-HN»). Para el caso de los niños se realizaron entrevistas individuales.

Como se puede colegir de lo señalado, esta investigación pretende realizar una indagación acerca de indicadores de salud mental en niños/adolescentes trabajadores, que permita elucidar la presencia o ausencia de trastornos que, a su vez, puedan ser comparables con poblaciones similares, tomando en consideración factores de riesgo comunes y vinculando variables contextuales, socio-familiares y personales con manifestaciones conductuales frecuentes. En la vertiente positiva de la salud mental, las entrevistas en profundidad han de permitir configurar perfiles de comportamiento en que se tomen en cuenta los recursos psíquicos de esos niños/adolescentes, poniendo especial énfasis en su resiliencia frente a los estresores y cinco categorías fundamentales en la organización de su interacción con el entorno: su autoconcepto, su autoestima, su identificación, sus habilidades sociales y sus relaciones con los demás.

La revaloración del trabajo como factor de humanización en el desarrollo del hombre y de la identidad del niño/ adolescente trabajador en el proceso de su

¹ Resumen del libro «Trabajo Infantil y Salud Mental», escrito por el autor con la colaboración de Hever Kruger y publicado por IFEJANT, Lima, 1998

socialización, exige que partamos de premisas conceptuales que definan, con toda la claridad que sea posible, nociones tales como niño, trabajo, etapas del desarrollo, competencia, conducta, condiciones de explotación, en cuanto están inmersas entre los factores de riesgo y protección de la salud mental.

MARCO CONCEPTUAL

Para entender mejor estas nociones habremos de partir de un modelo conceptual que es tributario de las contribuciones de la teoría de los sistemas y de diversas corrientes constructivistas que han ido configurando una aproximación cognitivo-culturalista o social a la comprensión del comportamiento humano, de las que son una muestra primigenia los postulados de Azjen y Fishbein (1979) sobre las creencias y las actitudes que, por tener directa relación con los fenómenos conductuales a ser explorados, consideramos pertinente recordar. Además, el modelo conceptual propuesto hace uso intenso de las dimensiones ya clásicas de Bronfenbrenner (1980), sobre los niveles de interacción del individuo con el macrosistema, el exosistema, el mesosistema y el microsistema; así como los engranajes del aprendizaje social de Bandura (1989), que engarzan las motivaciones y actitudes en el diseño de la conducta, asunto del máximo interés para la comprensión de nociones tan vastas como salud o salud mental.

Como se puede inferir de estas contribuciones, el individuo (niño/ adolescente) es un sistema bio-psicológico (y social) que tiene determinadas características físicas, pero habría que agregar temperamentales, que lo diferencian constitutivamente de otros individuos; y realiza determinadas actividades, desempeña determinados roles y tiene diversas relaciones interpersonales, entre las que se ha subrayado la importancia de las figuras parentales y la vinculación con la madre. Este microsistema, al relacionarse con otros microsistemas con sus respectivos cuatro niveles, configura contextos que al interconectarse constituyen settings (hogar, colegio, trabajo) o mesosistemas inmersos en niveles de mayor complejidad. Trascendiendo el reduccionismo skinneriano o freudista, la satisfacción o insatisfacción de las necesidades, que por ser humanas tienen un componente axiológico raigal, está conectada a referentes externos e incentivos contextuales, pero también lo está a referentes internos que suponen la proyección de resultados y los criterios de competencia, fenómenos que, a su vez, explican la generación de aspiraciones y expectativas que están en la base de toda motivación actitudinal.

Ahora bien, esas proyecciones y autoevaluaciones se traducen en creencias que han de ser contrastadas con normas subjetivas, dando así lugar a propósitos, intenciones y deseos. La actual revaloración de Vigotsky frente a los desarrollos de la epistemología genética de Piaget, caracterizados como etnocéntricos por la moderna antropología psicológica (2), abre nuevas

opciones para la aprehensión de la evolución de las funciones cognitivas y comunicativas en el niño. Estas vertientes son las que amplían y enriquecen, por ejemplo, la noción de competencia y la construcción de su identidad, siguiendo los postulados de ERIKSON (3), o el establecimiento del juicio moral, de acuerdo a KOHLBERG (4); temas de la mayor relevancia en los procesos de identificación o utilización de las habilidades sociales de los niños/ adolescentes trabajadores, en tanto puedan explicar situaciones tan contrastadas como la consensual aceptación del ingenio y productividad del trabajador «informal» de la calle, versus el rechazo o la marginación que conllevan ciertos comportamientos depredadores en quienes, habiendo sufrido injurias acumulativas en el desarrollo de su self, responden defensivamente con conductas transgresoras de la normatividad social vigente, vía la conformación de pandillas en las que, eventualmente, el trastorno de conducta socializado es reforzado por la emergencia de un falso-self grupal, que hace de la agresividad y el consumo perjudicial de sustancias psicótropas sus rasgos diferenciales.

Los trastornos de conducta, bajo diversas denominaciones, están incluidos en las clasificaciones de la nosografía psiquiátrica en boga (Décima Clasificación Internacional de Enfermedades [CIE 10] de la Organización Mundial de la Salud [OMS] y Cuarta Edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asociación Psiquiátrica Americana [APA], más conocido como DSM IV). Esta afirmación, soltada al desgaire, corre el riesgo de trasladar el debate acerca del trabajo infantil, del paradigma represivo judicial representado en la doctrina del menor en situación irregular por esa «fusión gráfica, simbólica, conceptual entre niño de la calle - trabajador-delincuente», que denunciara CUSSIANOVICH (5), al todavía vigente paradigma sanitario-escolar de la doctrina de la protección integral, bajo la forma de una nueva fusión: niño de la calle-trabajador-paciente/ incompetente.

Ya en 1981 RUTTER (6) salía al paso de generalizaciones arbitrarias al sostener:

«El primer asunto que pudiera pensarse está involucrado en la noción de «adaptación» es la existencia de diferencias individuales ante una diversidad de eventos estresantes, sucesos y circunstancias. Como parte de este tópico general, existe un desarrollado y cada vez más incrementado interés en el fenómeno de resiliencia tal cual se da a ver en gente joven a la que «le va bien», en alguna medida, a pesar de haber experimentado formas de estrés que, en la población general, se sabe que entrañan un riesgo sustancial de resultados adversos».

(Subrayado del traductor).

Las variaciones del comportamiento asumen, pues, una amplia gama de posibilidades, que van desde la adaptación saludable a las condiciones del entorno hasta las desviaciones perversas o la patología. Y si de ésta se trata, la propia OMS, en el eje V para factores psicosociales que

afectan la salud de los niños/ adolescentes (7), reconoce variados criterios a tomar en cuenta, en tanto que KRUGER (8) concluye que no existe una patología de los niños de la calle, sino diversidad de manifestaciones psicopatológicas de intensidad y calidad diferenciadas, de acuerdo a las dimensiones y categorías que se manejan en la clasificación psiquiátrica DSM IV

Pero, antes de entrar en los meandros de la patología, es conveniente recordar algunas nociones acerca de salud y salud mental.

La OMS en 1984 acuñó una definición de la salud que no ha alcanzado la difusión de la que la precediera (de 1946), en la que se sustentara que salud no implica - únicamente- la ausencia de enfermedad, sino un estado de bienestar abarcativo. En su más moderna acepción, «la salud es un recurso para la vida diaria (en el que) se subrayarían, como concepto positivo, los recursos sociales y personales además de las capacidades físicas». Elementos básicos para ella serían la dotación económica (salario), la vivienda, la alimentación, pero también:

«información y destrezas vitales; un entorno que apoye, proporcione oportunidades para elegir entre bienes, servicios e instalaciones y condiciones en el entorno total (físico, social y cultural) que incrementen la salud».

El Plan Nacional de Salud Mental (9) recoge estos conceptos, al incluir en su formulación una serie de indicadores relacionados con los factores mencionados, pero al tratar de definir lo que es salud mental, incurre en divagaciones que ponen de relieve la complejidad del problema.

En su exposición de motivos, hace suya la definición de salud mental de Biedback et al (1991):

«La capacidad manifiesta del ser humano de identificarse como individuo dentro de una determinada sociedad o cultura, relacionándose objetiva y armoniosamente con el medio en el que participa, creando mayor bienestar para él y para los demás y adquiriendo por ello un sentido para su existencia».

Pero al intentar operacionalizar criterios para el diagnóstico de salud mental, menciona hasta cuatro significados del concepto de salud mental:

«1. Captación de las dimensiones mental y social de la clásica definición de salud propuesta por la OMS como estado de completo bienestar ecológico^{*}, físico, mental y social y no solo de ausencia de afecciones y enfermedades.

* El término ecológico no corresponde a la definición de OMS (1946). Fue introducido por el Dr. M. Querol.

En tal sentido constituye parte esencial del concepto de salud y, como éste, desborda el campo estricto de la medicina, exigiendo en su afronte la participación de otros sectores (Educación, vivienda, Trabajo, etc.) y de otras profesiones (Psicología, Enfermería, Servicio Social, Tecnología médica, Sociología y otros).

2. En su amplio campo de acción influyen no sólo los trastornos mentales sino todos los factores psicosociales presentes en la etiología, evolución y respuesta terapéutica que afectan el estado de salud general y que se hallan inmersos en las diversas enfermedades médicas no psiquiátricas.

3. Del mismo modo, incluye la consideración, en sentido amplio de la conducta humana, tanto de aquella adaptativa que genera bienestar, como de la considerada riesgosa, que aumenta la probabilidad de enfermar o sufrir accidente o daño (violencia, accidentes de tránsito, etc.) y la que resulta de la quiebra del sistema de valores (corrupción y otros).

4. Finalmente, la salud mental como elemento motor de adaptación creadora en su aspecto más positivo, está estrechamente vinculada al desarrollo pleno, a la libertad tanto del individuo y la familia como de los pueblos, dentro de un contexto ecológico adecuado».

Como se puede apreciar por la secuencia del texto, se partió de conceptos difusos acerca de salud mental, para luego echar mano de algunos indicadores generales de salud y culminar con dos afirmaciones paladinas : «No disponemos de tasas de morbimortalidad confiables en salud mental. Los datos existentes son dispersos, no actualizados y parciales».

En estas condiciones, no resulta extraño que el documento aludido no haya podido aproximarse a una definición operacional de salud mental y factores de protección y riesgo, por ejemplo. La carencia de referentes empíricos y la inadecuada operacionalización de variables ha continuado plagando la investigación en salud mental en nuestro país, aun cuando es justo reconocer los esfuerzos del INSM»HD-HN» para corregir esta situación, como lo acreditan las seis monografías de investigación recientemente publicadas y su ya clásica investigación epidemiológica en el distrito de Independencia, Lima (10).

En relación a la noción de niño, si bien es cierto que la Convención de los Derechos del Niño reconoce como tal tanto al niño como al adolescente (1ª parte, Art 11), la legislación peruana es clara al diferenciar ambos segmentos poblacionales y su derecho al trabajo, cuando el Código de Los Niños y Adolescentes (11) precisa en su artículo primero que:

«Se considera niño a todo ser humano desde su concepción hasta cumplir los 12 años de edad y adolescente desde los 12 hasta cumplirlos 18 años de edad».

Y en el artículo vigésimo segundo norma que:

«El estado reconoce el derecho de los adolescentes a trabajar, con las restricciones que impone este Código; siempre y cuando su actividad laboral no importe riesgo ni peligro para su desarrollo, para su salud física, mental y emocional y no perturbe su asistencia regular a la escuela».

Queda entonces claramente establecido que la noción de niño trabajador involucra, desde el punto de vista legal, una automática marginación de la norma protectora, bien que la misma sea reconocida como una realidad en el artículo 40 de ese código.

La constatación del trabajo infantil nos remite, entonces, al debate sobre la caracterización del trabajo infantil. CUSSIANOVICH (op.cit.) propone una definición por la que:

«El trabajo es un componente de la identidad humana, un factor de construcción de lo que algunos llaman el «poder subjetivo», siempre y cuando se logre arrancarle a la experiencia concreta un saldo positivo real de desarrollo. El trabajo como cualquier otra experiencia humana, no es espontáneamente un factor de maduración». (Subrayado del autor).

Este mismo autor cita a Lavalette (1995), quien concluye que:

- «... el trabajo de los niños es cualitativamente diferente cuando se da fuera de casa y del control de la familia. El problema principal radica en que los niños deben vender sus capacidades en el mercado de trabajo».
- «... los niños son empleados porque son una fuente de mano de obra barata».
- «... los niños (son) empleados en pequeñas unidades capitalistas de baja capitalización».
- «... los niños trabajadores y las personas con las que trabajan, tienen pocas posibilidades de sindicalizarse de manera significativa».

Lo que, por sí, justifica la aprensión que parece reflejarse en los párrafos subrayados, que no son otra cosa que una nota de caución frente a las condiciones de explotación en que, con relativa frecuencia, se desarrolla el trabajo infantil. ' El nuevo texto del Código respeta este derecho, pero una reciente ley aprobada por el parlamento eleva la edad mínima para trabajar a los 15 años.

Y por tales entendemos no la «científica» y «neutra» definición de explotación de Schelemmer (1995), que transcribe igualmente CUSSIANOVICH (En 5: 2 5) y que reza:

«hacer valer una cosa (en este caso la fuerza de trabajo) haciéndola producir».

sino la tercera acepción de explotar del Diccionario de la Real Academia Española ' de la Lengua, que dice a la letra:

«Aplicar en provecho propio, por lo general de modo abusivo, las cualidades o sentimientos de una persona, o un suceso o circunstancia cualquiera».

Resulta evidente que, en tales condiciones, la capacidad de amar, trabajar y recrearse en libertad que define a la salud mental, deviene insuficiente o nula. Consecuentemente, las posibilidades de desarrollo y maduración del niño/ adolescente que trabaja en condiciones de explotación acaban siendo inexorablemente perturbadas.

Lo que nos lleva a la discusión de la vigencia de las etapas del desarrollo como expresión de un curso diacrónico universal e inexorable, cuando ha quedado suficientemente demostrado que tales etapas y procesos responden a paradigmas influidos por las condiciones sociales, económicas y culturales de la época en que fueron formulados. Baste citar la impronta de la hidráulica y la represión victoriana en las teorías freudianas, la arrogancia watsoniana de determinar la conducta de un niño como si se tratara de tabula rasa, el sesgo etnocéntrico (y familiar) de las formulaciones piagetianas sobre la inteligencia, para concordar con MALINOWSKI (12) cuando afirma:

«Es, empero, evidente que el conflicto infantil no puede ser el mismo en la lujosa «nursery» del burgués acaudalado que en la choza del aldeano o en la habitación única y promiscua del obrero pobre».

Por ello preferimos utilizar operativamente las nociones siempre actuales de un psicoanalista con orientación antropológica, como Erikson, quien reconoce la existencia de una dialéctica evolutiva en que fuerzas contrapuestas se sintetizan en un proceso emergente, dinámico y abierto a variaciones etáreas y culturales. En el caso del niño/ adolescente trabajador, es importante subrayar que la etapa de competencia, presumiblemente coincidente con la escolaridad del niño «occidental» y afluente, es la resultante de fuerzas como la industriiosidad o laboriosidad versus los sentimientos de inferioridad; en tanto que la fidelidad (afiliación a algo/ alguien en que se cree), emerge de una adecuada identidad, que se sobrepone a las tensiones que supone una difusión de roles. El papel que

cumplen los indicadores positivos de salud mental en estas tareas aparece incontrovertible.

Aunque no lo explicita así, pareciera que GARCIA MENDEZ (13) se apoyara en la coincidencia aludida para sostener, tajantemente, que el espacio natural de desarrollo del niño es la escuela y que el trabajo infantil es, de acuerdo al espíritu y el texto del artículo 32 de la Convención sobre los Derechos del Niño, «toda interferencia sustancial, de alguna forma remunerada, con el normal desarrollo del niño en el sistema educativo».

La lectura de éste y otros textos en la edición monográfica sobre trabajo infantil de «Apuntes» (N1 5, Marzo de 1995, Lima, Rádda-Barnen), así como el diagnóstico y las propuestas que sobre el tema hace VERDERA (14) en edición auspiciada por OIT, pone de relieve la profunda y a veces enconada diferencia entre las posiciones «proteccionistas» y «abolicionistas» del trabajo infantil, razón por la cual el aporte de una investigación sobre la salud mental de los niños/adolescentes trabajadores se hace insoslayable.

MARCO REFERENCIAL

En una controvertida aproximación estadística al problema del niño trabajador, ALARCON (15) llegó a sostener:

«En rigor, en los momentos actuales, no sabemos cuantos niños trabajan en el Perú ni tampoco en Lima. Percibimos que el problema va en aumento, sabemos de la tendencia, aunque no conocemos con certidumbre cuantos son.»

En realidad, utilizó datos de la Encuesta Nacional sobre medición de Niveles de Vida (ENNIV) de 1991 y los del Departamento de Control de Trabajo de Menores del Ministerio de Trabajo y Promoción Social (s.f.) que denotaban evidente subregistro. Pero, además, puso en evidencia cómo se elaboran algunos planes nacionales (se ha señalado el caso del de Salud Mental), sin definir referentes empíricos válidos. Así, mencionaba cómo el Plan de Acción Nacional por la Infancia (1991), partiendo de la hipótesis de que todos los niños del campo son trabajadores, estimaba que hacia 1990 «unos 3'600 mil menores de edad entre 0-17 años (estaban) trabajando en el Perú».

Ello no obstante, pareciera que esta posición mesurada sufrió un cambio radical cuando en su Pronunciamiento contra el trabajo nocivo de niños y adolescentes, publicado en el diario «El Comercio» (21-04-96, p. B4), afirma que «1300,000 niños se dedican a actividades nocivas para

su desarrollo integral». El Z Z-1096, en el mismo periódico (p. D1) diferencia el trabajo formativo del nocivo, precisando en sus declaraciones que son trabajos nocivos las «labores de alto riesgo que sí atentan contra la integridad física y emocional del niño y el adolescente», para luego especificar una estimación contradictoria con su pronunciamiento, al conjeturar que:

«Recién se atraviesa una etapa de detección de trabajos nocivos en la capital (...). No obstante, lo erróneo sería concentrar todo apoyo en el trabajo de alto riesgo, pues cuantitativamente el número de niños y adolescentes dedicados a estas actividades peligrosas no deben superar más del uno por ciento de la población trabajadora (menor de edad) a nivel Nacional». Subrayado nuestro.

Retomando las estadísticas en uso al agudizarse este debate, estimaciones del Instituto Nacional de Informática y Estadística (INEI), en su encuesta nacional de hogares de 1995 (I trimestre), que son recogidas por UNICEF (16) y el Grupo de Iniciativa Nacional por los derechos del Niño (GIN) (17), reflejaban que había 1'425, 000 menores entre 6 y 17 años trabajando, siendo notorio que 433,000 no llegaron a los 12 años. El 55% vivía en área rural y, en cerca a la mitad, su jornada laboral superaba las 36 horas semanales. El 69% estaba en condición de trabajadores familiares no remunerados, a los que se sumaba un 5% de trabajadores domésticos. Del 7% que se declaraba trabajador independiente, dos quintas partes se desenvolvían como vendedores ambulantes. Esa misma encuesta señalaba que del total de menores de 6 a 17 años, 79% asistía a la escuela, 5% sólo trabajaba y un 14% no estudiaba ni trabajaba. Los compiladores del texto de UNICEF se cuidaban de mencionar dos posibles distorsiones: la época en que se hizo la encuesta, que podría sobredimensionar los totales, por corresponder a las vacaciones escolares; y la sub representación de las niñas (la proporción era de una por cada dos niños trabajadores), dedicadas al trabajo «invisible» doméstico.

El GIN matizaba estos datos con otros, como el de un documento de INABIF/ UNICEF, La calle de los niños, en que se sostiene que:

«Se forma una especie de curva ascendente de entrada al trabajo callejero desde los 6 años que llega a su nivel máximo entre los 12 a 15 y luego, al acercarse estos menores a la mayoría de edad, su presencia laboral en las calles tiende a disminuir abruptamente».

Refiriéndose a los datos censales y luego de resaltar el doble esfuerzo que significa para los niños estudiar y trabajar a la vez, «con mayor perjuicio para los desnutridos», señalaba que aquellos datos muestran que las tasas de atraso escolar y deserción son más altas para niños y adolescentes integrados a la PEA. Al alcanzar entre 15 y 17 años, la proporción de quienes se dedican sólo a trabajar sube al 14%.

Esta variación etárea con relación al porcentaje (5%) del total de 6 a 17 años del INEI, se explica cuando se analiza la creciente tasa de atraso escolar entre niños y adolescentes trabajadores. Esta tasa es de 61 % en primaria (versus un 39% en quienes sólo estudian), en tanto que aumenta a 71% en secundaria (versus el 41 % de los que se dedican exclusivamente a estudiar), de acuerdo a un estudio realizado por el INEI con apoyo del Programa Mundial de Alimentos de las NNUU (18).

ORDOÑEZ y MEJIA (19), a partir de una muestra no representativa de 100 niños trabajadores de Lima (su subrayado), infieren algunos datos respecto a la escolaridad de los 74 matriculados en colegios que convendría validar:

- El 27% inasiste frecuente o esporádicamente a la escuela por ir a trabajar.
- Más del 40% de la muestra dedica apenas o menos de una hora a tareas escolares en casa.
- El decalaje (sic) entre la edad cronológica y el grado de escolaridad de los sujetos de la muestra es particularmente pronunciado: tan sólo 28% del total de la muestra cursa estudios en el nivel correspondiente a su edad cronológica; 54% de los sujetos presenta un decalaje de uno a dos años y 28% de tres a cuatro años entre la edad cronológica y el grado de escolaridad. (Su subrayado).

Todo lo expuesto, sin embargo, no debe llevarnos a un error metodológico frecuente, cual es el de establecer una relación causal entre dos variables que se asocian, sin tomar en consideración otras circunstancias, propias del niño adolescente trabajador en el contexto de la pobreza (desnutrición, hacinamiento, migración, violencia), o del sistema pedagógico en sí, que probablemente contribuyen a que su escolaridad sea, a veces, deficitaria.

Respecto a la diversidad de contextos geográficos y laborales en que se desarrolla el trabajo infantil, examinaremos brevemente tres casos sobre los cuales se tiene información documentada.

El primero se refiere a un trabajo del Centro de Estudios Sociales y Publicaciones (CESIP), en base a una encuesta practicada a 172 Niños y Adolescentes Trabajadores de Collique, Lima, en la que éstos expresan las opiniones que a continuación se exponen:

A) Cosas que más les desagradan en el trabajo:

Maltrato	20.00%
Que los engañen y les roben	4.35
Que los exploten	3.48
No tener tiempo para jugar	2.61
Otros (violencia, trabajar de noche, levantarse temprano, etc.)	28.69
No responden	40.87

B) Cómo usan su dinero:

Lo entregan a sus padres	45.22%
Lo ahorran para sí	21.74
Compran ropa	10.43
Para estudiar	5.22
Diversiones	0.87
Otros (negocios, gastos personales, etc.)	5.22
No responden	11.30

El segundo, proviene del empadronamiento de niños trabajadores en la calle realizado en Arequipa por la CODEMUNA, con el apoyo de Rádda Barnen. Sobre una base de 1,707 niños y adolescentes de ambos sexos, se obtienen algunas cifras reveladoras:

- El 92% estudia y, si bien no hay un nivel de deserción abierta y significativa, puede existir una porción importante de asistencia intermitente.
- Los lugares en que trabajan son la vía pública (32%), las ferias (28%) y los mercados (24%).
- Mayoritariamente se dedican a servicios comerciales, entre los que destacan la venta de comestibles (39%), artículos varios (19%) y golosinas (13%).
- Su ingreso promedio es de S/. 8 al día, pudiendo oscilar entre 11 (un buen día) y 3 (mal día).
- La forma en que disponen de su dinero es similar a la de los niños de Collique, en Lima. Se destaca que el 52% entrega el dinero a la madre (mientras que la opción de entregarlo al padre sólo representa el 9%).

Finalmente, consideramos pertinente presentar un abordaje en que la intervención de un agente social (en este caso, la ONG GEMA de Huancayo), propone objetivos remodeladores de profunda implicancia en su salud mental:

- 1.- Resaltar en el niño el rol del trabajo como modelador de su conducta presente y futura.
- 2.- Apoyar al niño en sus necesidades mínimas de educación, vestido y recreación mediante el trabajo rentado.
- 3.- Adiestramiento de la motricidad fina y gruesa, mediante la práctica laboral en sí.
- 4.- Desarrollo de propuestas de corresponsabilidad diaria en el trabajo.
- 5.- Desarrollo de una ética laboral y de vida.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El estudio comprendió dos proyectos de investigación que se desarrollaron paralelamente.

Proyecto I

Título: Exploración de indicadores de salud mental en niños/ adolescentes trabajadores de Arequipa, Chiclayo, Cusco, Huancayo y Lima, mediante la utilización de una encuesta estructurada y entrevistas en profundidad, durante Marzo a Junio de 1997.

Tipo de Investigación:

Observacional, Transversal y Descriptiva.

Objetivos:

El objetivo general de esta investigación es elucidar la influencia que ejerce la actividad laboral y el trabajo en el desarrollo de la individuación-socialización de los niños/adolescentes de la muestra y su posible perturbación, manifestada a través de trastornos de conducta, consumo de sustancias psicótropas y dificultad en sus relaciones interpersonales.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Determinar los niveles de autoconcepto y autoestima de los probandos.
2. Observar sus procesos de identificación en tanto adaptativos a su socialización.
3. Definir el grado de sus habilidades sociales.
4. Evaluar sus recursos de interacción familiar, social y comunitaria.
5. Detectar trastornos de conducta.
6. Identificar signos y síntomas de consumo perjudicial de sustancias psicótropas.
7. Diagnosticar factores psicosociales anormales asociados.

Características generales de la población:

A) Criterios de Inclusión.

- Ser niños/ adolescentes entre los 6 y 17 años de edad. El Cuestionario fue aplicado a los adolescentes. Los niños fueron evaluados a través de entrevistas.

- De ambos sexos, sin proporcionalidad fijada.
- Se encontraban trabajando en el momento de la exploración, tanto en el sector formal (talleres, fábricas, microempresas, etc.), cuanto en el informal (comercio ambulatorio, mercados, ferias, servicios, etc.), pero no en condiciones de explotación.
- Tanto su vivienda como su trabajo estaban ubicados en zona urbana, salvo las excepciones señaladas en Arequipa y Cusco.

B) Criterios de Exclusión.

- Padecer enfermedades incapacitantes o recurrentes.
- No haber cursado grado de escolaridad alguno.
- Estar incurso en problemas policiales /judiciales.

Ubicación espacio-temporal:

El universo poblacional para la toma de muestra estuvo constituido por todos los niños/adolescentes trabajadores de la zona elegida en las ciudades en que se realizó la investigación, que son Arequipa, Cusco, Chiclayo, Huancayo y Lima. La población total se calculó en base a los datos estadísticos existentes (de la CODEMUNA en Arequipa, Qosqo Maki en Cusco, SRS Lambayeque en Chiclayo, GEMA en Huancayo y MANTHOC o CIMA en Lima).

La aplicación de los instrumentos y las entrevistas en profundidad se realizó entre Marzo y Junio de 1997, en los lugares de trabajo o cercanos, para el caso de la encuesta; o en ambientes que garantizaran la confidencialidad de la entrevista o la expresión verbal del entrevistado.

Diseño estadístico del muestreo:

Para el muestreo se utilizó el método aleatorio simple.

La unidad última de muestreo fue el niño/ adolescente trabajador que cumplía con los requisitos de inclusión /exclusión.

El cálculo del tamaño de la muestra se realizó en base a la fórmula:

$$n = \frac{(1.96)^2 \sigma^2}{d^2} = \text{Tamaño de la muestra}$$

que nos asegura conocer el promedio de la población a estudiar en cada localidad, en donde σ es la desviación estándar de la variable de la población y d es el límite de error aceptado entre el promedio de la muestra y el promedio real de la población general. El valor 1.96 es el factor que nos asegura que estamos dentro de los límites de error en el 95% de los casos.

El valor de σ se puede presuponer, o tomar de estudios previos, o calcularlo en base a una muestra piloto.

Como se llegaron a establecer asociaciones entre las variables (utilizando el χ^2), el tamaño de la muestra debió determinarse de modo que el número mínimo de elementos en cada casilla fuera cinco.

Instrumentos

I. Cuestionario de salud mental (para poblaciones de 12 a 17 años)

Se trata de un cuestionario estructurado (con excepción de la última pregunta, que es abierta), que fuera desarrollado por la División del Comportamiento Humano del Ministerio de Salud de Colombia y adaptado en el Perú por el INSM»HD-HN».

Consta de 162 preguntas y se aplica en forma individual.

Sus diversas secciones recogen información sobre :

- características de la vivienda y sus moradores
- uso y abuso de alcohol y drogas
- conductas antisociales y trasgresiones éticas
- síntomas físicos, psicosomáticos y psicóticos
- conducta auto o heterodestructiva
- uso de servicios
- dinámica familiar y red de soporte social
- estresores psicosociales
- historia psicosexual y hábitos.

II. Guía para la entrevista (para niños de 8 a 11 años)

Es un listado de pruebas psicológicas, parámetros conceptuales e instrumentos de clasificación compilado por el autor, que comprende los apartados siguientes:

- Prueba de expresión desiderativa
- Asociación de palabras (basada en el listado de AMAR y AMAR (22)).
- Parámetros para definir autoconcepto.
- Grado de cohesión/ adaptabilidad de la familia, de acuerdo al modelo circumflejo de OLSON (23), que reconoce cuatro dimensiones de adaptabilidad (caótica, flexible, estructurada y rígida) en el eje de ordenadas y cuatro de cohesión (dispersa, separada, conectada y aglutinada), en el de abscisas, lo que permite ubicar espacialmente dieciséis tipos de familias.
- Apropiación de valores/ antivalores.
- Detección de trastornos de conducta y consumo perjudicial de sustancias psicotrópicas.
- Diagnóstico de situaciones psicosociales anormales de acuerdo al Eje V de la OMS (7), que admite tres dimensiones de intensidad: 2- situación evidente y de severidad concluyente; 1- situación presente, pero de severidad no concluyente, pese a ser potencialmente riesgosa; o situación psicosocial normal.

Definiciones operacionales:

Indicadores de salud mental utilizados

AUTOCONCEPTO:

En términos generales, se puede entender el autoconcepto como la idea que la persona tiene de sus propias características, ya sean físicas, conductuales, de género, habilidades, intereses u otras. Viene a ser la forma en que un individuo se percibe a sí mismo, pero no incluye necesariamente un juicio valorativo de sí mismo.

AUTOESTIMA:

Rosemberg (1975), sostiene que la autoestima es una actitud positiva o negativa hacia un objeto en particular: el sí mismo, y la presenta como un sentimiento fundamental de valor, derivado del cuidado, del amor y del afecto de los otros significativos. De esta manera, la autoestima viene a ser el nivel de aceptación o rechazo que un sujeto tiene de sí mismo.

Coopersmith (1985) puntualiza tres conceptos fundamentales en torno a la autoestima:

- La relativa permanencia de la autoestima en general. Incidentes determinados o cambios ambientales pueden afectar la valoración, pero la estimación revierte a su acostumbrado nivel cuando las condiciones vuelven a su curso normal.

- La autoestima varía a lo largo de diferentes áreas de la experiencia y según el sexo, la edad y otras condiciones.
- Está relacionada a la autoevaluación: es un proceso de juicio en el cual una persona examina sus capacidades, atributos y funcionamiento, de acuerdo a normas personales y valores.

IDENTIFICACIÓN:

Como señala GRINBERG (24), el concepto de identificación se presta a diversas interpretaciones según los autores, quienes tienden a «atribuirle el significado predominantemente relacionado a su esquema referencial respectivo». Entre éstos se encuentran Klein, Meissner, Widlöcher, White, Brody & Mahoney, Bion, Rosenfeld, Meltzer y el propio Grinberg.

GRINBERG (op.cit.), a partir de una revisión de las diversas concepciones, propone entender la identificación como un proceso que «interviene en toda relación humana, estableciendo la corriente de empatía entre el individuo y el objeto, ya que no sólo tiende a asimilar sus actitudes, sus gestos o emociones, sino que permite situarse en el lugar del otro para comprender mejor su pensamiento y su conducta».

Destaca la importancia de no confundir este proceso con el de la imitación, que se dirige a reproducir conscientemente determinados comportamientos que llaman la atención. Los caracteriza así:

«La identificación no es una categoría de conducta; es un mecanismo inconciente que produce modificaciones perdurables en el sujeto. Sin embargo, ambos procesos pueden llegar a integrarse. La actividad imitativa constituye un fenómeno normal en el desarrollo del niño, forma parte del aprendizaje y participa en la naturaleza de los vínculos que se establecen con los objetos del ambiente. En la medida que dicha actividad tiende a parecerse o a poseer características de estos objetos, llega a constituir uno de los elementos que favorecen la identificación».

La identidad resulta entonces de la integración de las identificaciones que a lo largo de la vida se experimentan. Pero esta integración es un proceso en el que intervienen diversos factores.

HABILIDADES SOCIALES:

Son destrezas específicas que capacitan al individuo para desenvolverse de manera tal que sea juzgado como «socialmente competente». En este sentido, la «competencia social» involucra además de las destrezas propiamente tales, un juicio de valor de parte de quién observa el comportamiento del otro. Este juicio está determinado por los valores del que juzga, el contexto específico y la tarea en cuestión. Como sostiene VIOGTSKY (25):

«El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean».

RELACIONES INTERPERSONALES ADECUADAS:

Son las que derivan de procesos de individuación-socialización que permiten al individuo interactuar sanamente con «los otros significativos», empezando por su hogar y continuando en las otras esferas de su desarrollo personal: «settings» (la calle, escuela, trabajo), mesosistemas (ambiente comunitario), exosistema (ámbito de lo cultural) y macrosistema (condiciones sociales, económicas y políticas).

TRASTORNO DE CONDUCTA:

La CIE 10 (26) define los Trastornos Disociales como:

«una forma persistente y reiterada de comportamiento disocia], agresivo o retador. En sus grados más extremos puede llegar a violaciones de las normas, mayores de las que serían aceptables para el carácter y la edad del individuo afectado y las características de la sociedad en que vive. Se trata por tanto de desviaciones más graves que la simple «maldad» infantil o rebeldía adolescente. Los actos antisociales o criminales aislados no son, por sí mismos, base para el diagnóstico, que implica una forma duradera de comportamiento.»

CONSUMO PERJUDICIAL DE SUSTANCIAS PSICOTROPAS:

La misma CIE 10 (26) define el Consumo Perjudicial como:

«una forma de consumo que está afectando ya a la salud física (como en los casos de hepatitis por administración de sustancias psicotropas por vía parenteral) o mental, como por ejemplo, los episodios de trastornos depresivos secundarios al consumo excesivo de alcohol».

SITUACIONES PSICOSOCIALES ANORMALES ASOCIADAS (7):

0.0. Entorno psicosocial sin distorsión o inadecuación significativas

1. Relaciones intrafamiliares anormales

1.0. Ausencia de relaciones afectuosas padre(s)- hijo

1.1. Inarmonía familiar entre los adultos

1.2. Hostilidad hacia el niño o tomarlo como chivo expiatorio

1.3. Maltrato físico al niño

1.4. Abuso sexual (intrafamiliar)

1.8. Otros

2. Trastorno mental, desviación o incapacidad en el grupo de soporte primario del niño

2.0. Trastorno mental parental/desviación

2.1. Incapacidad parental/minusvalía

2.2. Minusvalía entre los hermanos

2.8. Otros

3. Comunicación intrafamiliar inadecuada o distorsionada

4. Crianza cualitativamente anormal

4.0. Sobreprotección parental

4.1. Supervisión/control parental inadecuados

4.2. Privación experiencial

4.3. Presiones parentales inapropiadas

4.8. Otros

5. Anormalidades en el entorno inmediato

5.0. Cuidado institucional

5.1. Situación de parentesco anormal

5.2. Aislamiento familiar

5.3. Condiciones de vida que creen una situación psicosocial potencialmente peligrosa

5.8. Otros.

6. Acontecimientos vitales agudos

6.0. Pérdida de una relación amorosa

6.1. Cambios de domicilio que entrañen un contenido significativamente amenazador

6.2. Patrones alterados negativamente en las relaciones intrafamiliares

6.3. Acontecimientos resultantes en la pérdida de autoestima

6.4. Abuso sexual (extrafamiliar)

6.5. Experiencia personal de miedo intenso

6.8. Otros

7. Estresores sociales

7.0. Persecución o discriminación social

7.1. Migración o transplatación social

7.8. Otros

8. Estrés interpersonal crónico asociado con la escuela o el trabajo

8.0. Relación conflictiva con los compañeros

- 8.1. Niño chivo expiatorio por parte de los profesores o supervisores en el trabajo
- 8.2. Malestar en la situación escolar o en el trabajo
- 8.8. Otros

9. Acontecimientos estresantes/situaciones resultantes del propio trastorno o minusvalía del niño

- 9.0. Cuidado institucional
- 9.1. Cambios de hogar que entrañen un contexto significativamente amenazador
- 9.2. Acontecimientos resultantes en la pérdida de la autoestima
- 9.8. Otros

Operacionalización de variables para la encuesta

1- Variables Independientes:

Contextuales:

- Estrato Socioeconómico
- Densidad Habitacional
- Educación de la madre

Socio-familiares:

- Estructura familiar
- Relación familiar
- Relación de pareja
- Amigo/ familiar consumidor de sustancias psicoactivas

Personales:

- Sexo
- Percepción de Salud
- Tendencia Antisocial
- Grupo étnico

2 Variables Intervinientes:

- Escolaridad alcanzada
- Tipo de Ocupación

3 Variables Dependientes:

- Conducta violenta y/ o disocial
- Consumo de sustancias psicotropas

Proceso de captación de la información:

Los colaboradores locales en cada ciudad o institución comprometida definieron, conjuntamente

con los autores, el número y la composición de la muestra, de acuerdo a los criterios anteriormente expuestos y tomando en consideración que el cuestionario sólo es aplicable al segmento adolescente (12 a 17 años).

Para el caso de los niños de 6 a 11 años, se realizó una entrevista en profundidad en la que se utilizó la guía para la entrevista.

En caso de haberse detectado trastornos de conducta violentos, sospecha de consumo perjudicial de sustancias psicotropas o condiciones psicosociales asociadas extremadamente negativas, se procedió a realizar la entrevista en profundidad a los adolescentes.

Si los indicadores prevalentes resultaban positivos (tal cual se han definido), durante la entrevista se trató de identificar los factores de resiliencia diferenciados por LOESEL & BLIESENER (27) en los adolescentes, o los factores protectores de la salud mental del niño consensualmente aceptados:

- Autonomía
- Independencia
- Capacidad empática
- Orientación hacia la realización de tareas
- Factores temperamentales positivos.

En el recojo de datos y trabajo de campo en provincias, los coordinadores fueron las personas identificadas como responsables en Arequipa, Chiclayo, Cusco y Huancayo. Los autores fueron responsables directos del trabajo de campo en Lima y de los procedimientos seguidos en toda la investigación.

Para la aplicación de los instrumentos y la realización de las entrevistas, se entrenó al personal local de Salud o de ONG's (en provincias) y a un grupo de estudiantes de Psicología de la Universidad Peruana «Cayetano Heredia» de Lima.

Se exigió y obtuvo un índice de confiabilidad interevaluador no menor a 0.85.

Los protocolos individuales de cada niño/ adolescente fueron revisados por los autores.

Análisis e interpretación de la información:

El estadístico Sr. Nelson Díaz se encargó del análisis de los resultados, utilizando el paquete informático EPI-INFO5 para tabular las respuestas de la encuesta. Para la determinación de las relaciones entre las variables se utilizó la prueba del chi cuadrado (χ^2), con un p significativo < 0.05.

Los indicadores positivos y negativos de salud mental fueron presentados en tablas de frecuencia nominal/ porcentual y de correlaciones, de acuerdo a los criterios establecidos. Posteriormente se vaciaron en figuras.

Para correlacionar la prevalencia de trastornos en la salud mental de los adolescentes trabajadores con los que no declaran trabajar, se compararon los resultados obtenidos en el estudio realizado con las encuestas en vía de aplicación al grupo control, constituido por estudiantes secundarios de Carmen de la Legua Reynoso (Callao), Comas y otros lugares de Lima, así como el grupo control de Arequipa (ver proyecto II).

Los datos obtenidos en entrevistas de niños de 6 a 11 años utilizando la guía de entrevista (Instrumento II) fueron presentados narrativamente en forma resumida, aunque en algunos casos se ha transcrito sus asociaciones de palabras in extenso, por considerarse relevante para la interpretación de sus vivencias. Los datos se han descrito siguiendo, en lo posible, el orden de presentación de los mismos en la guía. A modo de apreciación global se incluye la interpretación del entrevistador en torno a los procesos de autoconcepto, autoestima, identificación, habilidades sociales, socialización y apropiación de valores. El acápite D), acerca de factores psicosociales anormales asociados, se presenta como un resumen diagnóstico de los enunciados de cada caso.

Proyecto II

Título: Estudio comparativo de la salud mental entre adolescentes trabajadores y escolares de Arequipa y Lima, mediante la utilización de una encuesta estructurada, de Mayo a Agosto de 1997.

Tipo de Investigación:

Observacional, Transversal y Comparativa

Introducción

Este estudio es complementario a la investigación del Proyecto I de este texto y tiene por finalidad comparar una muestra de los adolescentes que formaron parte del grupo de 165 adolescentes involucrados en la investigación primigenia (en adelante MUESTRA) con un grupo control de estudiantes que no trabajan (en adelante CONTROL).

Del grupo de 165 adolescentes explorado mediante el cuestionario de salud mental (Instrumento I), se extrajo una submuestra de 61 adolescentes limeños, provenientes de ámbitos laborales del cercado de Lima, Comas, Mercado CERES de Ate-Vitarte, San Juan de Miraflores, Villa María del Triunfo y Yerbateros, los que se aparearon por edad, sexo y grado de instrucción con 38 adolescentes del Centro Educativo Parroquial "Santa Angela Merici", de Carmen de la LeguaReynoso, Callao; y con 23 estudiantes adolescentes de cuatro centros educativos de Comas.

La submuestra arequipeña estuvo constituida por el grupo muestral original, de 27 adolescentes que trabajan en el Terminal Terrestre, mercados y zonas urbanomarginadas y rurales (aguateros, agricultores y mineros). Estos adolescentes fueron igualmente apareados por edad, sexo y grado de instrucción con adolescentes escolares de diversos centros educativos de Arequipa.

En ambos casos se tuvo la precaución de que el nivel socio-económico y lugar de residencia de los adolescentes de la muestra y el grupo control fueran similares, aunque no se pueda acreditar la similitud de experiencias vividas, en tanto éste es un parámetro difícilmente explorable en un estudio transversal.

Se aplicó el instrumento I al grupo control y se obtuvieron cuadros estadísticos comparativos con la muestra original, a fin de establecer posibles correlaciones en torno a los indicadores positivos y negativos de salud mental elucidados en la investigación primigenia y contrastar estos hallazgos con las hipótesis formuladas, especialmente la segunda, que pretende indagar acerca de "factores psicosociales anormales asociados que perturban la salud mental de los niños y adolescentes trabajadores" y la nula, que parte del supuesto que "el trabajo contribuye a una mayor prevalencia de trastornos de conducta, consumo de sustancias psicotropas y trastornos en las relaciones interpersonales de los niños y adolescentes".

Para el procesamiento y análisis de los datos se empleó el paquete estadístico EPI-INFO5. Las tablas fueron presentadas en numeración correlativa con las anteriormente recopiladas para este proyecto y -en este caso- se limitaron a señalar intervalos de frecuencia nominal y percentual para fines comparativos.

RESULTADOS

TABLA 38

Dimensiones de la autoestima

Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)

A) Aspecto Físico:		
Grado de satisfacción	Control	Muestra
Nada	20(22.7%)	14(15.9%)
Mediano	50(56.8%)	54(61.3%)
Mucho	16(18.1%)	20(22.7%)
No contesta	2(02.2%)	0(-----)
B) Inteligencia:		
Grado de satisfacción	Control	Muestra
Nada	13(14.7%)	13(14.7%)
Mediano	59(67.0%)	55(62.5%)
Mucho	14(15.9%)	18(20.4%)
No contesta	2(02.2%)	2 (2.2%)
C) Nivel Económico:		
Grado de satisfacción	Control	Muestra
Nada	29(32.9%)	23 (26.1%)
Mediano	52(59.0%)	56(63.6%)
Mucho	6(06.8%)	6(06.8%)
No contesta	1(01.1%)	3(03.4%)
D) Trabajo:		
Grado de satisfacción	Control	Muestra
Nada	12 (13.6%)	17(19.3%)
Mediano	43(48.8%)	36(40.9%)
Mucho	30(34.0%)	23 (26.1%)
No contesta	3(03.4%)	12(13,6%)

TABLA 39

Relaciones afectivas con otros significativos			
Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)			
Comparte pensamientos y sentimientos con	Grado	Control	Muestra
Mamá	Mucho	44(50.0%)	51 (57.9%)
	Poco	27(30.7%)	26(29.5%)
	Nada	9(10.2%)	4(04.6%)
	No aplica	8(09.1%)	7(07.9%)
Papá	Mucho	14(15.9%)	18 (20.5%)
	Poco	36(40.9%)	37 (42.1%)
	Nada	20(22.7%)	14(15.9%)
	No aplica	18 (20.5%)	19(21.6%)
Pareja	Mucho	5 (05.7%)	2 (02.2%)
	Poco	8(09.1%)	4(04.6%)
	Nada	4(04.6%)	4(04.6%)
	No aplica	55 (62.5%)	60(68.1%)
Hermana	No contesta	16(18.2%)	18(20.4%)
	Mucho	22 (25.0%)	27(30.7%)
	Poco	32 (36.4%)	29(32.9%)
	Nada	14(15.9%)	8(09.1%)
Hermano	No aplica	20(22.7%)	24(27.3%)
	Mucho	17(19.3%)	16(18.2%)
	Poco	34(38.6%)	35 (39.7%)
	Nada	22 (25.0%)	9(10.2%)
Amigo	No aplica	15 (17.0%)	28(31.8%)
	Mucho	17 (19.3%)	30(34.1%)
	Poco	39(44.3%)	35 (39.8%)
	Nada	20 (22.7%)	13 (14.7%)
Jefe	No aplica	12 (13.6%)	10(11.4%)
	Mucho	6(06.8%)	2 (02.2%)
	Poco	24(27.2%)	10(11.4%)
	Nada	24(27.2%)	24(27.2%)
Compañero	No aplica	20(22.7%)	48(54.5%)
	No contesta	14(15.9%)	18(20.5%)
	Mucho	5 (05.7%)	2(02.2%)
	Poco	33 (37.5%)	34(38.6%)
	Nada	32 (36.4%)	28(31.8%)
	No aplica	18(20.5%)	24(27.2%)

TABLA 40

Relaciones afectivas con otros significativos			
Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)			
Recibe apoyo de	Grado	Control	Muestra
Padres	Mucho	44(50.0%)	59(67.0%)
	Poco	32 (36.4%)	21 (23.8%)
	Nada	10(11.3%)	7(07.9%)
	No aplica	2 (02.2%)	1(01.1%)
Hermanos	Mucho	29(32.9%)	34(38.6%)
	Poco	43(48.8%)	41(46.6%)
	Nada	12 (13.6%)	7(07.9%)
	No aplica	4(04.6%)	6(06.8%)
Pareja	Mucho	7(07.9%)	6(06.8%)
	Poco	8(09.0%)	5 (05.7%)
	Nada	7(07.9%)	6(06.8%)
	No aplica	53 (60.2%)	57(64.7%)
	No contesta	13 (14.7%)	14(15.9%)
Jefes/maestros	Mucho	17(19.3%)	25 (28.4%)
	Poco	40(45.4%)	34(38.6%)
	Nada	18 (20.5%)	9(10.2%)
	No aplica	5 (05.7%)	7(07.9%)
	No contesta	8(09.0%)	13(14.7%)
Compañeros	Mucho	10(11.3%)	10(11.3%)
	Poco	45 (51.1%)	53 (60.2%)
	Nada	29 (32.9%)	14(15.9%)
	No aplica	4(04.6%)	11(12.5%)
Amigos	Mucho	15(17.0%)	24(27.2%)
	Poco	47(53.4%)	45(51.1%)
	Nada	22 (25.0%)	11 (12.5%)
	No aplica	4(04.6%)	8(09.0%)
Vecinos	Mucho	4(04.6%)	6(06.8%)
	Poco	25 (28.4%)	32 (36.3%)
	Nada	45(51.1%)	37(42.0%)
	No aplica	14(15.9%)	13(14.7%)

TABLA 41

Relación con figuras de autoridad				
Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)				
Autoridad	Grupo	Confía	No confía	No contesta
Religiosos	Control	63 (71.6%)	22 (25.0%)	3 (03.4%)
	Muestra	69 (78.4%)	17 (19.3%)	2 (02.2%)
Líderes Comunitarios	Control	38 (43.1%)	20 (22.7%)	30 (34.0%)
	Muestra	25 (28.4%)	9(10.2%)	54 (61.3%)
Políticos	Control	35 (39.7%)	40(45.4%)	13 (14.7%)
	Muestra	32 (36.3%)	39(44.3%)	17 (19.3%)
Policías	Control	34 (38.7%)	53 (60.2%)	1 (01.1%)
	Muestra	42 (47.7%)	46(52.2%)	0(-----)
Militares	Control	27 (30.7%)	52 (59.1%)	9(10.2%)
	Muestra	41(46.6%)	45 (51.1%)	2 (02.2%)
Maestros	Control	11 (12.5%)	70(79.5%)	7(07.9%)
	Muestra	10(11.4%)	72 (81.8%)	6(06.8%)
Jefes en Trabajo	Control	3 (03.4%)	0(-----)	85(96.5%)
	Muestra	2 (02.2%)	2 (02.2%)	84 (95.4%)

TABLA 42

Red social de sostén				
Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)				
Sensación de protección por	Grupo	si	No	No contesta
Dios	Control	83 (94.3%)	2 (02.2%)	3(03.4%)
	Muestra	80(90.9%)	3 (03.4%)	5(05.7%)
Familia	Control	78(88.6%)	8(09.1%)	2(02.2%)
	Muestra	81 (92.0%)	4(04.6%)	3 (03.4%)
Gente de su barrio	Control	29(33.0%)	54(61.3%)	5 (05.7%)
	Muestra	31 (35.3%)	45 (51.1%)	12 (13.6%)
La policía	Control	20 (22.7%)	65 (73.9%)	3 (03.4%)
	Muestra	31 (35.2%)	45 (51.2%)	12 (13.6%)
Algunas personas (no familiar)	Control	19(21.6%)	63 (71.6%)	6(06.8%)
	Muestra	30(34.1%)	43(48.9%)	15(17.0%)

TABLA 43

Estructura y relaciones familiares (Indicadores de protección y riesgo)			
Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)			
Item	Grupo	Protección	Riesgo
Confiere Importancia	Control(*)	Mucho= 62 (70.5%)	Poco= 17(19.3%) No=8(09.1%)
	Muestra	Mucho= 77 (87.5%)	Poco=8(09.1%) No = 3(03.4%)
Siente que lo respetan	Control	Mucho= 39 (44.3%)	Poco= 38 (43.2%) Nada=11(12.5%)
	Muestra	Mucho= 46 (52.2%)	Poco=37(42.1%) Nada= 5 (05.7%)
Similitud de valores	Control	Iguales=37 (42.1%)	Distintos=45 (51.1%) No sabe = 6 (06.8%)
	Muestra	Iguales=58 (65.9%)	Distintos=26 (29.5%) No sabe = 4 (04.6%)
Suerte de la familia	Control(*)	Buena = 42 (47.7%)	Mala= 28 (31.7%) No sabe= 17 (19.3%)
	Muestra	Buena = 57 (64.8%)	Mala= 19 (21.6%) No sabe= 12 (13.6%)
Apoyo intrafamiliar	Control(*)	Mucho= 47 (53.4%)	Poco = 33 (37.5%) No sabe= 5 (05.7%)
	Muestra(*)	Mucho= 54 (61.3%)	Poco = 26 (29.5%) No sabe= 5 (05.7%)
Orgullo por la familia	Control(*)	Mucho= 57 (64.8%)	Poco= 25 (28.4%) Nada= 5 (05.7%)
	Muestra(*)	Mucho= 60 (68.1%)	Poco= 23 (26.1%) Nada= 4 (04.6%)
Reglas y castigos	Control(*)	Justos=66 (75.0%)	Injustos=15 (17.0%) No sabe = 6 (06.8%)
	Muestra(*)	Justos=64 (72.7%)	Injustos=17 (19.3%) No sabe = 6 (06.8%)
Comparten festivos	Control(*)	Siempre= 18 (20.5%) Con frec.=25(28.4%)	Casinunca=33(37.5%) Nunca =11(12.5%)
	Muestra(*)	Siempre=25 (28.4%) Con frec.=27(30.7%)	Casinunca=25(28.4%) Nunca= 7(07.9%)

* Se omiten los no respondidos

TABLA 44

Percepción de su salud
(Sintomatología psicósomática percibida en el último mes agrupada
en los siete trastornos descritos en la Tabla 15)

Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados
con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)

Síntoma	Control	Muestra
Dolores de cabeza, cuello, espalda u otros	55(62.5%)	37(42.0%)
Sensación de aburrimiento	53(60.2%)	52(59.0%)
Sudoración de manos	52(59.0%)	52(59.0%)
Nerviosismo o tensión	47(53.4%)	40(45.4%)
Malestar de estómago	44(50.0%)	42(47.7%)
Dificultad para decidir	44(50.0%)	35(39.7%)
Tristeza frecuente	43(48.8%)	29(32.9%)

Tabla 44

Animo básico prevalente

Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados
con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)

Sensación	Control	Muestra
Alegre	29(32.9%)	18(20.4%)
Tranquilo	26(29.5%)	38(43.1%)
Preocupado	8(09.0%)	7(07.9%)
Triste	7(07.9%)	12(13.6%)
Aburrido	6(06.8%)	9(10.2%)
Tenso	6(06.8%)	1(01.1%)
Irritable	5(05.7%)	2 (02.2%)
No contestan	1 (01.1%)	1(01.1%)

TABLA 46

Ideación suicida		
Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)		
Momento	Control	Muestra
Ultimo mes	6(06.8%)	6(06.8%)
Ultimo año	8(09.0%)	6(06.8%)
Hace más de un año	16(18.1%)	10(11.3%)

Tabla 47

Trastornos de conducta"				
Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)				
Trastorno	Grupo	si	No	No contesta
Mentiras de pequeño	Control	63(71.5%)	25(28.4%)	
	Muestra	57(64.7%)	31(35.2%)	
Hacerse "la vaca"	Control	45(51.1%)	41(46.6%)	2(02.2%)
	Muestra	34(38.6%)	53(60.2%)	1(01.1%)
Pelearse a golpes	Control	42(47.7%)	46(52.2%)	
	Muestra	34(38.6%)	54(61.3%)	
Mentiras actuales	Control	33(37.5%)	55(62.5%)	
	Muestra	35(39.7%)	53(60.2%)	
Robar alguna vez	Control	19(21.6%)	68(77.2%)	1(01.1%)
	Muestra	19(21.6%)	68(77.2%)	1(01.1%)
Uso de arma o pistola en pelea	Control	16(18.1%)	72(81.8%)	
	Muestra	16(18.1%)	71(80.6%)	1(01.1%)
Pegar a niño causando moretones	Control	13(14.7%)	75(85.2%)	
	Muestra	23(26.1%)	65(73.8%)	
Venta de cosas robadas o drogas	Control	6(06.8%)	81(92.0%)	1(01.1%)
	Muestra	6(06.8%)	81(92.0%)	1(01.1%)

Conductas violentas en negrita. Conducta antisocial subrayada

Tabla 48

Prevalencia de vidas para seis* sustancias psicotropas más usadas		
Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)		
Sustancia	Control	Muestra
Alcohol	21(23.8%)	22(25.0%)
Jarabes para la tos	16(18.1%)	14(15.9%)
Analgésico para cefalea	15(17.0%)	13(14.7%)
Tabaco	4(04.6%)	5 (05.7%)
Hojas de coca	2(02.2%)	2 (02.2%)
Tranquilizantes	2(02.2%)	1 (01.1%)
No contestan	28(31.8%)	31 (35.2%)

* El único caso de consumo de inhalables de la Tabla 13 no aparece en esta submuestra.

TABLA 49

Factores de riesgo para consumo de sustancias psicotropas				
Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)				
Trastorno	Grupo	si	No	No contesta
Amigo Consumidor	Control	14(15.9%)	74(84.0%)	0(-----)
	Muestra	11 (12.5%)	73(82.9%)	4(04.6%)
Hermano Familiar Consumidor	Control	3(03.4%)	75 (85.2%)	10(11.4%)
	Muestra	2(02.2%)	82(93.1%)	4(04.6%)

TABLA 50

Indicadores de violencia intrafamiliar				
Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)				
Trastorno	Grupo	si	No	No contesta
Maltrato físico de niños	Control	15(17.0%)	68(77.2%)	5(05.7%)
	Muestra	14(15.9%)	67(76.1%)	7(07.9%)
Maltrato verbal de niños	Control	25(28.4%)	59(67.0%)	2(02.2%)
	Muestra	20(22.7%)	63(71.5%)	5(05.7%)
Abuso sexual de niños	Control	4(04.6%)	80(90.9%)	4(04.6%)
	Muestra	3(03.4%)	75(85.2%)	10(11.3%)
Niños accidentados físico	Control	17(19.3%)	67(76.1%)	4(04.6%)
	Muestra	11(12.5%)	72(81.8%)	5(05.7%)
Maltrato físico de mujeres	Control	13(14.7%)	70(79.5%)	5(05.7%)
	Muestra	11(12.5%)	70(79.5%)	7(07.9%)
Maltrato verbal de mujeres	Control	17(19.3%)	68(77.2%)	3 (03.4%)
	Muestra	15(17.0%)	69(78.4%)	4(04.6%)
Abuso sexual de mujeres	Control	1(01.1%)	74(84.0%)	13(14.7%)
	Muestra	1(01.1%)	72(81.8%)	15(17.0%)

TABLA 51

Situación económica del hogar de acuerdo a los ingresos familiar		
Adolescentes trabajadores de Arequipa y Lima (N= 88) comparados con adolescentes estudiantes de Arequipa y Lima (N= 88)		
Estatus percibido	Control	Muestra
Cubre necesidades básicas (alimentación, vestido, vivienda y movilidad)	42(47.7%)	37(42.0%)
Insuficiente	33(37.5%)	33(37.5%)
Cubre necesidades básicas y otras	7(07.9%)	13(14.7%)
Miscelanea/no responde	6(06.8%)	5(05.7%)

CONCLUSIONES

1. De acuerdo al diseño muestral, el grupo de 165 adolescentes de 12 a 17 años encuestados es representativo de los adolescentes trabajadores en los lugares (Arequipa, Chiclayo, Cusco, Huancayo y Lima) en que se aplicó el instrumento I.
2. La muestra de 31 niños de 6 a 11 años, a quienes se entrevistó de acuerdo a la guía del instrumento II, tiene carácter exploratorio y descriptivo para las localidades de Arequipa, Huancayo y Lima en que fue recogida.
3. Tanto los niños como los adolescentes de la muestra original se desempeñan en trabajos formativos o no abiertamente nocivos, predominando entre los adolescentes (n=165) los de tipo informal (52.7%) frente al formal (47.3%); y el que se realiza a medio tiempo (42.4%) o el ocasional (37.8%).
4. La mayor parte de los adolescentes encuestados (n=165) son provincianos (52.7%) y del sexo masculino (65%).
5. Entre las actividades que realizan los adolescentes trabajadores (n=165) sobresalen tanto el comercio informal como el formal. No aparecen representados los que realizan labores en condiciones de explotación (en minas, ladrilleras, chancherías o basurales).
6. Los criterios de inclusión/exclusión de la muestra original (n=165) no permiten llegar a conclusiones respecto a tasas de atraso o deserción escolar, pero sí permiten afirmar que el atraso no es uniforme y que aparece con mayor dispersión a los 13 y 15 años.
7. La situación económica percibida por los adolescentes trabajadores (n=165) permite señalar que los ingresos de las familias a que pertenecen son insuficientes en un 47.3%, cubren necesidades básicas (alimentación, vestido, vivienda, educación y movilidad) en un 37.6% y abarcan otras demandas, aparte de las básicas, en un 10.9%, lo que es concordante con los niveles de pobreza y pobreza crítica del país.
8. A escala global, los sentimientos que provocan estas situaciones en los adolescentes trabajadores (n=165) corresponden a las condiciones de desesperanza y desmoralización propias de la anomia social: un 25.5% siente amargura y un 20.6% siente desilusión por su país.
9. En el plano personal, estos sentimientos negativos tienen expresión en manifestaciones psicósomáticas de diverso orden o preocupación por los estudios y/o el trabajo. Sin embargo, las preocupaciones que más agobian a los adolescentes trabajadores (n=165) son

de orden familiar (40.3%). Por su parte, tanto los patrones de cohesión y adaptabilidad de las familias de los niños trabajadores (n=31), cuanto los factores psicosociales asociados a su desarrollo, apuntan a una problemática familiar vigente y prevalencia de indicadores de violencia, especialmente hacia los niños y las mujeres.

10. En relación a los indicadores positivos de salud mental:

- A) Tanto el autoconcepto cuanto la autoestima de los adolescentes trabajadores, de acuerdo a los resultados de la Tabla 38, no presentan indicios de merma frente a lo que se observa en los adolescentes dedicados exclusivamente a estudiar. El nivel de satisfacción de los adolescentes trabajadores con su aspecto físico, inteligencia y nivel económico es similar al que muestran los del grupo control, debiendo señalarse que en estos tres aspectos, pero muy en especial en los dos primeros, los datos porcentuales son mejores para la muestra. En lo que respecta al grado de satisfacción con el trabajo (entendiéndose como tal a los estudios, para el grupo control), los estudiantes parecen estar más satisfechos con sus ocupaciones que los trabajadores, pero la encuesta no permite dilucidar un rechazo masivo al trabajo. Si se admite como representativo de este posible rechazo el grado de satisfacción "NADA" para este rubro, la muestra (al igual que el grupo de 165 adolescentes trabajadores en la investigación previa) bordea un 20% de insatisfacción, lo que convalida las apreciaciones vertidas en la discusión general de este estudio.
- B) Los procesos de identificación, en tanto que definidos por las relaciones afectivas con otros significativos, tal cual se desprende de las Tablas 39 y 40, muestran que las relaciones afectivas del grupo control siguen casi los mismos patrones de interacción que los establecidos de acuerdo a los resultados obtenidos con los adolescentes trabajadores.
- La madre es la figura que concita mayor apego, las relaciones de pareja son escasas y, entre los hermanos, son las mujeres quienes facilitan un mejor acercamiento. Los adolescentes del grupo control parecen depositar mayor confianza en los compañeros, en tanto que los de la muestra confían más en sus amigos. La relación con los jefes/maestros es apreciada como carencial por ambos grupos.
- C) Si el criterio para calificar las habilidades sociales de estos adolescentes se dilucidara a partir de su capacidad de confiar (o no confiar) en determinadas figuras de autoridad y su red social de sosten, los resultados de las Tablas 41 y 42, nos permiten inferir que los adolescentes trabajadores se guían por premisas similares a las que orientan al grupo control, en torno a las figuras de autoridad en quienes depositan su confianza y los agentes comunitarios o culturales a quienes recurren en busca de apoyo.

Tanto los adolescentes trabajadores como los dedicados a estudiar exclusivamente, muestran predilección por los religiosos y la imagen divina aparece como sustento a esa confianza. Por el lado negativo, la desconfianza en las figuras de autoridad uniformadas (policías y militares) es consensual y parece más marcada en el grupo control, manteniéndose el marcado rechazo por la figura del maestro (casi 60%) que se vislumbrara en la muestra original (n=165).

Pese a las discrepancias porcentuales, parece haber acuerdo en en ambos grupos respecto a que prevalece la confianza hacia los líderes comunitarios y existe una notable concordancia en la calificación - balanceada- de los políticos; en tanto que la mayor parte de los encuestados, en ambos grupos, no responde si confía o no en su jefe (caso de existir).

No obstante la vigencia de indicadores de factores psicosociales anormales derivados de la impronta de la violencia intrafamiliar, como se verá más adelante, luego de Dios es la imagen de la familia la que constituye el soporte anímico de los adolescentes de ambos grupos, como se puede apreciar en la Tabla 42. Los otros agentes sociales de sosten aparecen relegados en ambos grupos.

- D) En torno a sus relaciones interpersonales, la tabla 43 muestra que los adolescentes que trabajan conservan la tendencia a mantener una estrecha ligazón con su familia, pese a lo comentado en el acápite anterior y lo que será expuesto con amplitud en conexión con los indicadores negativos de salud mental.

Con excepción de la valoración de las reglas y castigos, todos los demás indicadores de protección intrafamiliar son largamente ventajosos para la muestra, como se aprecia en los porcentajes de la Tabla 43.

Cabría matizar el último rubro, relativo a la frecuencia con que los adolescentes comparten los días festivos con sus familiares, en la medida que muchos de los adolescentes trabajadores laboran en forma ocasional (37% de la muestra original (n=165)), por lo que cabe conjeturar que la forma de compartir un fin de semana o un día feriado con la familia se viabilice mediante el trabajo ocasional. En el caso de los integrantes de la muestra y como ya fuera discutido, se han eliminado aquellos que pudieran estar trabajando en condiciones de explotación.

Los resultados de las Tablas 39 y 40, previamente comentados, son también significativos en torno a las relaciones interpersonales de estos adolescentes. Nuevamente, la vigencia de la figura materna ratifica la noción de que los procesos de socialización del adolescente trabajador no transitan por los caminos de la individuación/separación del modelo

de desarrollo "occidental". Pareciera que estos fenómenos están inmersos en la valoración de su trabajo, como parte de un proceso de reciprocidad que responde a una suerte de enfoque "colectivista" de la vida restringido a la familia de origen, que entra en conflicto con las demandas de la competencia y las exigencias de la supervivencia, lo que se refleja en magros índices de intimidad y apoyo con los amigos, compañeros y vecinos.

11. En relación a los indicadores negativos de salud mental:

- A) Se tomaron en cuenta los datos referidos a la percepción que tienen de su salud (Tabla 44), su ánimo básico (Tabla 45), ideación suicida (Tabla 46) y los trastornos de conducta (Tabla 47) prevalentes en los adolescentes trabajadores, poniendo especial énfasis en los que implican indicadores abiertamente negativos de salud mental, como son pelearse a golpes, uso de arma o pistola en pelea y pegar a niño menor hasta causarle moretones, así como en otro que se ha establecido como paradigma de conducta antisocial, que es la venta de cosas robadas o droga, para llegar a la conclusión que:
- * Los adolescentes trabajadores tienen menos indicios de malestar psicósomático en el último mes, a estar por los resultados de la Tabla 44, en la que se aprecia:
 - Menores porcentajes de cefaleas y otros dolores, sensación de aburrimiento, nerviosismo o tensión, malestar estomacal, dificultades para tomar decisiones y sensación de tristeza.
 - Los índices para sudoración de manos son similares.
 - * Algunos de estos resultados son contradictorios con los que se obtienen en la Tabla 45, que muestra que los adolescentes trabajadores manifiestan un ánimo básico menos alegre que los del grupo control y, consecuentemente, arrojan un percentil mayor de tristeza. Sin embargo, los adolescentes trabajadores mantienen una mayor tranquilidad y exhiben menos signos de tensión o ansiedad.
 - * Haciendo patentes las desventajas de una encuesta transversal, los resultados de la Tabla 46 muestran un porcentaje uniforme (06.8%) de ideación suicida para ambos grupos en el último mes, pero esa tendencia negativa se acrecienta en el grupo control en retrospectiva (en el último año y hace más de un año), lo que nos habla de un patrón de depresión clínica prevalente, consolidado entre los adolescentes dedicados a los estudios.

- * Las conductas violentas reflejadas en la Tabla 47 son menos frecuentes en ambos grupos, si se los compara con el grupo de adolescentes limeños estudiados por Perales y Sogi (op. cit.).

En cuanto a involucrarse en peleas a golpes, los adolescentes trabajadores lo hacen en menor proporción (38.6%) que los que se dedican a estudiar (47.7%) y hacen uso de armas en las mismas en igual proporción (18.1% en ambos grupos).

Lamentablemente, cuando se trata de pegar a un niño más pequeño, hasta causarle moretones, los adolescentes trabajadores muestran más ensañamiento (26.1%) que los del grupo control (14.7%).

En lo que respecta a conductas antisociales (comercialización de objetos robados o drogas), ambos grupos alcanzan un porcentaje igualmente bajo (06.8%).

Se puede afirmar, entonces, que los adolescentes trabajadores de la muestra presentan menos trastornos de conducta -en especial, conducta violenta- que los adolescentes del grupo control seleccionado, con excepción de la tendencia a ejercer excesiva violencia hacia los niños menores que exhiben los adolescentes trabajadores, probablemente como resultado de un círculo de violencia intrafamiliar permisivo y/o de las necesidades de supervivencia que plantea el trabajo informal ("pelearse" por el cliente o por la ganancia).

- B) De acuerdo a la Tabla 48, la prevalencia de vida de consumo de sustancias psicotropas en los adolescentes trabajadores acusa porcentajes muy similares en comparación con los que están dedicados a estudiar. En ambos casos, no se detectan indicios de consumo perjudicial, como en el grupo estudiado por Perales y Sogi (op. cit.).

Los factores de riesgo para consumo de sustancias psicotropas que se exponen en la Tabla 49, indican cifras casi idénticas para la presencia de amigos y/o familiares consumidores de estas sustancias.

Tanto por estos resultados cuanto por los obtenidos con la muestra original de adolescentes trabajadores (n=165), se concluye que los adolescentes trabajadores tienen niveles de consumo ocasional, no perjudicial, de sustancias psicotropas y que estos niveles, así como los factores de riesgo expuestos, son similares a los exhibidos por el grupo control.

- C) Los factores psicosociales anormales como la violencia intrafamiliar, reflejada en los resultados obtenidos con la muestra original de adolescentes trabajadores (n=165), se comparan con los que muestra la Tabla 50, de lo que resulta que comportamientos como pegar o gritar/ insultar a los niños y a las mujeres o la prevalencia de accidentes entre los más pequeños, alcanzan porcentajes del 10 al 20 por ciento en los

hogares del grupo muestral como del control. En torno al abuso sexual, baja su promedio al 1% en las mujeres, pero se triplica en el caso de los niños.

Es interesante rescatar que, en todos los indicadores, hay una ligera prevalencia porcentual de mayor riesgo en el grupo control.

En cuanto, a la apreciación que tienen de su situación económica, la Tabla 51 muestra que los adolescentes trabajadores tienen una percepción bastante similar a la que tienen los adolescentes del grupo control acerca de las condiciones de pobreza en que viven, con la ventaja para los primeros que la sensación de haber superado la pobreza crítica (37.5% en ambos grupos) parece sobrepasar el nivel de satisfacción de las necesidades básicas que tienen los que se dedican a estudiar. El doble de adolescentes trabajadores percibe que su estatus permite cubrir otras necesidades que las básicas, versus las expectativas más modestas de los dedicados a estudiar.

De todo lo anteriormente expuesto, se colige que:

- A) Los adolescentes trabajadores de la muestra no presentan mayores trastornos de conducta, en especial violentos o de carácter antisocial, que los adolescentes del grupo control que se dedican a estudiar.
- B) Los datos de prevalencia de vida y presencia de amigos o familiares consumidores de sustancias psicótropas, indican que el consumo de estas sustancias por los adolescentes trabajadores es ocasional y no perjudicial, en niveles que se comparan favorablemente con el grupo control de estudiantes y sin que superen a estos últimos en cuanto a factores de riesgo por presión de los pares.
- C) La violencia intrafamiliar expresada en los indicadores reseñados, constituye un factor psicosocial anormal asociado que es común a ambos grupos. No es, por tanto, una característica peculiar de los hogares de adolescentes trabajadores.

La percepción que tienen estos últimos de su estatus económico frente a sus pares que se dedican a estudiar no es desventajosa. Por el contrario, sus expectativas de superar los niveles de pobreza crítica no se reducen a cubrir las necesidades básicas, sino que aspiran a disponer de dinero para más bienes suntuarios

12. En relación a la primera hipótesis planteada, se puede afirmar que los niveles de autoconcepto de la muestra en relación a su aspecto físico e inteligencia son demostrativos de asociación positiva con autoestima no interferida por el trabajo.

Cabe señalar una alta valoración de su trabajo, el que no es apreciado como alienante, salvo en muy pocos casos en entrevistas personales, por lo que se puede colegir que sus procesos de autovaloración e identificación son también favorecidos por el mismo.

13. En relación a la segunda hipótesis, acerca de los factores psicosociales que perturban la salud mental de los niños/ adolescentes trabajadores, se concluye que:

- Si la violencia intrafamiliar y los niveles de pobreza son similares en ambos grupos, estos factores psicosociales anormales perturban la salud mental de los niños y adolescentes de los sectores populares, en general, sin una especificidad causal para el caso de los adolescentes trabajadores estudiados comparativamente.
- Ha sido ya discutido que el trabajo infanto-juvenil es una opción solidaria de reciprocidad a escala familiar frente a la pobreza y que su incidencia como factor que perpetúe la transmisión intergeneracional de la pobreza es nimio, tal como lo acredita el trabajo de PAES y CRUZ (38) realizado en Brasil y que en el Perú ha sido citado en forma distorsionada por VERDERA (14). No tiene importancia macroeconómica, salvo cuando se realiza en condiciones de explotación (minas, chancherías, ladrilleras, basurales, etc.).
- Esas condiciones de explotación, así como la violencia social y los sentimientos de privación/ deprivación derivados de la pobreza, tienen indudable repercusión en los comportamientos sociales (anomia, alienación) y en la salud mental (desesperanza, desmoralización) de todos los niños y adolescentes.
- Este estudio, por excluir el trabajo en condiciones de explotación, no permite realizar una asociación causal entre esos fenómenos y el trabajo de los adolescentes explorados, pero sí permite vislumbrar que todos los factores psicosociales anormales mencionados inciden negativamente en la salud mental de los niños y adolescentes de sectores populares.

14. La tercera hipótesis, acerca del tipo de habilidades sociales (o inteligencia emocional/ social) que desarrollan los niños y adolescentes trabajadores que puedan favorecer sus procesos de socialización, encuentra una respuesta matizada. De un lado, el aprestamiento laboral favorece la utilización de estrategias de supervivencia y apropiación de valores positivos, en el marco de un enfoque "colectivista" de reciprocidad intrafamiliar y cuando sus factores de resiliencia prevalecen sobre la carencia o la miseria. Del otro, la perentoriedad de la ganancia puede generar actitudes suspicaces o ventajistas que los pueden llevar a conductas disociales (robos menores, violencia cotidiana tolerada hasta en algo más de un tercio de la muestra) o

francamente antisociales (comercialización de objetos robados o drogas, en menos de una décima parte de la muestra).

15. Respecto a la hipótesis nula, resulta claro que el trabajo no contribuye a una mayor prevalencia de trastornos de conducta ni a un mayor consumo de sustancias psicotropas en los niños y adolescentes. Los datos acumulados señalan que sus patrones de relación interpersonal son similares a los niños y adolescentes que no trabajan.

RECOMENDACIONES

1. En el supuesto negado de que las políticas de ajuste estructural sean viables y factibles, un decidido programa de apoyo al empleo del adulto y el joven puede contribuir a paliar las inequidades del mercado y contribuir a que los ingresos de las familias de los niños y adolescentes trabajadores superen los actuales niveles de pobreza.
2. Una política de paz e institucionalidad democrática es la única garantía de superar el estado de descomposición social que se refleja en la anomia y la corrupción, con la consecuente pérdida de credibilidad de las figuras de autoridad. Aun cuando el trabajo de los niños y adolescentes fuese formativo, no podrá fructificar en una ética laboral plena sin modelos de aprendizaje válidos, en un contexto social saludable.
3. Urgen cambios radicales en la filosofía pedagógica, la metodología didáctica, la programación curricular y -lo más importante- la formación magisterial en el seno del sistema educativo formal, para mantener la adhesión de quienes concurren al colegio y recuperar a quienes desertaron.
4. La educación en salud debe promover un vasto programa de lucha contra la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil con indicadores válidos de monitoreo, que permitan evaluar su impacto en la comunidad.
5. El Ministerio de Educación y los Programas de Salud del Escolar y del Adolescente y de Salud Mental del Ministerio de Salud, deben formular planes de contingencia para el control de la deserción y el atraso escolar.
6. Mediante una pedagogía de la ternura y técnicas grupales participativas, se deben identificar los factores de protección de la salud mental y la resiliencia de los niños y adolescentes trabajadores, para combatir eficazmente los sentimientos de desesperanza o desmoralización que puedan emerger entre ellos.

7. Promover la participación de la Iglesia y la sociedad civil organizada en los programas promocionales, preventivos y asistenciales de los niños y adolescentes trabajadores, mediante supervisión normativa, asistencia técnica y recursos financieros adecuados.
8. Realizar estudios comparativos y de seguimiento para ampliar los alcances de esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. PERALES, A. Y SOGI, C., Conductas violentas en adolescentes: identificación de factores de riesgo para diseño de programa preventivo, Lima, Instituto Nacional de Salud Mental "Honorio Delgado-Hideyo Noguchi", 1995, Serie Monografías de Investigación N° 3.
2. EDWARDS, C. P., Moral development in Cross-Cultural Perspective. En: D. A. Wagner y H. Stevenson, eds. Cultural Perspectives in Child Development, San Francisco, Freeman, 1992.
3. ERIKSON, E., Childhood and Society, New York, W W Norton y Co., 1963.
4. KOHLBERG, L., From is to ought. En: T Mischel, ed. Cognitive Development and Epistemology, New York, Academic Press, 1971.
5. CUSSIANOVICH, A., Algunas premisas para la reflexión y las prácticas sociales con Niños y Adolescentes Trabajadores, Lima, Rádda Barnen, 1996.
6. RUTTER, M., Stress, coping and development: some issues and some questions, J. Child Psychol. y Psychiat. 22 (4): 323-356, 1981.
7. World Health Organization, Draft- Multiaxial Classification of Child Psychiatric Disorders. Axis Five: Associated Abnormal Psychosocial Situations, Geneva, WHO, 1988.
8. KRUGER, H., Psicopatología del Niño de la calle, Symposium sobre la Niñez, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima, 1996.
9. Ministerio de Salud, Plan Nacional de Salud Mental, Lima, MINSA, 1991.
10. Instituto Nacional de Salud Mental "Honorio Delgado-Hideyo Noguchi", Prevalencia de vida de trastornos mentales en Independencia (Lima-Perú), Anales de Salud Mental I (1 y 2): 208-222, 1985.
11. Rádda Barnen, Código de los Niños y Adolescentes (Edición actualizada), Lima, Rádda Barnen; 1995.
12. MALINOWSKI, B., Estudios de Psicología Primitiva, Buenos Aires, Paidós, 1949.
13. GARCIA MENDEZ, E. Y ARADSEN, H., El debate actual sobre el trabajo infanto-juvenil en América Latina y el Caribe: tendencias y perspectivas, Apuntes 5: 9-27, 1995.
14. VERDERA, F., El Trabajo Infantil en el Perú, Diagnóstico y Perspectivas, Lima, OIT/IEP, 1995, Serie Infancia y Sociedad 5.
15. ALARCON, W, Ser niño. Una nueva mirada de la infancia en el Perú, Lima, IEP/UNICEF, 1994, Serie Infancia y Sociedad 1.

16. UNICEF/INEI, Estado de la Niñez, la Adolescencia y la Mujer 1995, Lima, UNICEF/INEI, 1995.
17. Grupo de Iniciativa Nacional por los derechos del niño, Situación de la Niñez y la Adolescencia en el Perú, Lima, GIN, 1995, Tercer Informe.
18. El Comercio, Informe sobre la problemática escolar (Deserción y Atraso), Lima, 17-08-95 (p. A8).
19. ORDOÑEZ, D. y MEJIA, M., El Trabajo Infantil callejero en Lima: aproximación descriptiva, Lima, CEDRO, 1994.
20. IFEJANT, Niños trabajadores y protagonismo de la Infancia, Lima, IFEJANT, 1997.
21. Presidencia de la República, La Niñez Primero. Plan Nacional de Acción por la Infancia 1996-2000, Lima, Documento, 1997.
22. AMAR y AMAR, J., Un enfoque del desarrollo del niño a partir de la investigación de su cotidianidad, Investigación y Desarrollo, Universidad del Norte, 4:1-26, 1996.
23. OLSON, D.H.; RUSSELL, C.S. y SPRENKLE, D.S., Circumplex Model of Marital and Family Systems II: Empirical Studies and Clinical Intervention, Advances in Family Intervention, Assessment and Theory I: 129-179, 1980.
24. GRINBERG, L., Teoría de la Identificación, Buenos Aires, Paidós, 1976.
25. VIGOTSKY, L.S., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica (Grijalbo), 1979.
26. Organización Mundial de la Salud, CIE 10- Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico, Madrid, Meditor, 1992.
27. LOESEL, F. Y BLIESENER, T., Resilience in adolescence: a study on the generalizability of protective factors. En: K. Hurrelman y f. Loesel eds. Health Hazards in Adolescence, N. Y, Walter de Gruyter, 1990.
28. THOMAS, A. Y CHESS, S., Temperament and its delineation. En: A. Thomas y S. Chess eds. Temperament and Development (Separata, s.f.).
29. CASTRO J., Clasificación de los trastornos mentales de los niños y adolescentes. En: F. Lolas, E. Martin-Jacod y G. Vidal, edits., Sistemas diagnósticos en Psiquiatría: una guía comparativa, Santiago, Mediterráneo, 1997.
30. VANISTENDAEL, S, Cómo crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo, Ginebra, Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE), 1995.
31. MANSILLA, M. E., Trabajo de los niños: avance o retroceso social, Separata de la revista Cómo estamos #3, 1993.
32. MATAYOSHI, N Y OCAMPO, C., Ser Niña. Informe Especial: Enseñanzas y Aprendizajes del Trabajo Infantil, Autoeducación, 47: 23-27, 1995.
33. SULLEROT, E./ Centre Européen Travail y Societé, L'âge de travailler, Paris, Fayard, 1986.
34. BOIDIN, C., L'inspection du travail et l'élaboration d'une politique relative au travail des enfants.- L'ENFANT AU TRAVAIL: APPROCHE PSYCHOSOCIOLOGIQUE, Genève, Bureau International du Travail, Document 42, 1994.

35. NUGKUAG, E., Comunicación personal (16-07-97, en el grupo de trabajo "Programas y Servicios de Salud Mental en Comunidades Indígenas", Santa Cruz, Bolivia).
36. BIT, *Le Travail dans le monde*, Genève, Bureau International du Travail, 1992.
37. TOKMAN, V, Efectos laborales de la globalización, "El Comercio", p. E-2, Lima 07,07,97
38. PAES, R Y CRUZ, E., II. Consequências de longo prazo do trabalho precoce. En: UNICEF/ FLACSO/ CENTRO BRASILEIRO PARA A INFANCIA E ADOLESCENCIA O Trabalho e a rua- crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80, Sao Paulo, Cortez, 1991, 56-61.
39. MONTERO, N., Salud Mental y Trabajo de menores, Niños, XIX (59): 9-61, 1984.
40. Organización Mundial de la Salud, Trabajo de los Niños. Riesgos especiales para la salud, Informe técnico 756, Ginebra, O.M.S., 1987.
41. RODRIGUEZ RABANAL, C., Investigación sobre los niños de la calle, Radda Barnen, Lima, Documento s.f.
42. DIVISION OF MENTAL HEALTH, Improving the psychosocial development of children. Programmes for enriching their human environment, Geneva, World Health Organization, 1993, Documento.
43. INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO, Niños trabajadores: hacia una educación de calidad, Montevideo, IIN, Documento s.f.
44. GOLEMAN, D., *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1996
45. ALARCON, W, Trabajo y educación de niños y adolescentes en el Perú. En: W. Alarcón, M. García Moreno, I. Rizzini, M.C. Salazar, C. Turbay y C. A. Rodriguez, Mejores escuelas: menos trabajo infantil. Trabajo Infanto-Juvenil y Educación en Brasil, Colombia, Guatemala, Ecuador y Perú, Bogotá, UNICEF, Oficina Regional de América Latina y el Caribe/International Child development Centre, Florencia, 1996, 275-323.

SEGUNDA PARTE

Presentación

Esta parte consta de tres capítulos dirigidos a sentar las bases conceptuales y metodológicas para abordar temas como la salud mental infantil, el sustrato biológico del comportamiento (o la conducta, como prefiere llamarla Zúñiga con fundados motivos) y los contextos y estilos en que estas conductas se despliegan. En el capítulo II, *Castro* nos proporciona algunos instrumentos conceptuales para abordar el tema de la salud mental infantil desde la perspectiva de disciplinas diversas. Enfoques como el salubrista, el pedagógico y el jurídico son calibrados a partir de una serie de corrientes, escuelas y paradigmas que contribuyen a una aproximación holística al tema. Tal aproximación corre el riesgo de ser sesgada si se limita a un solo aspecto, pero tiene la ventaja de la integralidad y la apertura a una mirada panorámica, si así la asumiera el lector. El capítulo se complementa con una revisión de los métodos de observación y evaluación de la infancia producidos en el Perú y que han llegado al alcance del autor. Se destaca la existencia de instrumentos valiosos que no son utilizados, por ser desconocidos, en contraste con una amplia utilización de instrumentos no estandarizados en el país.

En el capítulo III, *Mazzetti y Montano*, al inicio de su revisión sobre los aspectos genéticos del comportamiento, afirman: *Aún la conducta más estereotipada, que se transmite degeneración en generación y no depende de la experiencia, como es la conducta instintiva de las especies, puede ser modificada, aunque con dificultad, por el medio*. Luego de revisar los fundamentos neurales del comportamiento normal, destacan los factores genéticos que subyacen a una serie de trastornos presentes en los niños.

Zúñiga recoge los aportes de Ortiz a la comprensión de la personalidad desde una perspectiva neurológica, para formular un enfoque neuropsicológico en el que se privilegia tanto el carácter como lo conativo, en la medida que resaltan la singularidad del ser humano. Con tal finalidad, nos muestra interesantes esquemas del desarrollo filogenético y ontogenético que culminan en la afirmación de valores humanistas, siguiendo el método dialéctico.

Fernández hace un detallado estudio del crecimiento, el desarrollo y la maduración de los niños desde el punto de vista somático, como castro, en el capítulo siguiente, lo hace desde la perspectiva del psiquismo infantil. Como se puede apreciar en ambos acápite, uno y otro factor interactúan o se condicionan jerárquicamente de forma continua. Otro acápite estrechamente relacionado con el de Fernández es el que estudia el proceso de desnutrición, como se echa de ver en la importancia que se concede a las tablas de desarrollo (especialmente en lo que concierne a la talla y el peso de los niños).

La importancia que se confiere al desarrollo corporal no se difumina en la observación de datos estadísticos de progresión en el crecimiento o la ilustración de la diferente proporción de distintos segmentos corporales en relación a la edad, sino que incursiona directamente en la consideración privilegiada que se asigna al eje hipotálamo-hipofisario-suprarrenal, como sustento de los mecanismos adaptativos del sistema nerviosos (cada vez más ligados a los mecanismos funcionales inmunitarios) y a la impronta de disposiciones innatas que determinan la reacción ante el estrés (enfrentamiento-huída). El documento que se reproduce a continuación, editado como una guía para padres por SEXOR, sirve para ordenar el conjunto de estos aportes con fines prácticos, en un tema de permanente actualidad como es la sexualidad, en que se sintetiza la interacción psicobiológica y cultural.

Otro tanto se propone Castro en el capítulo siguiente, al reproducir los esquemas que sistematizan las crisis, etapas y variantes de la normalidad (psíquica) desde diversas perspectivas.

Hubiese sido deseable el desarrollo de esas perspectivas a partir de contribuciones provenientes de las muy diversas escuelas psicológicas existentes, pero no siendo ello factible por razones de espacio, se ha privilegiado el aporte de Meza sobre dos teorías constructivistas (la de Piaget y la de Vigotsky), en tanto guardan mayor coherencia conceptual con los enfoques de salud mental propuestos.

Todos estos enunciados sirven como telón de fondo para dos consideraciones clave en el contexto de este libro: ¿qué aprenden los niños que viven y/o trabajan en la calle?; ¿en qué medida esos aprendizajes contribuyen a un desarrollo cognitivo adecuado y una apropiación de valores de signo positivo?

Aparicio, luego de señalar que el sustrato del desarrollo de la personalidad de un individuo engloba tres características (pertenencia a grupo de pares, espacio libre y capacidad de autonomía), identifica como condicionantes negativos la toxicidad (neuroadaptación al uso de sustancias psicoactivas), las carencias alimentarias y sus secuelas, la ausencia o la intermitencia punitiva de los padres y lo que denomina el pragmatismo biótico del comportamiento de los niños de

(y en) la calle. Propone modelos de aprendizaje correctivo, no limitándolos a los académicos, sino dando énfasis al aprendizaje creativo (en línea con el programa VIDA, que se expone en el capítulo VII) y al desarrollo social e individual.

Castro incide también en los aspectos conativos del desarrollo al contrastar las exigencias axiológicas que plantea el desarrollo del juicio moral de acuerdo a Kohlberg (un continuador de las formulaciones piagetianas sobre moral autónoma y heterónoma) y las realidades en que se desenvuelve la vida de los llamados "menores en circunstancias especialmente difíciles", una categoría acuñada por UNICEF que no resiste un análisis serio.

CAPÍTULO II

Abordaje de la salud mental infantil

- Enfoque multidisciplinario de la salud mental infantil
- Métodos de observación y evaluación en la infancia

Enfoque multidisciplinario de la salud mental infantil

Jorge Castro Morales

1. PREMISAS CONCEPTUALES

El Plan Nacional de Salud Mental peruano (1) reproduce la definición de salud mental que formularan Biedback y colaboradores, quienes la conceptúan como:

"La capacidad manifiesta del ser humano de identificarse como individuo dentro de una determinada sociedad o cultura, relacionándose objetiva y armoniosamente con el medio en el que participa, creando mayor bienestar para él y para los demás y adquiriendo por ello un sentido para su existencia".

Tomando en cuenta este concepto y lo expuesto en el capítulo precedente, el abordaje de la vida psíquica del niño puede hacerse a partir de diversas entradas. A tono con el propósito de este texto y tomando en cuenta las contribuciones que, desde diversas disciplinas, han convergido en su estructuración, habremos de centrarnos en tres aspectos: la perspectiva de las ciencias de la salud, en tanto basamento bio-psico-social de las expresiones más conspicuas de su psique; el aporte de los modelos educativos de su aprendizaje y formación; y el marco legal que ha definido su entorno histórico-social.

Para una mayor claridad conceptual, el desarrollo de cada una de estas vertientes se hará por separado, dejando para el capítulo final del libro la discusión acerca de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Cada enfoque se nutre, a su vez, de diferentes corrientes, escuelas y paradigmas, las cuales aparecen reflejadas en los diferentes acápite del libro. Así, los aspectos biológicos de la vida psíquica infantil serán manifiestos en los acápite relacionados con el crecimiento y desarrollo, bases genéticas, neurológicas y endocrinológicas del comportamiento del niño. Pero también podrá ocurrir que un determinado abordaje psicológico, como el constructivismo social, encuentre aplicación cabal en un enfoque pedagógico; mientras que las llamadas "circunstancias especialmente difíciles" pueden ser el contexto que explique la insurgencia de doctrinas proteccionistas en la legislación sobre la niñez.

2. ENFOQUE DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD

Las ciencias de la salud cabalgan entre los determinantes biológicos, los condicionantes sociales y los fenómenos intrapsíquicos y comportamentales, en lo que concierne a la vida psíquica.

Por lo expuesto, muchas serían las variables a tomar en cuenta para emprender un abordaje comprensivo del tema. Para una mejor delimitación del mismo, se habrá de poner énfasis en los aspectos preventivo-promocionales de la salud mental infantil, en los aportes de la psicopatología del desarrollo y la influencia de su entorno y en los datos que sobre este tema puede contribuir la epidemiología.

Aspectos preventivo-promocionales:

Como se verá en los acápites dedicados a los niveles de intervención, prevención y atención; métodos de prevención, asistencia y seguimiento; y a los programas verticales y modelos participatorios, los marcos de referencia y contextuales para la aplicación de un determinado cuerpo de conocimientos depende del énfasis que se otorgue a una u otra variable, en lo que constituye la imagen ideal de la salud mental infantil. Como bien señalan COHEN y col, a propósito del diagnóstico en niños y adolescentes (2):

“En psiquiatría infantil, las manifestaciones de alteración mental no son explicitadas por el niño per se, sino por la comunidad a la que pertenece. Por tanto y desde el inicio, éstas se definen dentro del contexto social de lo que los adultos conciben como desarrollo o funcionamiento normal... esto plantea la preocupación de definir quien es el paciente... (así como) tener en cuenta que existen caminos alternativos de desarrollo y adaptación ”.

Este postulado concuerda con lo que EISENBERG (3) denomina la construcción social de la enfermedad mental y es dentro de este marco teórico que serán formuladas las propuestas que siguen.

La preeminencia que se concede a los factores psicosociales no debe suponer el exagerado optimismo de quienes pensaban que modificando los contextos de crianza y promoviendo la educación en relaciones humanas se habrían de solucionar los problemas que acechan la salud mental de niños y adolescentes, como lo sostenían los líderes del movimiento de higiene mental a comienzos de siglo. Tampoco debe ser condición para establecer un determinismo inexorable vía factores de riesgo que -en casos extremos- aparecerían omnipresentes e inmodificables.

Como ya lo ha señalado EARLS (4), la indefinición de los llamados factores de riesgo ha contribuido a la confusión existente respecto a su verdadera vigencia en el desarrollo del niño, desde el momento en que no han sido delimitados como agentes causales o asociados a un determinado fenómeno, sino que también las consecuencias de éste han sido consideradas como variables de riesgo. Además, atributos como la edad y el sexo han sido designados factores de riesgo. El uso apropiado de los términos "factores de riesgo" es tanto más importante cuando uno pasa de su utilización en estudios descriptivos a su aplicación en intervenciones experimentales, en las que esa denominación debería ser limitada a variables que pueden ser manipuladas¹ (mientras que los atributos habitualmente no pueden ser manipulados). La investigación preventiva en psiquiatría ha progresado notablemente desde la formulación de afirmaciones de causalidad basadas únicamente en supuestos teóricos hasta los estudios actuales, que se apoyan en evidencia empírica sólida (epidemiológica, prospectiva o de seguimiento).

La promoción y prevención de la salud mental de los niños y adolescentes debe tener en cuenta que no se dirige a impedir que un determinado niño enferme, sino que se orienta al bienestar comunitario, de manera que, en caso alguno de sus miembros enferme, el número de los afectados en esa comunidad se reduzca al mínimo. Esto permitirá que la población "saludable" pueda ayudar a grupos organizados de manera que sus componentes sigan trayectorias de desarrollo psicológico normal. A fin de cuentas, lo más fascinante de las tareas preventivas con los niños reside en la posibilidad de interferir, modificar o evitar el despliegue de conductas disfuncionales o la consolidación de senderos psicopatológicos.

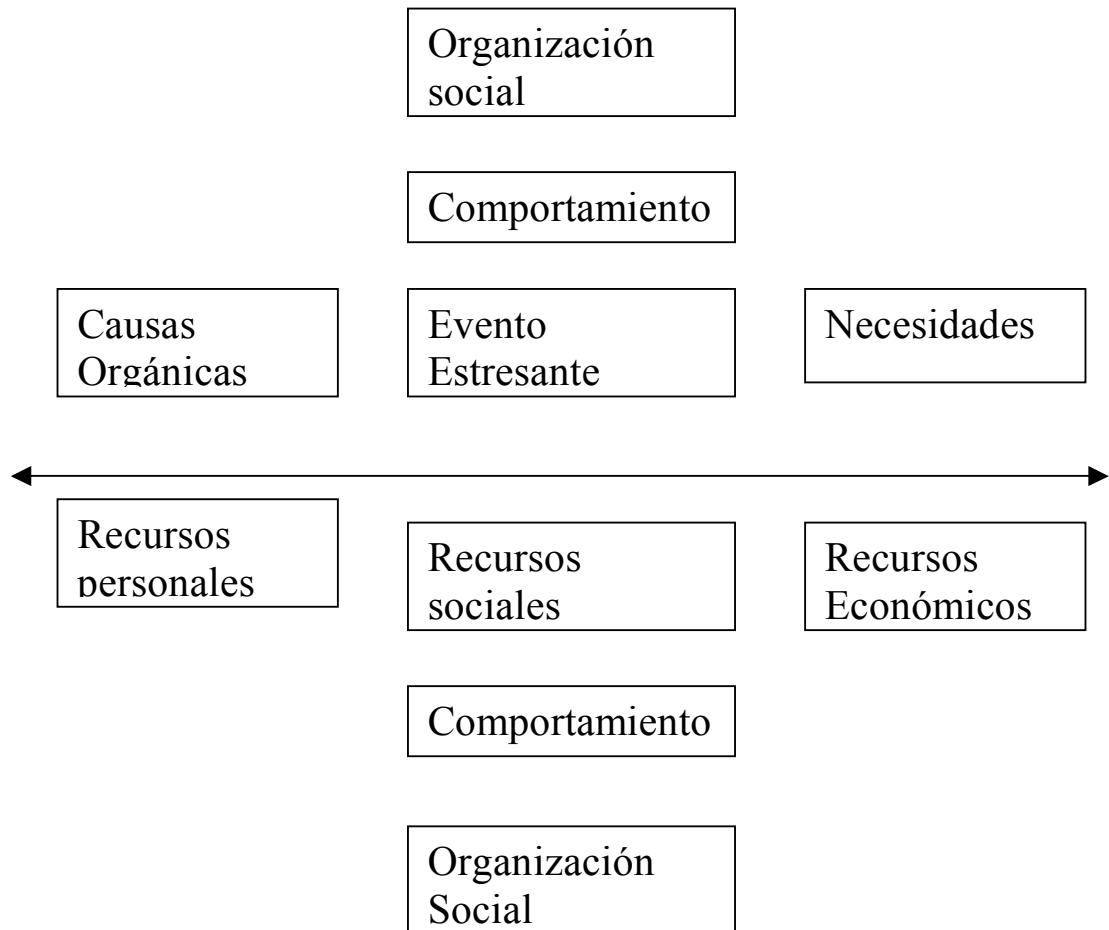
Desde la perspectiva de la psicología social, la incidencia de problemas de salud es una variable que depende, por una parte, de causas orgánicas, de circunstancias estresantes del medio ambiente y de las necesidades del niño como persona. Por otra parte, depende de los recursos disponibles para hacer frente a esas situaciones y necesidades: de recursos personales, sociales y económicos. En la figura ¹ se esquematizan estas variables.

En lo fundamental, este modelo establece una relación entre las necesidades del niño y el estrés que enfrenta en cada momento de su desarrollo ², como un factor determinante de la salud o los síntomas que pueda presentar, mediados por factores psicológicos y sociales.

¹ En un diseño experimental, una determinada variable (un tratamiento, p. ej.) interviene modificando otra (el curso clínico de una enfermedad), de modo que se puede medir las diferencias en los resultados obtenidos con uno u otro procedimiento. N. del autor.

² RUTTER y GARMEZY (14) señalan 5 categorías de estresores (eventos que producen malestar): (1) pérdida; (2) relaciones crónicamente perturbadas; (3) sucesos que cambian el status quo; (4) circunstancias que demandan adaptación social y (5) eventos negativos agudos. N. del editor.

FIGURA 1



Por su lado, las necesidades del niño pueden representarse en el esquema de necesidades de Maslow, modificado por el autor, que presupone la satisfacción de necesidades vitales (alimentación, salud física) como cimiento de otras que converjan en la satisfacción consigo mismo:

FIGURA 2

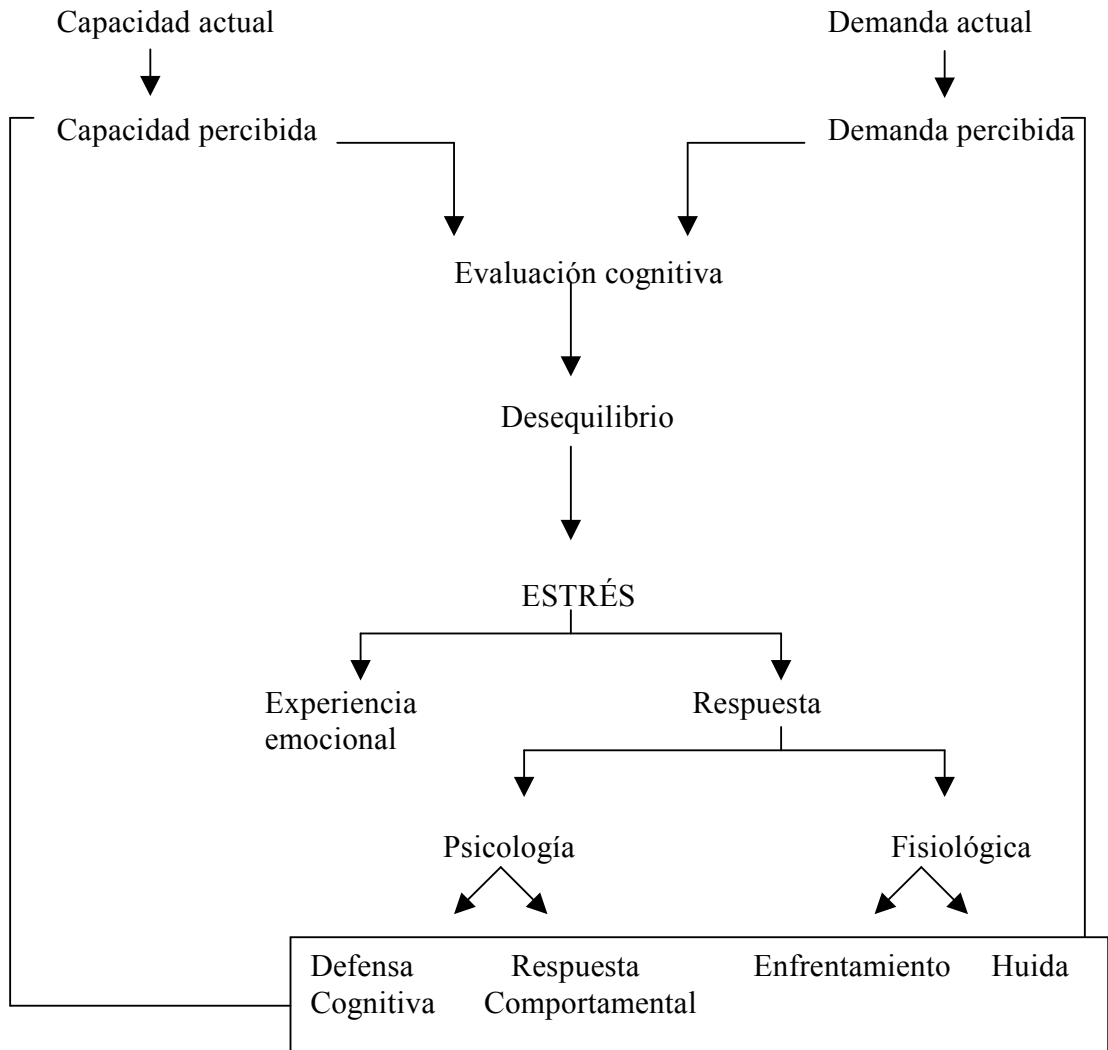


FIGURA 3



Siguiendo esta línea de razonamiento, se puede afirmar que el mantenimiento de la salud mental, la emergencia de síntomas de perturbación de la misma y/o el mantenimiento de aquellos, se relaciona con la cantidad de eventos ³ que obligan al niño a construir una nueva adaptación a sus circunstancias. La forma en que estos eventos lo afectan, por otro lado, difiere de acuerdo a tres condiciones que han sido señaladas por AJURIAGUERRA (5):

- una misma causa puede actuar de manera diferente, según el momento de evolución funcional en que ella ocurre;
- la acción de una perturbación dada es variable, según el estado de funcionamiento global del niño; y
- la supresión de la causa no modifica necesariamente el cuadro clínico, ya que la personalidad ⁴ puede elaborar nuevas formas patológicas de adaptación.

El estilo mediante el cual el niño se adapta a sus circunstancias está mediado por la forma en que las enfrenta ⁵(ver reacciones psicológicas y fisiológicas en la figura 2) y las procesa (al percibir que tiene control del medio, por la creencia que cuenta con recursos para hacerlo o, desde una perspectiva negativa, por tener baja autoestima, un autoconcepto ineficaz o estar en un estado de desesperanzas ⁶). A su vez, esta relación está mediada por el grado de integración del niño a su entorno, a la forma en que es reconocido (asignación de rol) o acogido (sensación de pertenencia) y a los apoyos que para cubrir sus necesidades básicas, de vinculación y seguridad, emocionales, informacionales o instrumentales, le presten en su medio socio-cultural para su realización como persona (ver figura 3).

Esto implica que, si bien un cúmulo de eventos estresantes pueden perturbar la salud mental, la exposición a los mismos puede ser amortiguada o agravada por la presencia de un adecuado o inadecuado soporte social y/o un adecuado procesamiento cognitivo. Paralelamente, determinados niveles de soporte social o de percepción de control predisponen a que los efectos de los eventos estresantes sean diferenciados en un continuo de salud-enfermedad de intensidad variable.

³ El efecto acumulativo de que habla Goodyer a propósito de la depresión infantil (GOODYER, IM (ed.) *The Depressed Child and Adolescent*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995).

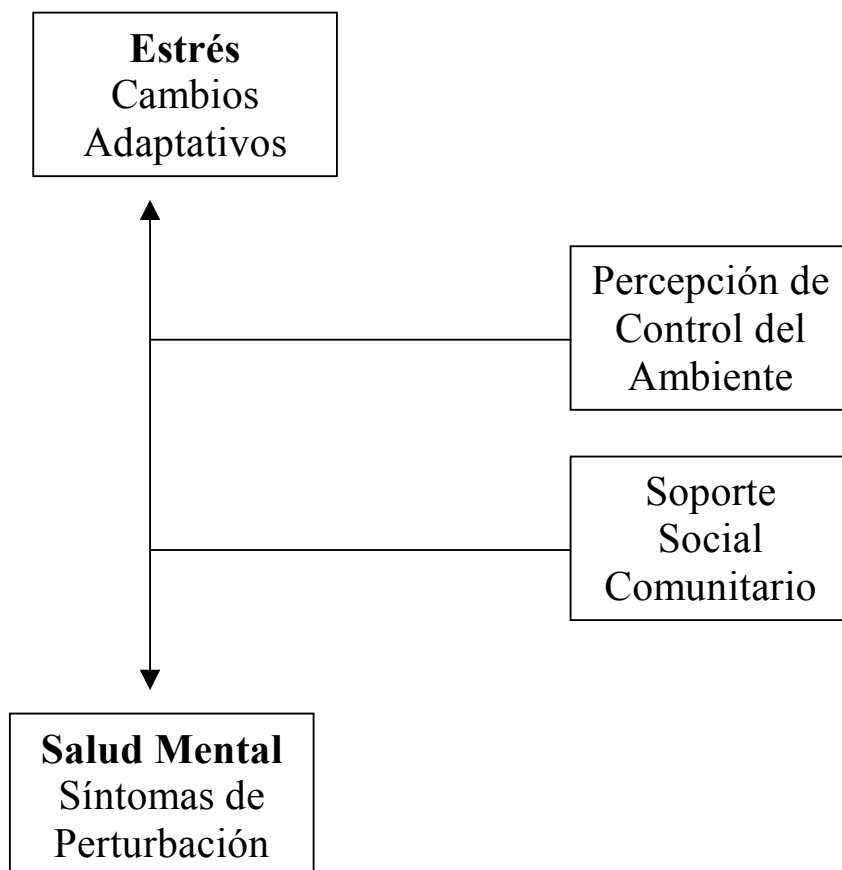
⁴ Sería más apropiado hablar de funciones de adaptación. N. del autor.

⁵ Cognitivamente, a través de atribuciones; conductualmente, mediante comportamientos observables. Las reacciones de enfrentamiento y huida corresponden a los mecanismos de adaptación al estrés que fueron estudiados por Cannon N. del autor.

⁶ La desesperanza aprendida es un constructo teórico desarrollado por Seligman y Abramson y operacionalizado por Beck en un modelo terapéutico para la depresión. Ver el acápite dedicado a la depresión en niños y adolescentes. N. del editor.

De todo lo anterior se colige que existen elementos esenciales en la construcción de la salud mental del niño y adolescente que se pueden resumir así:

- predisposición constitucional favorable (temperamento, modo de reacción al estrés);
- estilos de vinculación que propicien una "base segura" de relación;
- satisfacción de necesidades de estima, reconocimiento, pertenencia; aprendizaje y adaptación que favorezcan el control interno y la competencia social;
- identificación y autoestima que promuevan la resiliencia; redes de soporte social solidarias.
- Estos postulados también se pueden resumir de forma gráfica de la manera siguiente:



Para promover las condiciones que protejan, amortigüen o inhiban el efecto de cualquier noxa (estrés ⁷, factor psicosocial asociado ⁸) sobre la salud, COSTA y LOPEZ (6) propugnan que se generen tres condiciones en los individuos o los sistemas:

- 1 ° Poseer habilidades o destrezas (competencias psicosociales) necesarias para dar solución sin exigir ayuda externa.
- 2° Si no se cuenta con recursos propios, recurrir a sus redes sociales de pertenencia (apoyo social de la red natural).
- 3° Si no ocurriera esto último, acudir a un sistema de apoyo profesional (apoyo social de la red institucional).

En consecuencia, los objetivos de los programas preventivos pueden desagregarse de la manera siguiente:

- 1° Optimizar las habilidades y recursos naturales de los niños y adolescentes, en especial de aquellos que puedan padecer mayor vulnerabilidad.
- 2° Optimizar las redes y sistemas de apoyo natural en su función de ayuda para el ajuste y cuidado de la salud comunitaria e individual. Esto incluye desarrollar grupos de autoayuda o de apoyo familiar y comunitario.
- 3° Optimizar el sistema de apoyo profesional, haciéndolo más accesible y competente.

Los diferentes niveles de prevención en salud que son implementados por el sistema de apoyo profesional se definen de la forma siguiente:

la prevención primaria, que tiende a promover el desarrollo normal y evitar la aparición de enfermedades. Su objetivo es reducir la incidencia (aparición de casos nuevos en un período determinado);

la prevención secundaria es definida como la intervención temprana, a consecuencia de un diagnóstico precoz, ante los primeros signos y síntomas de una enfermedad, con la finalidad de reducir la prevalencia (número total de casos existentes ⁹), disminuyendo su duración y secuelas mediante un tratamiento oportuno. Según COWEN (7), los dos caminos privilegiados en la prevención secundaria son: a) identificar los signos prodrómicos ¹⁰ para tomar medidas que impidan consecuencias psicológicas severas; b) identificar, tan pronto como sea posible, los signos de disfunción en el

⁷ Caplan define estrés como un desequilibrio o discrepancia significativa entre las demandas (externas, pero también internas) hechas a un organismo en relación con valores, metas o condiciones subjetivas percibidas como vitales para su supervivencia o bienestar y los recursos adaptativos del organismo (CAPLAN, G., Principios de Psiquiatría Preventiva, Buenos Aires, Paidós, 1978).

⁸ Ver el acápite sobre diagnóstico para la clasificación de los factores psicosociales asociados.

⁹ La prevalencia puede ser lápsica, cuando se da en un plazo limitado; o de vida, cuando denota la presencia de una enfermedad probable a lo largo de toda la vida de la persona.

¹⁰ Pródromo es la manifestación más temprana, inicial, de un trastorno.

comportamiento del niño y utilizar los instrumentos más adecuados para interrumpir un posible corto circuito o círculo vicioso en el desarrollo;

la prevención terciaria es la reducción de la prevalencia de los efectos residuales de la enfermedad. Se refiere a los esfuerzos para rehabilitar las disfunciones que tienden a la cronicidad.

Los objetivos, actividades y tareas de cada uno de estos niveles se pueden compendiar así:

CUADRO 1

Prevención en salud mental infantil

Tipo	Objetivo	Actividades	Ejemplos de tareas
Primaria	Reducir la incidencia	Prevención de la enfermedad/trastorno	Despistaje prenatal y postnatal para detectar defectos genéticos. Consejería a las mujeres embarazadas acerca del síndrome feto-alcohólico
		Promoción y estímulo de estilos saludables de vida	Programas de educación pública sobre alcohol y otras drogas. Educación de padres sobre nutrición y desarrollo infantiles.
		Protección de la salud (modificación del agente o el terreno) Mantenimiento de la salud	Protección de circunstancias ambientales de riesgo (uso de cinturón de seguridad, control de licores, control de armas). Etiquetado de los licores. Programas educativos acerca de ejercicios físicos, manejo del estrés y técnicas de relajación.
Secundaria	Reducirla prevalencia	Intervención temprana y tratamiento	Detección temprana, referencia y tratamiento de adolescentes adictos. Despistaje y corrección de las disfunciones emocionales de los niños.
Terciaria	Reducirla discapacidad/	Programas de rehabilitación Programas de apoyo comunitario Tratamiento para el enfermo crónico	Servicios terapéuticos para jóvenes en centros penitenciarios. Dependencia Hogares transitorios y programas para niños y mujeres maltratados. Integrar los sistemas de cuidados continuos en la comunidad ¹¹

¹¹ Lo que el Instituto Nacional de Rehabilitación denomina Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC).

Siguiendo el modelo de círculos concéntricos de intervención, de acuerdo al alcance de la misma (empezando por el nivel macrosistémico, pasando por el nivel exosistémico, para terminar en el microsistémico (settingen el que hay relación cara a cara) e individual), RAE-GRANT (8) proporciona ejemplos de niveles de intervención diferenciados por su cobertura, que permiten trascender el plano individual para ubicar el tema de la salud mental infantil en las escalas sociales y políticas que le corresponden..

CUADRO 2

Intervenciones preventivas en diferentes niveles		
Objetivo de la intervención	Nivel	Naturaleza de la intervención
Niño y/o familia	Caso	Intrapsíquica Intrafamiliar Interpersonal
Grupo de niños o familias	Caso	Familiar/ sub cultural ¹²
Ambiente local (p. ej., instituciones, reparticiones municipales, vecindario)	Comunitario	Sociopolítica ¹³
Ámbitos de mayor alcance (p. ej., nacional)	Central	Sociopolítica ¹⁴

De otro lado, los fundamentos científicos de la prevención exigen diseños de investigación que permitan responder a preguntas tales como:

- la etiología y patogénesis ¹⁵ de los trastornos de la salud mental;
- el quién, cuándo, dónde, qué y cómo hacer las intervenciones;
- los ingredientes esenciales de una intervención, los roles relativos de los componentes de una intervención y el significado de su programación temporal, frecuencia, duración e intensidad;

¹² Ver los acápites dedicados a terapia estructural familiar y el proyecto VIDA.

¹³ Ver el acápite dedicado a multidisciplinariedad y confusión de roles.

¹⁴ Ver el tema del enfoque legal de la infancia.

¹⁵ Etiología, estudio de las causas de las enfermedades. Patogénesis, modo en que se genera la dolencia.

- el rol y las funciones de las variables intermedias en el desarrollo de un trastorno, su mantenimiento o la interrupción del desarrollo o la manera de manifestarse de tal trastorno;
- la interacción entre variables individuales, variables de intervención o intermedias y las de resultados.

En consecuencia, los ingredientes esenciales para desarrollar una técnica de intervención adecuada, son la identificación de: (1) una población en riesgo definida; (2) un trastorno o disfunción definidos que provoquen malestar a esa población; (3) una teoría o hipótesis definida del trastorno; y (4) una intervención coherente con los enunciados de los tres puntos anteriores. SILVERMAN y KORETZ (9) han sistematizado la interdependencia de diversas disciplinas y los múltiples paradigmas de intervención en el esquema que sigue:

CUADRO 3

Integración de los componentes de la investigación preventiva

Investigación Básica	Investigación Clínica	Epidemiología	Métodos de investigación
Crecimiento y desarrollo normal. Etiología. Genética. Patogénesis. Fisiopatología ¹⁶ .	Tamizaje ¹⁷ y Diagnóstico. Clasificación. Tratamiento. Seguimiento ¹⁸ Historia natural de la enfermedad	Incidencia. Prevalencia. Factores de Riesgo ¹⁹ . Morbilidad ²⁰ . Mortalidad. ²¹ Instrumentos	Estadísticas. Análisis de datos. Diseño de investigación. Estrategia de investigación. de medición.

¹⁶ La fisiología describe el funcionamiento normal de los órganos y sistemas del cuerpo. La fisiopatología describe el funcionamiento aberrante, que hace daño.

¹⁷ Tamizaje es el proceso por el cual se discierne qué personas requieren asistencia profesional y quiénes no. En el sistema de atención primaria en salud, el tamizaje lo hace un técnico o auxiliar de enfermería. En los centros de salud y hospitales, lo hace una enfermera.

¹⁸ Mediante el seguimiento se controla la evolución del paciente cuando ha sido dado de alta o continúa el tratamiento a domicilio. Generalmente, está a cargo de una enfermera o trabajadora social.

¹⁹ Factores de riesgo son los que comprometen el desarrollo normal del niño o facilitan la perturbación de su salud. Es un concepto estadístico y no es aplicable a individuos. Si un niño pertenece a un grupo "de riesgo" eso no significa que sea vulnerable o vaya a sufrir determinada enfermedad.

²⁰ Morbilidad, número de personas que padece una enfermedad en una comunidad determinada.

²¹ Mortalidad, número de personas dentro de una población determinada que fallece por una enfermedad.

Ingredientes específicos

Población	Quién
Intervenciones	Qué Intensidad
Duración	Cuándo Frecuencia
Marco temporal	
Ambiente	Dónde

Resultados específicos

Prevención de trastornos/disfunciones	Por
Promoción de actitudes/conductas	qué

Aportes de la psicopatología del desarrollo

En los párrafos anteriores se precisaron seis condiciones que hemos considerado básicas para la salud mental infantil: (a) la predisposición constitucional (el temperamento) del niño; (b) sus estilos de vinculación; (c) la medida en que sus necesidades de estima, reconocimiento y pertenencia están satisfechas; (d) aprendizaje y adaptación favorecedores del control interno y la competencia social; (e) procesos de identificación y autoestima que promuevan la resiliencia; y (f) apoyo de redes de soporte social solidarias.

Sobre las dos primeras nos habremos de extender en el acápite relacionado con las crisis y etapas del desarrollo. En ese mismo acápite se hacen algunas consideraciones respecto a la satisfacción de las necesidades del niño. Acerca de los modelos de aprendizaje social, todo el capítulo relacionado con el desarrollo del niño proporciona modelos conceptuales acerca de su adaptación o desadaptación.

Acerca de normalidad y patología

Por los motivos mencionados, la exposición que sigue habrá de centrarse en los aportes de la psicopatología del desarrollo que puedan ayudarnos a dilucidar criterios de normalidad y patología, continuidades y discontinuidades, factores de identificación y autoestima que favorezcan la resiliencia y el rol de las redes de soporte solidarias.

Un asunto que surge de inmediato y que es materia de controversia es la delimitación de la normalidad. OFFER y SABSHIN (10) plantean que, desde el punto

de vista de la salud, sería normal la ausencia de síntomas ²²; desde la perspectiva psicoanalítica, la normalidad se ubicaría en el terreno de la utopía; el criterio estadístico tomaría en cuenta las variables promedio y desviación estándar; y - enfocada como proceso- la normalidad sería predecible en el tiempo y sus secuencias (etapas del desarrollo "normal"). Si aceptáramos el criterio estadístico, se tendrían que admitir gradientes de desviación estándar que constituirían variantes de la normalidad. Estas variantes, a su vez, nos conducirían a estados transicionales (como la fobia a la oscuridad a los tres años de edad) que pudieran ser pródromo de patología o manifestación de ansiedad transitoria que no requiere tratamiento. De cualquier manera y siguiendo el paradigma orgánico de Wiener, el desarrollo infantil puede representarse por una línea helicoidal en la que un determinado corte puede tener significado distinto de acuerdo a la perspectiva de quien observa el fenómeno objeto del corte (una determinada conducta a una edad determinada). Sin duda, existen algunas conductas que son cualitativamente distintas a las que exhibe un niño normal, y un ejemplo extremo de este caso es la conducta de los niños autistas ²³. Pero también hay conductas que muestran un continuo entre la normalidad y la patología. Por ejemplo, las conductas agresivas y socialmente disruptivas de los niños con trastornos de conducta son más graves y perseverantes que las que pueden mostrar los niños normales, pero cualitativamente son similares. De otro lado, pueden evidenciarse diferencias en aspectos clave. La observación de Patterson (1982) en el sentido que la respuesta de los niños gravemente agresivos a la disciplina de los padres es distinta a la que exhiben los niños normales es un ejemplo de lo anterior.

¿Significa esto que la conducta de aquellos niños muestra discontinuidad con la normalidad, u ocurre que las experiencias que hayan venido acumulando en su interacción padre-niño fueron tan disímiles con las de los niños normales, que el resultado final vino a ser distinto, no obstante que los procesos iniciales (en ambos grupos) fueran parecidos?

Asimismo, es pertinente subrayar que la presencia de algún déficit orgánico o enfermedad no significa, necesariamente, que el proceso de desarrollo del niño tenga que tomar un curso desviado de la normalidad psíquica. Esto explica que los niños con síndrome de Down ²⁴ organicen de forma muy similar a los normales

²² La Organización Mundial de la Salud define salud, no solamente por la ausencia de síntomas, sino por un estado de bienestar abarcativo de otras esferas (ver acápite "Entre la coherencia y el eclecticismo").

²³ Autismo, trastorno grave y englobante del desarrollo en el que el niño vive en un mundo apartado de la realidad.

²⁴ Síndrome de Down, es una enfermedad producida por un trastorno genético -la trisomía del cromosoma 21- y que tiene manifestaciones físicas (mongolismo) y psíquicas (retardo generalizado del desarrollo con retardo mental)

sus procesos de apego, afiliación o exploración, con la diferencia que aparecen tardíamente y en forma lenta. Del mismo modo, los niños con daño cerebral orgánico están expuestos a los mismos estresores psicológicos y adversidades familiares que tienen efectos adversos en los niños normales. Como señala EISENBERG (11), la presencia de una alteración neurológica no es una condición suficiente para predecir conducta desadaptada o un curso anormal del desarrollo.

Las consideraciones anteriores nos llevan al corazón de una discusión epistemológica de importancia diagnóstica: cuáles son los linderos de una diferenciación categorial y hasta donde las diferencias encontradas en la conducta de los niños responden a un continuo dimensional. Al tema de la clasificación en psiquiatría infantil se ha dedicado un acápite en este libro. Ello no obstante, es pertinente poner sobre el tapete la confusión existente respecto a las múltiples facetas de la atención y la impulsividad; o la dificultad para diferenciar actividad excesiva de actividad social inapropiada o conducta disruptiva. Por ejemplo, se ha encontrado que al comparar niños hiperactivos con un grupo de niños con trastorno de conducta agresiva no socializada, muchos de los rasgos que se consideraban característicos del trastorno por déficit de la atención (que subyace a la hiperactividad) se presentan con la misma frecuencia asociados a los trastornos de conducta.

Si se traslada esta discusión a otras esferas, se observa que el debate acerca de una serie de presunciones básicas es cada vez más esclarecedor. Baste mencionar tres aspectos a los que se concede singular importancia en el desarrollo del niño: el genético, el nutricional y las secuelas de complicaciones perinatales.

Respecto a las interacciones entre factores genéticos y el ambiente ²⁵, un tema que suscita discusión es la noción de que los efectos de las influencias ambientales están incrementados en sujetos con vulnerabilidad genética. La psicopatología del desarrollo enfatiza hallazgos como los de Crowe (1974) y Hutchings y Mednick (1974), que sostienen que los factores genéticos asociados a la criminalidad operan estimulando esa mayor vulnerabilidad a los estresores ambientales. Otro tanto se infiere de la clasificación de Cloninger y colaboradores (1981) respecto a determinadas predisposiciones genéticas al alcoholismo. Sin embargo, los estudios de antropología genética modernos (Chisholm, 1992) nos enseñan que: (a) la selección opera sobre el fenotipo, no sobre el genotipo; (b) el genotipo es modificable por factores ambientales; (c) de acuerdo a la teoría de la epigenesis por estabilización selectiva de Changeux(1985):

"Aun cuando la arquitectura fundamental del cerebro humano parece genéticamente determinada, existe -sin embargo- una "variabilidad

²⁵ Para una discusión específica del tema ver el acápite a cargo de Mazzetti y Montano.

Fenotípica” inherente (esto es, también genéticamente determinada) en el proceso de la formación de sinapsis, que da sustento a la provisión de materia prima para una -selección neuronal]** que favorezca la preservación o estabilización de las conexiones neuronales que tengan significación funcional en un determinado ambiente (físico, social o cultural) ”.

Ese mismo autor pone de relieve la "indeterminación" inherente a los procesos de desarrollo neuronal en los vertebrados superiores (a diferencia del determinismo genotípico en los invertebrados). Esto da lugar a una plasticidad fenotípica que puede devenir en plasticidad conductual. Pero esto, que puede ser una ventaja en términos de aprendizaje, también puede ser una limitación, en la medida que posibilita el fracaso o un aprendizaje inadecuado. Lo que cabe es esperar que los procesos de selección favorezcan la base genética de mecanismos psicológicos que actúen amortiguando los efectos deletéreos de los aprendizajes inadecuados en el desarrollo infantil, o que permitan canalizarlo ²⁶ a situaciones de aprendizaje contextualmente apropiadas. La tendencia actual se dirige al estudio de los factores neuroendocrinológicos y psicológicos que permiten que algunas conductas sean “fáciles” y otras "difíciles" de aprender. Un ejemplo que facilita la comprensión de lo dicho es la constatación que el amor maternal no está genéticamente determinado (Scheper-Hughes, 1985) sino que se guía por contingencias situacionales. Esta autora ha estudiado cómo, en condiciones en que la tasa de mortalidad infantil es alta (como en las zonas rurales del trapezio andino) las madres "se protegen de una vinculación fuerte de sus recién nacidos, adoptando estilos de crianza que, desde el inicio, lucen "impersonales" ", de tal forma que, si sobreviene el fallecimiento del bebé, las emociones asociadas a su pérdida no las afecte tanto.

Del punto de vista nutricional ²⁷, los estudios de CRAVIOTO (12) señalan que el retardo en el desarrollo neurointegrativo determina un trastorno primario para integrar estímulos en las modalidades sensoriales críticas tales como cenestésica ²⁸, auditiva y visual; y que estas dificultades predisponen al fracaso escolar y al funcionamiento adaptativo deficiente. Otros autores, estudiando el cerebro de niños fallecidos a causa de una dieta insuficiente, han encontrado disminución de masa cerebral, menor número de neuronas, deficiencias sinápticas ²⁹ y gliales ³⁰ y en la tasa de ADN. POLLIT (13) resume los efectos de la desnutrición en el niño en tres áreas:

²⁶ Sobre la canalización consultar el acápite sobre el niño escolarizado. N. del editor.

²⁷ Ver el acápite sobre desnutrición a cargo de Calderón. N. del editor.

²⁸ Cenestésica, sensación del propio cuerpo. N. del autor.

²⁹ Sinápsis es el punto de unión de dos neuronas. N. del autor.

³⁰ Glia es la sustancia de soporte y unión de las neuronas. N. del autor.

- Condiciones sociales y biológicas que prevalecen entre los grupos de bajos niveles económicos. P. ej., insuficientes oportunidades de aprendizaje.
- Condiciones íntimamente relacionadas con la deficiencia nutricional. P. ej., ausencia de respuesta a estímulos ambientales, lo que provoca apatía ³¹»
- La deficiencia nutricional en sí.

Finalmente, RUTTER y GARMEZY (14) sostienen que los efectos de las complicaciones perinatales (parto difícil, cesárea, RN que pasó mucho tiempo en incubadora, APGAR ³² bajo al nacer) tienden a ser mayores cuando estos niños pertenecen a estratos socioeconómicos deficitarios.

Todas estas aseveraciones tienden a presentar patrones de desarrollo que obedecerían a determinaciones aparentemente inmutables, lo que no es cierto. Y no lo es, no porque las conclusiones que emanan de los estudios que sustentan esas aseveraciones carezcan de rigor científico, sino porque tales hallazgos tienen que ser contrastados con otras variables intervinientes para adquirir consistencia teórica. Cuando se estudian las continuidades en el proceso del desarrollo, se observa que existe correlación entre diferentes medidas del comportamiento tomadas en el lapso de pocos años, pero estas pierden su valor predictivo cuando se proyectan a la adultez. Se podrá objetar que, cuando se estudian cohortes con trastorno de conducta la predicción de comportamientos antisociales en la vida adulta ha sido corroborada fehacientemente. Pero esta continuidad es válida para esas cohortes, no para grupos de niños que muestren comportamientos normales. De otro lado, si bien es cierto que los estilos de vinculación (apego seguro o inseguro) pueden ser predictivos del tipo de relación que el niño establece con sus pares, no es concluyente que determinen los rasgos de su personalidad, como lo quería Bowlby. Esto se debe a que es el patrón total de experiencias mediante diversas relaciones o interacciones lo que lleva a una mayor internalización de valores ³³ o hábitos conductuales más estables.

Otro factor a tomar en cuenta en el desarrollo infantil es la emergencia de marcadores biológicos y psicopatológicos del mismo. Se ha abundado en los concernientes a la infancia y niñez (respecto al control esfinteriano o la patología del lenguaje, ver los acápite relativos a funciones vitales y aprendizaje), pero también se pueden señalar los asociados a la transición de la adolescencia (la escala de Tanner para el desarrollo puberal o el aumento de la depresión y

³¹ Apatía, de a: sin y pathos: afecto. N. del autor.

³² AMAR, medición del grado de sufrimiento del neonato, que señala un puntaje según la probable asfixia que sufra en el trabajo de parto. N. del autor.

³³ Ver acápite acerca de Kohlberg y los menores en circunstancias especialmente difíciles. N. del editor.

conducta disocial que se observa a esa edad). Estos indicadores se tienen como invariantes universales, mas es interesante resaltar cómo las diferencias individuales y sexuales en las transiciones biológicas pueden acarrear diferentes manifestaciones psicopatológicas: los varones que maduran más temprano muestran mayor seguridad en sí mismos, mientras que las niñas que lo hacen más tardíamente tienden a presentar mayores conflictos, pero pudiera darse el caso de una adolescente que, habiendo tenido la menarquia tempranamente, anule su ritmo catamenial dejando de comer (vía anorexia nervosa).

La tendencia totalizadora en la explicación del desarrollo infantil es producto de los paradigmas que históricamente han iluminado su concepción, asunto que habrá de verse también en relación a su categorización legal. Los conceptos del desarrollo pueden resumirse en tres tendencias:

- 1° Preformacionistas, con Hipócrates y su noción de que todo el embrión es formado simultáneamente.
- 2° Epigenéticos, con Aristóteles y su postulado de un desarrollo secuencial del feto, base de la teoría moderna del desarrollo, que utiliza el paradigma de la causalidad y explica la diferenciación sucesiva de la embriogénesis (existe un plan de desarrollo determinado genéticamente).
- 3° Predeterministas, con Haeckel y su afirmación que la ontogenia ³⁴ recapitula la filogenia ³⁵, lo que es repetido por autores aparentemente tan disímiles como Gesell y Freud. El primero sostiene que la maduración consiste en el desarrollo de una destreza innata de tipo motor, adaptativa, lingüística y personal-social. Para el psicoanálisis, el inconsciente implicaría la existencia de fuerzas psíquicas desarrolladas en el pasado, pero que persisten activas e inmodificadas en el presente.

Los avances en la epistemología genética y la antropología permiten afirmar que la secuencialidad de las etapas del desarrollo y su predeterminación no tienen sustento científico.

Las experiencias de la vida pueden tener efectos perdurables, pero con frecuencia no es así. Se ha observado, por ejemplo, que los patrones de interacción en la crianza del niño pueden revertir los efectos de su desnutrición y que la continuidad en su comportamiento proviene de los efectos que tiene el ambiente en los hábitos y actitudes que adquiere y en su autoestima.

En torno a su identificación y los modelos que la favorecen, debe tenerse en cuenta que cada relación es incompleta y está sujeta a variaciones individuales.

³⁴ Ontogenia, desarrollo del individuo. N. del autor.

³⁵ Filogenia, desarrollo de la especie. N. del autor.

Tradicionalmente se han tomado en consideración tres niveles de influencia:

- la familia, dentro de la cual se ha privilegiado la relación diádica con la madre, pero también es necesario considerar la vigencia del padre (por presencia efectiva o por ausencia), con lo cual las relaciones se tornan triádicas, e incluso más complejas, como se echa de ver cuando nace otro hijo en ese grupo familiar y aparecen los llamados "celos de Caín";
- el grupo de pares, lo que es de particular importancia en la iniciación o mantenimiento de conductas disruptivas (trastornos de conducta, consumo de sustancias psicotropas);
- la escuela, en la que se ponen en juego situaciones de emulación, competencia o sentimientos de inferioridad.

En la perspectiva del foco de interés de este libro, es pertinente considerar la influencia de contextos como el trabajo o la supervivencia en las calles. En el acápite relacionado con el niño trabajador, se ha señalado que no se aprecian diferencias mayores en el comportamiento de los niños trabajadores, con relación a quienes no lo hacen, en cuanto a trastornos de conducta y consumo de sustancias psicotropas, salvo por la tendencia a conformar grupos en que se expresa un falso-self teñido de agresividad o proclividad a abusar de los menores.

Otros hallazgos obtenidos de diferentes autores peruanos han sido compendiados por LAZARTE (15) en lo que ella denomina el perfil psicológico tentativo del niño peruano.

Como se puede apreciar, con las limitaciones que implican el no conocer la metodología e instrumentos utilizados ni la selección de la muestra, la mayor parte de trabajos es de tipo comparativo (urbano vs. rural; urbano vs. urbano-marginado; clase alta vs. clase baja; monolingüe vs. bilingüe), con ventaja para el primero de la ecuación en todos los casos. Desde ya, esto señala la imposibilidad de hablar de un perfil psicológico del niño peruano sino, más bien, de perfiles diferenciales por estatus socio-económico, extracción cultural, hábitat, género, etc.

Es interesante resaltar la notoria ausencia en este resumen de estudios diferenciados por género, tomando en consideración que la niña de sectores populares es -generalmente- tres veces postergada (por ser mujer, por ser niña y por ser pobre) como lo pone de relieve MANSILLA (16) en un texto dedicado a examinar la socialización diferenciada por sexo en el Perú, en el que destaca las atribuciones de roles sustentadas en estereotipos sexuales. Tampoco se concede la debida importancia, aparentemente, a otro factor de discriminación en nuestro medio que afecta el desarrollo de los niños, cual es el racial ³⁷.

³⁷ Ver el acápite sobre el niño y la ciudad. N. del editor.

CUADRO 4

**Perfil psicológico tentativo del niño peruano
(resumen de diversos trabajos citados por LAZARTE en ref. 15 y reordenados
por edad cronológica de los probandos)**

1. RN de Lima (150 cm. sobre el nivel del mar), en promedio, pesan más, son más largos y tienen mayor circunferencia del brazo que los RN en Cerro de Paseo (4,300 m.s.n.m.) (Sacco-Pollit, 1986)
2. RN de Lima (150 cm. s. n. m.) presentan menos signos de inmadurez conductual que RN en Cerro de Paseo (4,300 m.s.n.m.). Los primeros son, por ejemplo, más activos, menos hipotónicos, más exitosos en calmarse por sí mismos y más dados a atender los estímulos ambientales, en general, que los segundos (Sacco-Pollit, 1986)
3. Niños de 8, 14 y 20 meses de edad pertenecientes a la clase socio-económica media tienen un mejor desarrollo motor (postural) que niños de 8, 14 y 20 meses de edad pertenecientes a la clase socio-económica baja. El mejor desarrollo motor se acentúa con el avance en edad (Majluf, 1986)
4. En niños de 1, 3 y 5 años de edad pertenecientes a comunidades campesinas y ciudades provincianas de Cusco, así como a pueblos jóvenes y zonas populosas de Lima, el método de control conductual basado en premios favorece su mejor desarrollo, si se le compara con el control conductual basado en castigos (Anderson, 1982)
5. En niños de 1, 3 y 5 años de edad pertenecientes a comunidades campesinas y ciudades provincianas de Cusco, así como a pueblos jóvenes y zonas populosas de Lima, a mayor cantidad de interacción verbal en el hogar entre madre e hijo, mayor adelanto verbal de éste (Anderson, 1982)
6. A los 3 años, los niños de Lima Metropolitana controlan las articulaciones de las consonantes k, l, m en las tres posiciones. No hay control de mezclas ni de diptongos (Chang, 1990)
7. De los 3 hasta los 10 años de edad, se evidencia una progresiva disminución de los errores de articulación en las producciones verbales de los niños de Lima Metropolitana (Chang, 1990)
8. A los 4 años, los niños de Lima Metropolitana controlan las articulaciones de las consonantes n, t, p, f, ch, b, s, ñ, aparte de k, l, m. Controlan los diptongos ue, ia, ie (Chang, 1990)

9. A los 5 años, sólo se agrega el control de la consonante gen niños de Lima Metropolitana. Aparece el control de las mezclas fl, cl, bl, pl y aumenta el control de los diptongos io, ua, ei, oi, ai (Chang, 1990)
10. A los 6 años, se completa el control de las articulaciones de las consonantes, entre los niños de Lima Metropolitana. Aumenta el número de mezclas y diptongos (Chang, 1990)
- 11 En el rango de 5 a 8 años de edad y en el ámbito de Lima Metropolitana, los niños de mayor edad rinden mejor que los niños de menor edad en las operaciones de clasificación, seriación, conservación y espacio (Reyes y Palomino, 1976)
12. Los niños de 6 y 7 años pertenecientes a zonas urbanas de Lima tienen mayor estatura que los niños de 6 y 7 años pertenecientes a zonas urbano-marginadas de Lima, por una magnitud de hasta 12 cm. (Llanos, 1970)
13. Niños de 6 y 7 años de edad pertenecientes a zonas urbanas de Lima presentan un mejor cociente intelectual (CI) que niños pertenecientes a zonas urbano-marginadas de Lima. Los primeros presentan un CI normal, mientras los segundos presentan un CI debajo de lo normal (Llanos, 1970)³⁶
14. Niños de 6 y 7 años pertenecientes a zonas urbanas de Lima están más maduros en la integración auditivo-visual y visual-cenestésica que niños de 6 y 7 años pertenecientes a zonas urbano-marginadas de Lima (Majluf, 1971)
15. Las estructuras cognitivas de clasificación, seriación, conservación, espacio y causalidad emergen y se consolidan más rápidamente en niños de 6 a 7 años pertenecientes al nivel socio-económico alto, que aquellos pertenecientes al nivel socio-económico bajo, siendo ambos grupos de Lima Metropolitana (Reátegui y cols., 1975)
16. Los procesos efectivos de cooperación, realismo y reciprocidad emergen y se consolidan más rápidamente en niños de 6 a 7 años de edad pertenecientes al nivel socio-económico alto, que aquellos pertenecientes al nivel socio económico bajo, siendo ambos grupos de Lima Metropolitana (Reátegui y cols., 1975)
17. Niños de 6 a 8 años de edad pertenecientes a zonas urbano-marginadas de Lima, presentan una mejor inteligencia general que niños de 6 a 8 años pertenecientes a zonas rurales de Huaraz (Reyes y Sánchez, 1983)
18. Niños de 6 a 8 años de edad pertenecientes a zonas urbano-marginadas de Lima presentan la tendencia a mostrar menor rigidez, menor perseverancia

³⁶ CI obtenido con el WISC, prueba no estandarizada para la población estudiada. N. del autor

y menor estereotipia en su pensamiento que niños de 6 a 8 años pertenecientes a zonas rurales de Huaraz (Reyes y Sánchez, 1983)

- 19- En el rango de edad de 6 a 11 años y en los ámbitos de Lima y Ayacucho, los niños de mayor edad proveen respuestas menos egocéntricas y más abstractas que los niños de menor edad, en tareas cognitivas relacionadas con la percepción del propio país y la comprensión de la organización social (Pinzás, 1980)
- 20- Niños de 6 a 11 años pertenecientes a colegios particulares de primera categoría proveen respuestas menos egocéntricas y más abstractas que niños de 6 a 11 años pertenecientes a colegios fiscales (Pinzás, 1980)
- 21- Ante la conducta conceptual, niños monolingües de 7 a 12 años de edad de Lima y Ayacucho evidencian marcada superioridad respecto a los niños bilingües (quechua-español) de 7 a 12 años de edad de Ayacucho (González y Aliaga, 1972)
22. En el rango de edad de 9 a 12 años y en el ámbito urbano-marginado de Lima Metropolitana, los niños presentan mayores indicadores de creatividad -en términos de originalidad y fluidez- a medida que avanzan en edad (Sánchez, 1988)
23. Niños de zonas sin acceso a servicios -en Tacna- poseen un nivel de desarrollo psicolingüístico más bajo que niños de zonas con acceso a servicios, también en Tacna (Zavala, 198Z)*
24. Los niños pertenecientes a la clase socio-económica alta tienen mayor estatura que los pertenecientes a clase socio-económica baja, hasta por una magnitud de 10 cm. (Pollit, 1969)*

* Estas conclusiones no especifican rango etáreo

Además, la mayor parte de trabajos examinados se centran en aspectos motores, psicolingüísticos y cognitivos, dejando de lado, por ejemplo, los factores afectivos y los estilos de crianza. Pero, aún desde la perspectiva del desarrollo cognoscitivo, habrían muchos otros aportes que añadir. Baste mencionar los trabajos siguientes: .

- En una muestra de 91 niños de 6 a 12 años del C.E. 3049 de Independencia (Lima), CASTRO y cols. (17) encuentran correlación positiva entre las medidas antropométricas y la aptitud académica que exhiben estos niños.
- En un estudio de seguimiento de una muestra de niños nutridos y desnutridos obtenida cuando contaban con dos años de edad, MAJLUF (18) encuentra que los niños desnutridos mantenían indicadores de desnutrición a los siete años y que su desempeño intelectual correspondía al nivel normal-inferior, en comparación con los bien nutridos, que tenían un rendimiento normal.

En un trabajo realizado con niños de 12-13 años de edad que cursaban 6° grado en muestras seleccionadas a escala nacional, GONZALEZ (19) concluye que, a igual escolaridad, " el bilingüe enfrenta obstáculos muy grandes que bloquean su rendimiento escolar real ", pero matiza estos resultados con la apreciación, desde luego importante, que "el bilingüismo se incorpora como un factor de interacción al complejo de pobreza, desnutrición, marginalidad y analfabetismo, que estamos hallando actúa sobre nuestros niños perturbando su desarrollo".

A conclusiones similares parecen llegar FRANCO y OCHOA (20), quienes, luego de puntualizar una importante diferencia con los resultados obtenidos por González, de carácter más bien ominoso para el niño bilingüe, apuntan a una serie de variables a tomar en cuenta para comprender la complejidad del desarrollo del niño en el Perú. Nos dicen:

"Es interesante destacar cómo la comprensión verbal de las wawitas ³⁸ no se vio afectada negativamente por la presencia del quechua en la familia, lográndose incluso una comprensión en ambos idiomas. (en negrita en el original)

Sin embargo, es necesario precisar que las áreas afectadas negativamente en el desarrollo de las wawitas fueron el habla (la capacidad de expresión), la socialización (la capacidad de relacionarse con su medio) y la autonomía (el logro de la independencia a través de prácticas de autocuidado); lo que puede significar que, como resultado de estas condiciones de vida y escaso dominio de los dos idiomas, se genera una estimulación confusa del lenguaje, lo que afectaría la capacidad del niño para expresarse y actuar sobre su medio. En relación al estudio de las wawas, no se encontró una conexión directa entre el desarrollo de las habilidades y el entorno idiomático de la familia; sin embargo, también se observó que los padres que tuvieron como primer idioma el quechua, contaban con una vivienda modesta y menores recursos educativos y económicos. Esto corrobora el dato hallado en el estudio de las wawitas y confirma que el quechua es empleado por los migrantes del campo a la ciudad, quienes tienen a su vez menores oportunidades sociales para su familia.

Otra particularidad de este grupo de familias bilingües es su mayor propensión a utilizar prácticas andinas para la crianza del niño. Así, se comprobó que los padres que tienen como primer idioma el quechua son los que walthan ³⁹ con más frecuencia y alimentan a sus niños más tiempo a través de la lactancia materna ".

³⁸ En el texto citado, wawitas son los niños de 0 a 3 años y wawas los de 3 a 5 años.

³⁹ Walthado es la práctica por la cual se envuelve y sujeta al bebé, impidiéndole que se mueva, para favorecer que sus huesos no se deformen y estimular su tono muscular cuando intente liberarse. N. del autor

... "Con todos los defectos que podamos reprochar al sistema educativo peruano, el acceso a la escuela significa una mejor y mayor integración a la vida urbana. El poder leer y escribir es una vía in valorable de acceso a múltiples conocimientos, que enriquece la capacidad de los padres para la estimula ción del desarrollo de los niños.

(..) Las wawas de nivel socio-económico bajo que asistieron al CEI alcanzaron mayor nivel de desarrollo cognitivo que aquellos niños de nivel socioeconómico medio que no fueron enviados al CEI.

En la medida que la educación inicial favorece el desarrollo verbal de los niños y consolida su competencia oral para una adecuada adquisición de la lecto escritura, la asistencia al CEI desde los tres o cuatro años de edad resulta una medida importante para cubrir dificultades en el desarrollo verbal y social, como lo observado en el grupo de wawitas. La estimulación del desarrollo verbal resulta sumamente importante, porque repercute en las relaciones sociales del niño, al facilitar la comunicación de sus ideas y afectos,-en su seguridad personal, al aprender a hacerse escuchar,- y en su desarrollo intelectual, al simular mejor la información de su medio.

... El acompañamiento al desarrollo de las wawitas y las wawas nos permite verificar que los niños de sector socio-económico bajo que nacen sanos y sin una permanente condición de marginalidad, pueden llegar a tener un desarrollo adecuado, aun en condiciones de precariedad económica. Sin embargo, es importante destacar que cuando nos referimos a un desarrollo adecuado hablamos de ausencia de retrasos y dificultades; pero esas condiciones no garantizan un desarrollo óptimo. Vale decir, permitir al niño desarrollar al máximo sus capacidades. Para cumplir este último objetivo es evidente la necesidad de intervenciones externas que apunten a mejorar la calidad de la vida del niño desde el ámbito escolar familiar ".

Más allá, pues, de las carencias afectivas y materiales que implican el nacer y crecer en la pobreza, existen variables que permiten consolidar la resistencia a múltiples factores adversos, lo que hace que se puedan desarrollar nuevas capacidades, que no tienen conexión con estructuras o experiencias pasadas, como sostiene KAGAN (21). Estas discontinuidades de signo positivo son las que posibilitan la emergencia de la resiliencia en los niños y el efecto favorable que en su desarrollo tienen las redes de soporte solidario.

Sobre la resiliencia

En las figuras 1 y 2 de este acápite se han esquematizado las bases conceptuales de nuestro enfoque de la salud mental infantil. Se infiere en ambas la importancia de los factores ambientales y de los estilos personales de reaccionar ante situaciones de estrés.

Es por ello interesante rescatar un párrafo esclarecedor en un trabajo de RUTTER (22):

"El primer asunto que pudiera pensarse está involucrado en la noción de "adaptación - es la existencia de diferencias individuales ante una diversidad de eventos estresantes, sucesos y circunstancias. Como parte de este tópico general, existe un desarrollado y cada vez más incrementado interés en el fenómeno de la resiliencia, tal cual se da a ver en gente joven a la que 'le va bien '; en alguna medida, a pesar de haber experimentado formas de estrés que, en la población general, se sabe que entrañan un riesgo sustancial de resultados adversos ".

Subsecuentemente, Rutter ha afinado esta primera distinción a través de múltiples publicaciones dedicadas al mismo tema, pero antes de incursionar en las mismas tomaremos de VANISTENDAEL (23) una definición de trabajo de la resiliencia y dos acotaciones operativas. Nos dice este autor que:

"La resiliencia es la capacidad de una persona o de un sistema social de vivir bien y desarrollarse positivamente a pesar de las condiciones de vida difíciles, y esto de manera socialmente aceptable ".

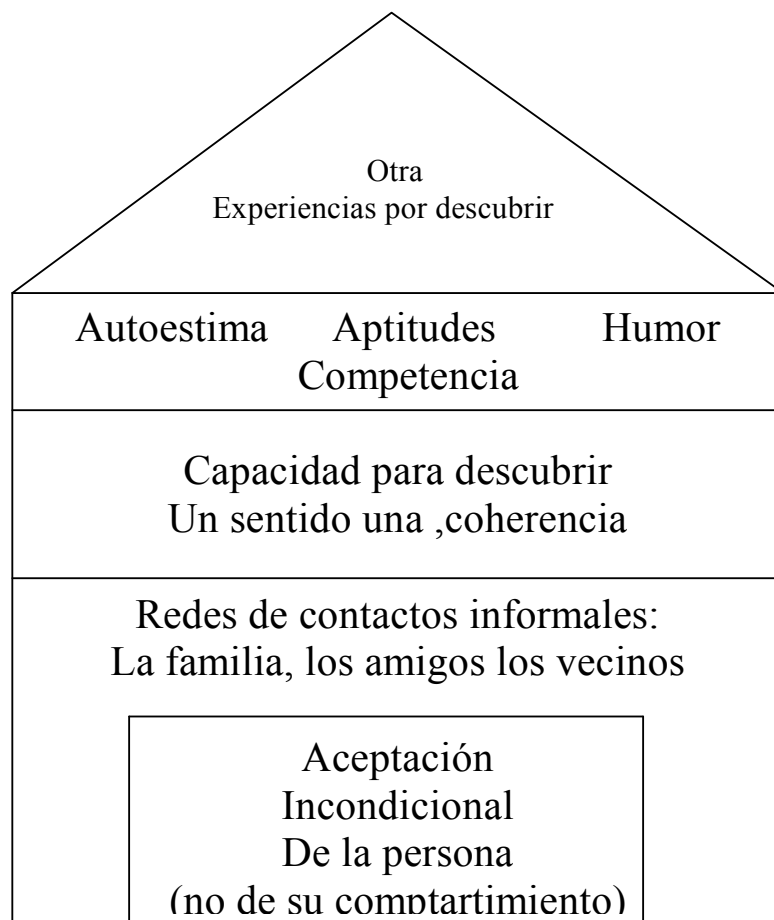
Añade que:

"En términos de acción, conviene identificar en la resiliencia dos componentes que la convierten en algo más que desenvolverse con soltura:

- la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad para proteger la propia integridad bajo presión;
- más allá de la resistencia, la capacidad para construir una actitud vital positiva, pese a las circunstancias difíciles".

Pese a que la definición alude a la resiliencia como un fenómeno que puede darse en un sistema social, el enfoque del autor citado tiende a ser individualista (el subtítulo de su libro es Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo) y la mención de las circunstancias difíciles evoca la noción de menores en circunstancias especialmente difíciles (MCED) de UNICEF, asuntos ambos que serán debatidos en este texto.

Ello no obstante, ofrece un modelo conceptual de síntesis práctica de los campos de intervención con los niños que concuerda con el esquema piramidal de necesidades que aparece en la figura 3 de este acápite. El modelo propuesto por BICE se denomina la casita.



SUELO

Las necesidades materiales basicas
LA CASITA

Antes de sistematizar los hallazgos de diversos autores sobre el tema, es conveniente hacer una breve reseña de las reflexiones que expusiera RUTTER (24) en una conferencia destinada a promover la resiliencia y en la que se compendian una serie de publicaciones que ha hecho este autor a lo largo de dos décadas. Una primera atañe a que la resiliencia no es lo mismo que invulnerabilidad. Esta última se asocia a la resistencia que tienen algunos niños, hijos de padres que padecen enfermedad mental, a presentar manifestaciones de la misma (p. ej., los hijos de alcohólicos no bebedores). La noción de resiliencia está ligada a la de relatividad contextual y variabilidad individual.

La segunda consiste en subrayar que la resiliencia no reside en evitar experiencias riesgosas (ver nota 19), tener buena salud o estar expuesto a experiencias positivas, sino en enfrentar precisamente esos factores de riesgo, en un momento dado y de una manera tal que el organismo sea capaz de lidiar

exitosamente con el desafío que representa esa noxa. Rutter concuerda con Ajuriaguerra cuando señala que los factores de riesgo pueden operar de forma distinta de acuerdo a la edad del sujeto.

Por consiguiente, uno de los conceptos más importantes que se extraen de estas reflexiones es que es necesario focalizarse en los mecanismos de riesgo, y no en los factores de riesgo. Esto es así porque el mismo factor que parece de riesgo en una instancia puede ser protector en otra. Rutter pone dos ejemplos: uno deriva del hecho que un determinado tipo de predisposición genética lleva a padecer una forma de anemia, pero ésta es a su vez un factor de protección frente a la malaria; el otro, la observación que la adopción es un factor de protección para niños nacidos en familias biológica o socialmente aberrantes, pero puede ser un factor de riesgo desde el punto de vista psicológico.

Citando los estudios de Plomin (1987, 1990), especifica que las experiencias no compartidas tienden a tener mayor efecto que las compartidas. En otras palabras, es de menor importancia que la atmósfera global de una familia esté saturada de discordia y carencia de afecto, que el hecho que uno de los hijos sea el más favorecido y otro sea el chivo expiatorio del grupo. Esto implica que en familias de alto riesgo, por enfermedad mental de alguno de los padres o desavenencia conyugal, los niños pueden protegerse tomando distancia de lo que esté pasando en el hogar. La otra inferencia que se deriva de esta constatación es que hay que tomar en cuenta la individualidad de cada experiencia: por ejemplo, Jenkins y Smith (1990) concluyeron que los niños encontraban protección estableciendo una buena relación con uno de los padres, en circunstancias de discordia hogareña generalizada ".

Tomando otro ejemplo, el clásico estudio de seguimiento de Lee Robins (1966) de muchachos con trastornos de conducta quienes, comparados con un grupo control de la población general, mostraban cuando adultos mayores tasas de desempleo, amistades rotas, desavenencia conyugal, falta de apoyo social y pobres condiciones de vida, enfatiza la forma en que la gente puede construir su propio destino cuando toma el control de sus actos y no permanece a la deriva de los acontecimientos. Del lado positivo, esto se refleja exitosamente en áreas como la elección de pareja o el planeamiento de una carrera. Del negativo, el seguimiento de niños institucionalizados muestra la forma en que sus problemas se originan por una pasividad que los coloca a merced de los designios de los demás.

Si bien a lo largo de este recuento se subraya la necesidad de pensar en términos de las circunstancias específicas de cada persona, Rutter no omite mencionar ejemplos que matizan esta visión. Así, recoge trabajos de Elder en que, en un caso (1974, 1979), muestran cómo el trabajo a tiempo parcial y asumir responsabilidades domésticas durante la gran depresión norteamericana de los

"30 contribuyeron a fortalecer la autoestima y sensación de competencia de los niños mayores ⁴⁰. En el otro (1986), se concluye que, analizando los datos del estudio longitudinal de California, los jóvenes que provienen de entornos desventajosos encuentran en el ingreso al servicio de las FFAA a temprana edad, un factor de protección en relación a los resultados esperados en su adultez (p.ej., con relación a continuar sus estudios y posponer el matrimonio).

Otra fuente de refuerzo de autoestima y competencia en los niños es la que proviene de las experiencias positivas en el colegio, las que no se restringen a aspectos académicos, sino tienen que ver con éxitos deportivos, artísticos, en manualidades o al asumir tareas de responsabilidad.

Respecto a las formas en que los niños pueden reaccionar frente a situaciones adversas (estresores) y siguiendo el esquema de la figura 2, Rutter reseña los trabajos de Wachs y Plomin (1991), que nos informan que la susceptibilidad frente a acontecimientos adversos puede depender de características personales de índole constitucional y entre ellas menciona la característica temperamental de inhibición conductual ⁴¹ estudiada por Kagan y cols.(1989). Para respaldar la noción de que hay experiencias "endurecedoras" necesarias, se refiere a experimentos con animales (Hennessey y Levine, 1979), que señalan que la exposición a estrés físico agudo deriva en cambios neuro-endocrinológicos duraderos que aumentan la resistencia a estresores sucesivos. De cualquier forma, se cuida en puntualizar que, si bien la inhibición conductual tiene un indudable componente genético, las influencias ambientales también son importantes (Matheny, 1989) y que no existe evidencia acerca de que los rasgos temperamentales conduzcan inevitablemente a determinados tipos de trastorno (Rutter, 1989).

Siguiendo también las nociones graficadas en la figura 4, pone de relieve la importancia de los factores contextuales (Brown y Harris, 1978 y 1989). Una misma circunstancia puede ser apreciada de modo distinto por diferentes personas y lo más importante no es el suceso en sí, sino la importancia que se le confiere, de forma tal que los factores cognitivos desempeñan un rol crucial en los trastornos emocionales ⁴² y también en la forma en que las personas abordan

⁴⁰ En el séptimo tomo del Handbook of Child and Adolescent Psychiatry, New York, J. Wiley, 1997, J. Noshpitz señala lo absurdo que hubiese sido prohibir el trabajo a los hijos de los inmigrantes a EE.UU. Su aporte a la economía familiar era fundamental y recién en 1935 se estableció un marco de protección legal a ese trabajo.

⁴¹ Ver en el acápite dedicado a los grandes síndromes psiquiátricos, los trastornos por ansiedad. N. del editor.

⁴² ABRAMSON, L.Y, SELIGMAN, M.E.P y TEASDALE, J.D., Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulations, J. Abn. Psychology, 1978, 87: 49-74, señalan que el mecanismo fundamental de la depresión se origina en el significado o atribución que se confiere a circunstancias y personas.

problemas sociales de diferente índole. Resalta por ello la importancia de la terapia cognitivo-conductual, mencionando a Kendall ⁴³ y de las técnicas de intervención diseñadas para estimular la solución de problemas.

Al finalizar el trabajo materia de esta reseña, Rutter define los mecanismos protectores como aquellos efectos catalíticos o de reversión catalítica por los cuales una determinada circunstancia modifica la influencia de un factor de riesgo. Estos procesos probablemente incluyan:

- los que reducen el impacto del riesgo, al modificar al factor en sí, la exposición al mismo o el grado de su influencia;
- los que reducen la probabilidad de que la exposición al riesgo desencadene una secuencia negativa de reacciones;
- los que promueven la autoestima y la competencia personal, mediante relaciones personales que refuercen la seguridad del niño o su éxito en las tareas que emprenda;
- los que proporcionan oportunidades positivas (Rutter, 1990).

Respecto a la resistencia al estrés, reproduce los factores que Masten y Garmezy (1985) resumieron así:

- Características personales como autonomía, autoestima y una orientación social positiva.
- Cohesión familiar, calidez en el entorno hogareño y ausencia de desavenencias. Disponibilidad de sistemas de soporte externo que estimulen y refuercen la capacidad de adaptación de los niños.

Este último postulado ratifica la importancia de las redes de soporte solidarias, pero antes de ingresar a este tema es pertinente hacer un breve repaso de los factores de resiliencia elicitados por LOSEL y BLIESENER (25) y de los hallazgos de quien, sin duda alguna, puede aportar resultados empíricos valiosos, a partir del estudio longitudinal más serio que se ha realizado sobre este tema. Ella es Emmy Werner.

Los factores aludidos, a los que Vanistendael agrega con cariño el buen humor, son:

- Trato estable con al menos uno de los padres u otra persona sustituta.
- Apoyo social dentro y fuera de la familia.
- Clima educativo emocionalmente positivo, abierto, orientador y regido por normas.

⁴³ Ver el acápite sobre terapia cognitivo-conductual a cargo de este autor. N. del editor.

- Modelos sociales que estimulen conductas constructivas.
- Balance entre responsabilidades sociales y exigencia de resultados.
- Competencias cognoscitivas.
- Rasgos conductuales que favorezcan una actitud eficaz.
- Experiencias de competencia personal, confianza en uno mismo y autoestima. Actuación positiva frente a los inductores de estrés.
- Ejercicio de sentido, estructura y significado en el crecimiento propio.

En 1955, 698 niños de la isla de Kauai iniciaron una experiencia esperanzadora para observar su desarrollo a lo largo del tiempo. De todos ellos, más de 200 tenían factores de riesgo tales como pobreza, estrés perinatal, desavenencias familiares, divorcio, alcoholismo en los padres o enfermedad mental parental. En 1992 WERNER y SMITH (26) informaron que, de los niños con alto riesgo, "1 de 3 (n= 72) crecieron convirtiéndose en jóvenes adultos competentes, capaces de amar y ser amados, de trabajar, recrearse y esperar el futuro de buena forma ". Además, los jóvenes que tuvieron problemas de adaptación cuando adolescentes se volvieron más efectivos a los 32 años de edad. Los factores de riesgo descritos no desencadenaban trastornos si la pobreza no persistía.

Las redes de soporte solidarias

Cohen y Lazarus, citados por SANCHEZ VIDAL (27), proponen un modelo de enfrentamiento al estrés en el que las reacciones a una situación estresante dependen de la evaluación que de ella se haga como amenazante para la supervivencia física o psíquica del individuo y de la evaluación que haga el sujeto respecto a las alternativas y recursos confrontativos que posee. El significado psicológico o subjetivo que se atribuye al estresor (que se relaciona con su locus de control ⁴⁴, autoestima, sentido de poder, pertenencia y expectativas de apoyo y/o eficacia) constituye un importante elemento disposicional (cognitivo/ intencional, en el sentido que las expectativas mejoran o empeoran de acuerdo a las creencias que el sujeto tiene respecto a determinada actitud o situación), mediador en el proceso adaptativo-confrontativo.

Según Cohen y Lazarus, existen cinco alternativas o tipos de conducta confrontativas o de control del estrés:

- búsqueda de información para resolver el problema;
- acción directa para salir de la situación o eliminar el estresor;

⁴⁴ Locus de control, capacidad de control de los acontecimientos. Es saludable cuando es interno y el sujeto no se siente a la deriva de los mismos.

- inhibición de la acción, cuando aquella resulte inadecuada, impulsiva, o deteriore la situación en lugar de resolverla;
- procesos intrapsíquicos o defensivos del tipo de los descritos por el psicoanálisis (mecanismos de defensa);
- petición de ayuda externa a otras personas o instancias del entorno. Estas pueden incluir los "otros significativos", los profesionales de la salud o las organizaciones de bienestar social.

Entre estas distintas estrategias de enfrentamiento o abordaje de una situación estresante, se pueden diferenciar dos grandes enfoques: por un lado, el que privilegia el estilo personal en que se procesa psicológicamente el estrés (cognitiva o emocionalmente, ver figura 2); del otro, el que busca su resolución en el soporte social comunitario (ver figura 4). Es decir, que tienen que ver con los recursos personales o sociales con que cuenta el niño. Respecto a los recursos personales, extensas porciones de este texto están dedicadas al análisis de los procesos de desarrollo psíquico del niño, de manera que en este acápite no habremos de adelantarnos a esos contenidos.

En relación a los recursos sociales, existe consenso entre diversos autores acerca de que el apoyo social es el mediador social más importante frente al estrés, actuando como amortiguador del efecto de éste, según SANCHEZ VIDAL (op.cit.).

Este concepto surge en los años '70, cuando se pone en evidencia la asociación entre problemas psiquiátricos y variables sociales genéricas, tales como desintegración social, movilidad geográfica o estatus matrimonial y, en términos específicos, variables relacionadas con la calidad de las redes o lazos existentes. Una formulación operativa de todas estas variables es la que ha consagrado la OMS en el eje V de su más reciente clasificación de los trastornos psiquiátricos, bajo el epígrafe de situaciones psicosociales anormales asociadas ⁴⁵.

Siguiendo las pautas establecidas por ALFARO (28) y ESTEVEZ y ARAVENA (29), se describe a continuación qué se entiende por red social, soporte y sus dimensiones.

Soporte social es el conjunto de contactos personales por medio de los cuales el sujeto mantiene su identidad social e intercambia apoyo afectivo, ayuda material y otros servicios, tales como información y contactos sociales. Este conjunto de contactos personales es lo que hace del hombre un animal social y determina que en la construcción de su identidad sean tan importantes los procesos de individuación-separación ⁴⁶ como los de socialización. MARTIN BARO (30) define

⁴⁵ Ver el acápite dedicado a clasificación y nomenclatura en psiquiatría infantil.

⁴⁶ Procesos que en los niños se dan alrededor de los tres años de edad, según Mahler, y en los adolescentes, cerca de los doce años, de acuerdo a Bloss. N. del autor.

la socialización como un paso hacia el ser personal. Dice: 'la persona y su específica identidad personal, sus rasgos y características personales (son) el fruto de este proceso histórico de configuración. La sociedad no es entonces algo externo a la identidad de la persona; es el elemento configurador esencial de su ser personal "⁴⁷

Los contactos descritos involucran a parientes, conocidos, amigos, personas significativas (el otro significativo de Mead, citado por Martín-Baró) y profesionales vinculados a los servicios de atención, colegios, instancias judiciales/ policiales. Estos contactos convergen en una red que influye sobre el desarrollo y bienestar psicosocial de las personas, en relación a ciertas características estructurales y cualitativas de ellas.

La capacidad de brindar apoyo por parte de una red social requiere de elementos estructurales básicos, que son los siguientes:

- intimidad, que permite comunicar hechos y sentimientos privados; .
- integridad social, permite compartir preocupaciones e intereses;
- aconsejar, se refiere a la capacidad de dar oportunidad de aconsejar y guiar a otros;
- valoración, que reafirma la autoestima;
- confianza, significa un vínculo o alianza confiable;
- orientación, proporciona orientación.

Las redes pueden diferenciarse por la frecuencia de interacción entre sus miembros o por las características socio-demográficas de los mismos. Se considera que las redes densas (en las que hay interacción frecuente) y las homogéneas (en las que sus miembros son semejantes) aseguran la mayor capacidad de brindar apoyo afectivo.

Cuando hay dispersión escasa, esto es, existe la posibilidad de que los miembros de la red interactúen cara a cara, lo que define la característica fundamental de un setting, la capacidad de brindar ese apoyo también aumenta. En condiciones ideales, el hogar, el salón de clases o el grupo de amigas con quien comparte juegos o tareas, son settings favorables para el desarrollo del niño. En condiciones conflictivas (p.ej., hogar con tensión ambiental por discordia conyugal o violencia intrafamiliar; salón de clase con profesor autoritario; grupo con líder prepotente) no serán factor de apoyo, sino de perturbación.

⁴⁷ Sorprende que, luego de esta afirmación contundente, Martín-Baró conceda tanta importancia a las disquisiciones de Mead sobre el *mi* y el *yo* como adquisiciones genéticamente diferenciadas, adscriba a la noción de etapas del desarrollo secuenciales y termine sosteniendo que el *yo* o la identidad personal es relativamente estable.

El apoyo material que puede ofrecer una red aumenta proporcionalmente a su tamaño (número de personas que componen la red), a su mayor densidad, tal como ya fuera explicado y a su accesibilidad (grado en el cual sus miembros tienen capacidad para interactuar con todos los miembros de la red, sin necesidad de un mediador).

La capacidad de una red de proveer información y conocimiento tiene que ver con el grado de integración de las redes indirectamente conectadas (esto es, que las redes sean abiertas, con fronteras permeables -lo que se ha definido como porosidad- y tengan numerosos puentes que las conecten con otras redes). La probabilidad de que una red facilite nuevos contactos sociales también tiene relación con las redes indirectamente conectadas.

De modo general, las redes sociales han sido caracterizadas por cuatro estilos cualitativos, de acuerdo a los "tipos ideales" de interacción que ocurren en su interior. Cada estilo tiene influencias distintas sobre el bienestar psicosocial de sus miembros:

1. Red social manipulativa.- Sus interacciones son negativamente recíprocas. En ella se controla a las personas que dependen del poder de uno de sus miembros. Es propia de familias extremadamente machistas y autoritarias (despóticas).
2. Red negociadora.- Sus miembros venden o compran servicios o bienes. El apoyo afectivo que pueda obtenerse depende de la capacidad individual de aumentar o mantener un capital que interese a los otros miembros del microsistema.
3. Red caritativa.- Los miembros dan sin reciprocidad. Lo hacen porque consideran es su deber hacerlo, por altruismo, porque refuerza su autoestima, etc.
4. Red social solidaria.- La interacción entre sus miembros es integralmente recíproca. Ellos comparten deberes y recursos, además de satisfacer mutuas necesidades respetando los derechos de los demás. Dan y reciben cuando pueden hacerlo.

Una red social óptima se caracterizaría por los elementos siguientes:

- es estructuralmente mixta, conteniendo simultáneamente un área de interacciones de fuerte ligazón y otra área de personas indirectamente conectadas, con vínculos débiles y numerosos puentes;
- cualitativamente, es predominantemente solidaria. Pueden darse también interacciones negociadoras, caritativas y manipulativas de tipo funcional. La red debe operar flexiblemente en distintos estilos interactivos;
- las personas que la integran deben poseer un importante grado de poder y capital de negociación para el intercambio;

- sus miembros deben tener experiencia haber desarrollado habilidades y destrezas para dar y recibir, solicitar y aceptar peticiones, buscar y responder efectivamente a la búsqueda de otros y usar efectivamente su red;
- la red y sus miembros deben estar en continuo cambio y crecimiento.

Como se infiere de estos enunciados, las condiciones óptimas no son aplicables para el caso de redes de apoyo para el desarrollo de los niños, en cuyo caso será preferible que respondan a las características de la red social solidaria.

Si se trasladan las premisas de la resiliencia personal al plano comunitario, como lo hace SUAREZ-OJEDA (31), se pueden extraer algunas pautas para la conformación de redes de soporte que respondan a las demandas de los niños.

En la figura 6 se grafican algunos de los pilares propuestos por ese autor para la construcción de la resiliencia comunitaria, los cuales guardan similitud con los cimientos y estructura de la casita que se mostrara en el figura 5.

FIGURA 6



PILARES DE LA RESILIENCIA COMUNITARIA

Como se puede apreciar, muchos de estos pilares colisionan con realidades como la peruana, en que la propia noción de identidad no acaba de perfilarse, tomando en cuenta las dificultades que entraña para un país multiétnico, pluricultural y multilingüe adaptarse a las exigencias de la modernidad y la globalización, con su secuela de alienaciones, desigualdades y marginaciones.

En el plano macrosistémico se pueden deslindar algunos factores que contribuyen a la resiliencia comunitaria y otros que la enervan.

CUADRO 5

Factores de resiliencia comunitaria	
Positivos	Negativos
<p>Altruismo Participación comunitaria</p> <p>Pensamiento estratégico Innovación Economía dinámica Laboriosidad Servicios sociales</p>	<p>Violencia Discriminación (racial, por genero, socio-económica, etc.) Falta de decisión propia Burocracia Corrupción Desesperanza Anomia</p>

En el plano microsistémico y ontológico-individual, el concepto de competencia psicosocial de TYLER (32) establece un nexo entre el el empoderamiento y la potenciación psicológica en su aspecto social, con las nociones de competencia personal, autoestima, desarrollo de destrezas y habilidades y capacidad de resolución de problemas, en lo psicológico personal.

La competencia psicosocial, como expresión acabada de salud mental de acuerdo a las iniciales premisas de Biedback y cols., se refiere a la facultad que tiene la persona para interactuar en diversos eventos vitales, en forma tal que contribuya a la solución de problemas y a su autorrealización.

Siguiendo a Tyler, un sujeto psicosocialmente competente tiene las características siguientes:

Tiene el sentimiento de ser importante en el mundo. La evaluación que hace de sí mismo es, cuando menos, moderadamente favorable. Autoevaluación positiva.

- Posee control interno de lo que le acontece. Se siente efectivo. Competencia personal y/o control interno.

En lo fundamental, esta característica se refiere a las atribuciones de causalidad que para el éxito o fracaso hace la persona. Las elecciones de atribución causal se describen habitualmente en función de tres elementos:

1. **Locus:** de acuerdo a lo que la persona define cognitivamente, la causa de los acontecimientos está en la propia persona (habilidad, esfuerzo, incapacidad) o fuera de ella (suerte, grado de dificultad del problema). Es decir, se refiere a si la causa es interna o externa. El locus de control interno de un éxito desarrolla sentimientos positivos y por tanto, tendrá efecto sobre la autoestima.
2. **Estabilidad:** se refiere a si la causa permanece o no invariante en el tiempo. La estabilidad se asocia con las expectativas que la persona tiene en el futuro.
3. **Control:** tiene relación con el hecho que la persona pueda percibir que la causa de lo que le sucede sea controlable (influenciable) o incontrolable por ella.

Los estilos atribucionales determinan diferencias de actitud frente a la vida. Se considera que un estilo atribucional externo, estable y de incontrolabilidad genera situaciones de -desesperanza aprendida- que dan lugar a déficits motivacionales, cognitivos y afectivos.

De otro lado, un estilo atribucional interno, controlable e inestable es característico de sujetos eficaces y motivados suficientemente para obtener logros. La percepción de control sobre las circunstancias estresantes puede mitigar los efectos del estrés. Por el contrario, la creencia en la incapacidad para controlar las condiciones que afectan la propia vida y la falta de acceso real a recursos que pudieran permitir ese control, facilitan los estados de vulnerabilidad y riesgo. Por su parte, la percepción de control es protectora, en la medida que:

- permite predecir el estresor y anticipar ciertos acontecimientos, así como respuestas adecuadas para su abordaje o enfrentamiento;
 - promueve una autoimagen de competencia y poder; y
 - puede influir en los resultados de la situación y con ello disminuir el estrés.
- Tiene confianza en la gente y en el mundo que le rodea. Confianza interpersonal.
 - Adopta una actitud activa ante los eventos de la vida que se caracteriza por: alta iniciativa, establecimiento de objetivos realistas, planificación estratégica, capacidad de disfrutar los éxitos, de sufrir los fracasos y de construir en base a ambos. Planificación activa.

Aspectos epidemiológicos

El estudio de la salud mental infantil en el Perú tropieza con un serio escollo: al finalizar este siglo, la máxima autoridad oficial en salud mental en el país (33) declara que no existen levantamientos epidemiológicos confiables que permitan formular los planes y programas de intervención necesarios para promover y prevenir la conservación de la salud mental (ver cuadro 1 sobre niveles de prevención). En nuestro medio, sólo el Instituto Nacional de Rehabilitación mantiene un sistema de información actualizado a escala nacional que permite identificar las cifras de incidencia y prevalencia de las discapacidades que atiende, mayormente de tipo físico, aunque ha lanzado importantes iniciativas respecto al retardo mental, el fracaso escolar y las limitaciones sensoriales como la ceguera. El estudio epidemiológico más serio que se haya emprendido en torno a la salud mental en el país, el realizado por el Instituto Nacional de Salud Mental a fines de los "80 en el distrito de Independencia, Lima, dejó de lado la encuesta de los niños. Igual ocurre con las encuestas en hogares que conduce CEDRO (una ONG dedicada al estudio de los problemas de la farmacodependencia) en forma periódica.

El último informe conocido sobre el estado de la niñez, la adolescencia y la mujer, publicación cuasi anual auspiciada por UNICEF (34), aporta algunas luces -y claroscuros, como en el tema de la desnutrición- que permiten inferir indicadores indirectos de salud mental infantil:

" . . . en 1996 (la pobreza afectaba al) 44 % (de la población), aproximadamente 10 millones 552 mil pobres; de ellos el 19%, unos 4 millones 480 mil habitantes está en situación de extrema pobreza ⁴⁸

El área urbana concentra al 54% del total de pobres, mientras que la población en situación de extrema pobreza, en un 70% reside en el área rural. Más de la mitad de los niños menores de 15 años, aproximadamente 5 millones 800 mil ⁴⁹, vive en hogares pobres. Del total de niños pobres, el 26%, unos 2 millones 700 mil, vive en extrema pobreza, 12% del total en el área urbana y 44% en el área rural. El 34.7% de los pobres menores de 18 años de edad se encuentra en la sierra rural y del total de la población en extrema pobreza, el 51.96 se ubica en la sierra rural ⁵⁰.

⁴⁸ De acuerdo a Gloria Helfer (exposición en el V Congreso Nacional de Psiquiatría y Salud Mental Infantil, Lima, 24 de Setiembre de 1999), la renta per cápita mensual de los pobres es U.S.\$ 67, y la de los extremadamente pobres, U.S.\$ 33. N. del autor.

⁴⁹ El total de la población estimada en 1996 ascendía a 24 millones 371 mil habitantes, con un incremento anual de 1,7%. Los niños y adolescentes representaban el 43.5% (10 millones 600 mil). N. del autor.

⁵⁰ El 71.7% de la población era urbana y el 28.3% rural. Lima albergaba el 29% de la población del país y el 44% del total urbano. N. del autor.

La tasa de mortalidad infantil en el área rural duplicaba a la urbana: 71 y 35 por mil nacidos vivos, respectivamente.

La desnutrición infantil en menores de cinco años descendió en el último quinquenio, de 36,5% a 25,8%, disminuyendo en un 26% (sic), con mayor énfasis en el área urbana (37,5%) frente a 24,3% en el área rural ⁵¹

Se estima en 3 millones 679 mil la población peruana en edad escolar entre 6 y 11 años; de ellos el 7% no asiste a un centro educativo de enseñanza regular (..) El porcentaje de adolescentes entre 12 y 17 años que no asiste a un centro educativo se estima en 23%; sube a 26% (sic) entre las mujeres.

Las familias cuyos hijos están matriculados en el sistema privado en primaria gastan al año US\$ 456 y en secundaria US\$ 478, mientras que en el sistema público las familias invierten (..) US\$ 41 en primaria y US\$ 92 en secundaria. El gasto por alumno en la escuela pública es de US\$ 174, del cual 24% aproximadamente es una contribución de las familias.

En el Perú, el 15% de los menores de 15 años vive sólo con la madre.

De acuerdo con el INEI, 1 millón 170 mil niños trabajan; cerca del 60%, aproximadamente 690 mil niños y adolescentes lo hacen en actividades agrícolas, de ganadería y de pesca. Alrededor de 262 mil (22,4 %), trabajan en el sector servicios, 6% en la industria manufacturera y otro 3% en transporte. Del total de los niños que trabajan, el 60% es pobre y más de la mitad de este porcentaje es extremadamente pobre, el 70%.

Las Defensorías de Niños y Adolescentes registraron en 1996 cerca de 20 mil denuncias sobre casos de maltrato, negligencia, alimentos y colocación familiar. Las Fiscalías de Lima registraron más de 900 denuncias, la mitad de las cuales era por maltrato y el 12% por violación y seducción

En lo que concierne a la discriminación por género, el informe también arroja otras cifras reveladoras, además de las referidas a mayor deserción escolar tanto en la escuela primaria como en la secundaria por parte de las mujeres:

"Las mujeres en edad fértil (MEF), de 15 a 49 años de edad, constituyen el 24% de la población total y el 49% de la población femenina.

⁵¹ Estos datos son discutibles, en la medida que no se explica una disminución tan radical si las cifras de pobreza y pobreza extrema no han descendido en similar proporción, a menos que los programas de alimentación puedan demostrar éxitos inusitados. Debe recordarse, de otro lado, que el censo de talla para escolares de 1993 arrojaba indicadores de desnutrición crónica del orden de 48%. Sería interesante realizar un nuevo censo de talla para cotejar datos de desnutrición hasta los 5 años y después de esa edad. N. del autor.

En la Amazonía una tercera parte de las mujeres tiene su primer embarazo antes de los 15 años y el 80% de las mujeres de 15 y 19 años ya son madres. Respecto a 1991, el número absoluto de madres adolescentes se ha incrementado en 16 mil.'

El analfabetismo adolescente es todavía alto, especialmente el femenino. El 4 % de las adolescentes entre 15y 17 años de edad no saben leer ni escribir ⁵².

Aparte de la carencia de datos epidemiológicos ya señalada, existen otras dificultades para un adecuado abordaje de la salud mental desde esta perspectiva. Estas se pueden resumir, en nuestro medio, en las dificultades para la investigación clínica y comunitaria siguientes:

CUADRO 6

Variables en la investigación epidemiológica		
	Clínica	Comunitaria
Criterios	Categorías/dimensiones	Probabilístico/descriptivo
Población	Cautiva/ por cobertura	Muestra de la comunidad
Instrumento	Pruebas (traducidas y adaptadas)	Encuesta estandarizada
Medida	Incidencia Efectividad Costo/beneficio	Prevalencia lápsica Prevalencia de vida Evolución
Validez/ confiabilidad	¿abierta? ¿doble ciego?	Índice de correlación (¿Kappa?)
Análisis estadístico	Paramétrica No experimental (cohor-	No paramétrica No causal:
Diseño	te/control) y Experimental Escala de intervalos	estudio transversal estudio longitudinal Escala nominal
Resultados	Escala proporcional	Escala ordinal

⁵² Las tasas de gestantes adolescentes en los servicios del Ministerio de Salud oscilan entre 20% en el Hospital San Bartolomé de Lima y 30 % en los hospitales de Iquitos y Pucallpa. N. del autor.

Estas dificultades pueden compendiarse en los puntos siguientes:

- Los instrumentos son generalmente traducidos y adaptados por el criterio de expertos, mas no luego de una prueba piloto. Existen pruebas de utilización generalizada que no están estandarizadas para el país.
- La validez y confiabilidad de los estudios, en consecuencia, es cuestionable, Otro tanto se puede decir de su sensibilidad y especificidad.
- Se aprecian notables errores en el diseño, análisis estadístico y presentación de los resultados de estos estudios.

A todas estas dificultades se suman la variabilidad de los contextos sociales y culturales en que se realizan los estudios y la propia variabilidad del diagnóstico en psiquiatría infantil.

3. ENFOQUE PEDAGÓGICO

En el acápite dedicado al niño escolarizado se han formulado algunas apreciaciones relacionadas con las condiciones en las que se desenvuelve la educación de los niños de sectores populares. Sin embargo, es pertinente ensayar un enfoque de la salud mental desde la perspectiva pedagógica, que ayude a nuestros educadores a comprender el alcance que sus intervenciones tienen en la salud mental de los educandos y el significado de algunos de sus comportamientos en el aula y fuera de ésta.

Conviene pues iniciar este enfoque con una descripción naturalista de las funciones de la escuela, prestada del texto de SANCHEZ HIDALGO (35):

... la escuela ofrece una oportunidad ideal para el fomento del buen desarrollo emocional... Como institución creada por la sociedad con el propósito especializado de proveer un sistema de aprendizaje y enseñanza para todos los ciudadanos, la escuela no sólo tiene que disponer la adquisición del conocimiento por estos ciudadanos, sino que también cuidar del desarrollo emocional del niño, a fin de que la enseñanza sea de la mayor utilidad.

... La escuela no es sólo una fuerza en el sentido general educativo en la vida del niño. Es también -y acaso primordialmente- un valioso medio de determinar la capacidad del educando para vivir armoniosa y fructíferamente. Acaso no sea injusto afirmar que en el pasado la educación se preocupó excesivamente en la mentalidad del niño y no tanto en su personalidad. Pero la tendencia pedagógica moderna, en su sentido más amplio, entiende que debe ocuparse en estimular el sano desarrollo del ámbito emocional del niño.

Al ajustarse a la escuela, el alumno se ajusta a tres aspectos fundamentales de su vida. En primer lugar, se adapta socialmente a la convivencia con sus compañeros. Es de notarse que en el grupo familiar, cada niño tiene sus especiales relaciones individuales con padres y hermanos, las que crean deberes y derechos dentro del grupo. Pero en la escuela se confronta a 30 o 40 condiscípulos, todos los cuales tienen iguales derechos e idéntica solicitud de reconocimiento. El niño, pues, entra a vivir en el mundo social de sus iguales, a diferencia del mundo jerárquico del hogar.

En segundo lugar, en la escuela se conforma un patrón de autoridad distinto al familiar. Tiene oportunidad allí de formar un concepto distinto de la autoridad, la que entenderá, no como una fuerza a la cual debe obedecer sumisamente, sino como un influjo justo y amistoso, esencial a la sana convivencia del grupo.

En tercer lugar, el niño en la escuela debe aprender a ajustarse a sus propias limitaciones. Consciente o inconscientemente, él quiere ser el primero, el más inteligente y el más estimado en toda situación. Pero temprano en su vida descubre que tiene limitaciones que le impiden el logro de esa aspiración. La escuela puede y debe ayudarlo a encontrar compensaciones sanas, a base del fomento y uso juicioso de sus habilidades y capacidades, para incitarle a que desenvuelva (sic) su personalidad y su potencia, dentro del marco de su naturaleza psíquica y física. En esta forma desarrollará un sentido de confianza en sí mismo que admitirá el reconocimiento de la distinta capacidad de los otros sin que por eso se sienta él dominado por una emoción de inferioridad.

En síntesis, la escuela ha llegado hoy a un punto en el que está dispuesta a aceptarla ampliación de su responsabilidad en la transformación del niño en un adulto de madurez mental y estabilidad emocional, capaz de compartir las obligaciones de la vida democrática".

Destacan en esta larga cita, la importancia que se confiere a la necesidad de reconocimiento del niño, lo que fuera señalado en la pirámide de necesidades de Maslow (ver figura 2), y la vigencia de la noción de competencia, frente a la cual se alza el espectro de la inferioridad, lo que concuerda con la antinomia correspondiente a la edad escolar en los postulados de Erikson acerca de las etapas del desarrollo, asunto que habrá de discutirse en el acápite dedicado a crisis, etapas y variantes de la normalidad. No parece afortunado el verbo utilizado para caracterizar el desarrollo infantil, en el cual se insiste en señalar la personalidad como una estructura ya cimentada a la que la educación va a moldear,

Con todo lo promisorios que parezcan algunos de los planteamientos enunciados, no escapan a una concepción clásica del proceso educativo. Para diferenciarla de la escuela moderna, es útil reproducir el cuadro diferencial elaborado por DURAND (36) nada menos que en los años "50:

CUADRO 7

Pedagógica Antigua	Pedagógica Moderna
Centrada en el objeto	Centrada en el sujeto
Objetivo-colectivista	Subjetivo-individualista
Formal, individual	Global
Analítica	Intuitiva, vital
Abstracta	Concreta
Volcada a una meta (objeto), Que está anclado en el pasado	Promueve la búsqueda (sujeto) que permita construir un futuro
Estática	Dinámica
Desarrolla el dogmatismo, el sentido de autoridad	Desarrolla el escepticismo, el sentido de libertad
Promueve la noción de trascendencia y absoluto	Promueve la noción de inmanencia y relatividad
Provee una sensación de alcance universal, de lo esencia!	Provee la sensación de lo particular y de lo existencial

Más allá de las diferencias de enfoque, todas las escuelas estarán de acuerdo en que su finalidad es el aprendizaje y que éste implica un cambio. Ese cambio puede ser desagregado en aspectos diferenciados. Así, para Lewin (cfr. Sánchez Hidalgo), los cambios que promueve el aprendizaje son de cuatro órdenes: (1) cambios en la estructura cognoscitiva, tales como nuevos conceptos, significados, informaciones, etc. (aprendizaje mental); (2) cambios en la motivación, lo que incluye asuntos tales como gustos, preferencias, aversiones, prejuicios, valores, valencias, etc. (aprendizaje emocional y apreciativo); (3) cambios relacionados con la pertenencia o la ideología del grupo. Esto supone adaptarse a las normas y códigos imperantes en esa determinada cultura (aprendizaje de ajustes sociales y morales); y (4) dominio voluntario de los músculos del cuerpo, lo que incluye

las destrezas y los actos físicos (aprendizaje motor)⁵³. Sin embargo, se puede notar que hay mezcla entre las diferentes categorías enunciadas y que, por ejemplo, la escritura implica elementos de las cuatro clases de aprendizaje.

En todo caso, si se acepta que el aprendizaje es el desarrollo y la modificación de las tendencias que gobiernan las funciones psicológicas, habremos de convenir en que un requisito indispensable para aprender es que el organismo pueda experimentar modificaciones, de modo que el aprendizaje pueda ser la modificación de las respuestas del organismo por causa de la experiencias⁵⁴.

Para ANDERSON y GATES (37), la frase experiencia de aprendizaje es una tautología⁵⁵, puesto que todas las experiencias son experiencias de aprendizaje. Si el individuo aprende es porque tiene experiencias. Por su parte, MONTGOMERY (38) ha señalado el serio peligro de las interpretaciones erróneas de lo que es una experiencia educativa. Afirma que educar significa integrar armoniosa y continuamente los resultados de las transacciones entre el individuo y sus actividades. La actividad -dice- es la fuente de todo verdadero desarrollo humano, pero no es por sí la substancia de ese desarrollo. La mera actividad no educa. La educación surge de la práctica eficaz de la actividad. Nos educamos asimilando e incorporando a nuestra personalidad aquello que emana de nuestras actividades. (Subrayado del autor).

Dice Montgomery (op. cit.) que cuando el maestro insiste en someter al alumno a actividades para las cuales éste no está preparado, revela que ignora la noción esencial de la educación progresiva, ya que el progreso, tanto en lo físico como en lo mental, sólo se produce cuando el individuo afronta la actividad apropiada en el momento apropiado, cuando está preparado por su grado de madurez y sus experiencias anteriores para beneficiarse de la actividad. El alumno tiene que ser capaz de extraer de la actividad algo que, cuando se incorpore a lo que ya tiene, produzca una nueva personalidad. El problema de seleccionar aquellas actividades que resulten en experiencias provechosas exige tres consideraciones: (1) evaluación del desarrollo previo del alumno; (2) reconocimiento de su interés en la actividad⁵⁶; y (3) determinación de aquellas actividades que corresponden a sus intereses, a su etapa de desarrollo y a las demandas del grupo social. Las tres condiciones implican una evaluación continuas⁵⁷, según transcurre el desarrollo del alumno. Concluye Montgomery

⁵³ En el acápite relacionado con los trastornos del aprendizaje (trastornos específicos del desarrollo), se abordan temas relacionados a dificultades en la lecto-escritura y las matemáticas. No se consideran las dispraxias del desarrollo (trastornos del desarrollo motor) por requerir tratamiento especializado. N. del editor.

⁵⁴ Ver el acápite sobre abordaje cognitivo-conductual de la infancia. N. del editor.

⁵⁵ Tautología, repetición de un mismo pensamiento expresado de distinta manera. N. del autor.

⁵⁶ Lo que concuerda con las leyes de Thorndike sobre el aprendizaje. N. del autor.

⁵⁷ Evaluación formativa, y no evaluación sumativa, cual es la práctica de los exámenes y las notas en los colegios. N. del autor.

que aprender haciendo las cosas significa convertir en experiencia la actividad. La tarea del maestro es encausar al educando en el proceso de experimentar.

Por muy avanzadas que aparezcan estas propuestas, hay tres rasgos distintivos en su conceptualización que merecen destacarse: el primero se refiere a la fijación de las etapas del desarrollo como sustrato psicológico a las tareas educativas. Parece claro que la noción de una secuencialidad de etapas aseguraría un proceso "armonioso" de desarrollo y que todo lo que parezca perturbarlo redundaría en trastorno psico-pedagógico. La evidencia empírica ha demostrado que las etapas del desarrollo son constructos didácticos atractivos, pero que el desarrollo discurre con marchas y contramarchas, con fenómenos que aparecen y desaparecen con una frecuencia e intensidad poco predecibles, y con recurrencias o persistencias que no implican -necesariamente- patología. El segundo tiene que ver con la noción de madurez, asunto que remite a la idea del juicio moral autónomo (alrededor de los siete años, de acuerdo a Piaget) y la capacidad legal del niño como sujeto de derecho y de derechos, lo que será desarrollado enseguida. Y el tercero emerge en torno a la noción de personalidad, en tanto que ya prefigurada y como estructura psicológica mutable por la educación, tema que admite posturas divergentes desde las vertientes biológicas y sociales.

Una contribución más moderna, en la que se ha de basar nuestra perspectiva pedagógica en adelante, es la que ofrece la teoría de Vigotski⁵⁸. Dos conceptos fundamentales, a este respecto, son los que se refieren al carácter instrumental de la mediación y la noción de zona de desarrollo próximo.

- La mediación emana del uso de instrumentos materiales, de un sistema de símbolos o de la conducta de otros individuos, lo que hace que las conductas básicas (reacciones fisiológicas y psicológicas frente al estrés, ver figura 2) se transformen en procesos mentales superiores, por una actividad mediada socialmente en modo significativo. La mediación social corresponde a la actividad conjunta y solidaria entre un niño en proceso de desarrollo y un adulto o un niño con mayor experiencia. Es a través de esa experiencia que se produce la transformación de conocimientos. Vigotsky plantea que todas las funciones psicológicas emergen primero en una instancia interpersonal, en la forma de colaboración de un "experto" (adulto o niño más experimentado) y luego, en una instancia intrapersonal, al interiorizarse dicha interacción.
- La zona de desarrollo próximo. Partiendo de la premisa que el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo, Vigotsky denomina zona de desarrollo

⁵⁸ Ver el acápite sobre dos teorías constructivistas, para una revisión completa sobre este autor. N. del editor.

próximo al espacio o la diferencia entre el nivel de desarrollo real del niño (lo que éste puede hacer automáticamente, sin ayuda, gracias a que ha internalizado los mediadores instrumentales descritos) y el nivel de desarrollo potencial (lo que el niño sería capaz de hacer con ayuda de otras personas, tales como un adulto u otro niño, mayor). Esta zona abarca funciones que todavía no han madurado pero que con la ayuda del experto (el maestro, en el caso de la escuela) van a alcanzar su madurez. Esta visión prospectiva del desarrollo cognitivo del niño abre la puerta a la noción de que los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean y constituye el embrión de lo que, después, Bandura formularía como su teoría del aprendizaje social.⁵⁹

La importancia pedagógica de estos conceptos queda refrendada por la vigencia que ellos tienen en las propuestas más innovadoras, tanto en la operacionalización de variables cuanto en su aplicación práctica. Así, OLIVEROS (39) resume los postulados de la pedagogía constructivista en los enunciados siguientes:

En primer lugar, la construcción del conocimiento no es espontánea, es un proceso que debe ser favorecido mediante ayudas externas, porque la presentación de la información no garantiza el aprendizaje. Se necesita que la recepción de la información sea la experiencia personal de un proceso de construcción interna del conocimiento. Así, el aprendizaje se facilita con determinados aspectos de la realidad externa, como son los aspectos perceptivos, la organización del material, etc.

En segundo lugar, todas las teorías cognitivas del aprendizaje (Piaget, Ausubel, etc.) coinciden en el principio de que el grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del individuo. Es un principio que se complementa con la idea vigotskiana que sostiene lo inverso: el desarrollo cognitivo de un individuo depende de sus oportunidades de aprendizaje⁶⁰.

En tercer lugar, desde que una persona recibe información hasta que la asimila completamente, pasa por una serie de fases en las que va modificando sus sucesivos esquemas para comprender plenamente dicha información. Así, se comprende porqué el aprendizaje es un proceso de reorganización interna. Es decir, si una persona no comprende adecuadamente una noción o es incapaz de resolver un problema, es necesario identificar a qué proceso psicológico se debe. Comprender si el inadecuado desarrollo cognitivo se debe a cuestiones de memoria a corto plazo, de automatización de estrategias, de metamemoria, aspectos semánticos u otro proceso psicológico.⁶¹

⁵⁹ Aprendizaje social= adquisición de los conocimientos de otros seres humanos mediante alguna forma de comunicación, especialmente por el lenguaje. N. del autor.

⁶⁰ Asunto de la máxima importancia en los contextos carenciales de la pobreza. N. del autor.

⁶¹ Por ejemplo, trastorno afectivo, ansioso, de conducta u otros de carácter neuropsicológico. N: del autor.

- En cuarto lugar, en el enfoque constructivista se considera que la estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos. Así, el profesor debe producir dichos conflictos entre lo que el alumno ya sabe y lo que debería saber. En ciertos casos se presenta la contradicción y se da la solución, teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumno.
- En quinto lugar, numerosos trabajos psico-educativos muestran la importancia de la interacción social como favorecedora de los procesos de aprendizaje. Así, interacción social implica autodesarrollo interdependiente ('mi desarrollo junto con'), autosocioconstrucción del saber y de la personalidad, tomando como eje las oportunidades que brinda la realidad.

Desde la perspectiva de la zona de desarrollo próximo FUJISHIMA (40) nos recuerda que el reto para la educación no es prescindir de la cultura, sino cómo hacer para que el alumno participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad. Citando a Bruner, Edwards y Mercer, postula:

"el trayecto de competencias del adulto al niño, del maestro al aprendiz, como un proceso de creación de ámbitos de significados compartidos a través de procesos abiertos de negociación, de construcción de perspectivas intersubjetivas":

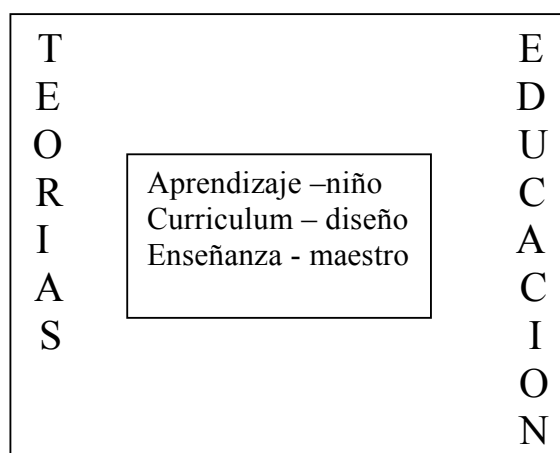
Sostiene que la reconstrucción del pensamiento del alumno requiere de dos condiciones: (1) partir de la cultura experiencial del alumno y (2) crear en el aula un espacio de conocimiento compartido, tomando en consideración que existen dos sistemas interdependientes pero con relativa autonomía: la estructura de tareas académicas y la estructura social de participación. Este tipo de enfoque nos permite abordar la realidad pedagógica de los niños carenciados por situaciones de pobreza, no desde la perspectiva de supuestas y generalizadas circunstancias especialmente difíciles que requieren una intervención veladamente paternalista y/o correctiva, sino desde la perspectiva de la pedagogía popular y las prácticas pedagógicas de ternura.

Para ello es preciso delimitar, en última instancia, cuáles son los objetivos de la escuela. Desde el punto de vista cognitivo, ellos se pueden resumir en este enunciado: la adquisición permanente de cuerpos de conocimiento Y el desarrollo de facultades intelectuales válidas y útiles que posibiliten la capacidad para pensar crítica, sistemática e independientemente.⁶²

⁶² Lo que corresponde al llamado pensamiento dialéctico de Wallon. N. del autor.

BOLAÑOS (41) propone un sencillo esquema (ver figura 7) para poder identificar tres aspectos coyunturales, a los que acompaña algunos indicadores, en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

FIGURA 7



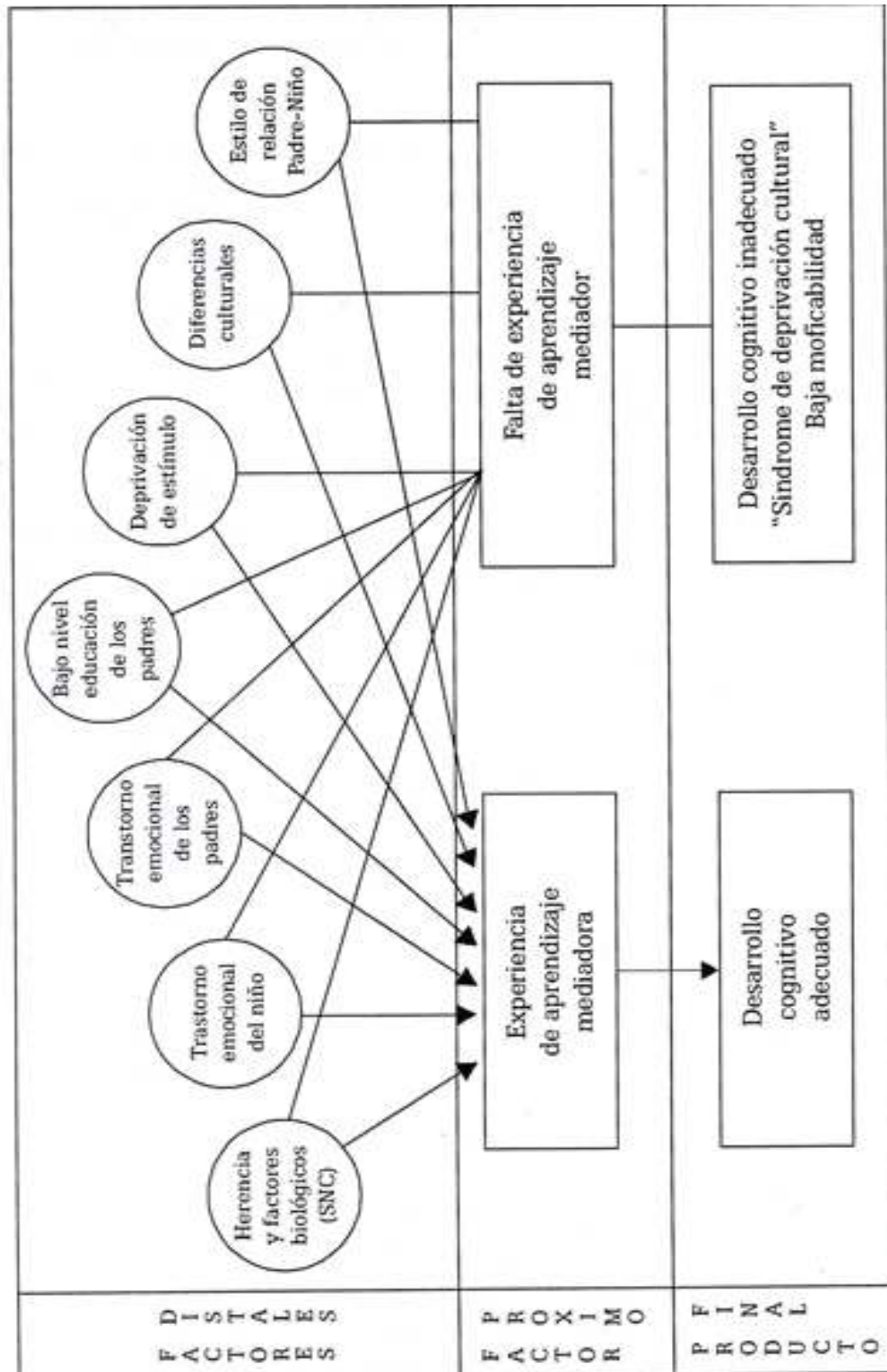
Tomado de: BOLAÑOS (41)

Esta profesora, siguiendo a AUSUBEL (42) postula un argumento a favor de la metodología de transmisión-recepción de contenidos, cual es que la mayor parte de los conocimientos no los descubrimos, sino que nos son dados. Señala que, así, el aprendizaje por recepción es importante en educación, porque es el mecanismo humano por excelencia, que se utiliza para adquirir y almacenar una vasta cantidad de ideas e informaciones propias de cualquier campo del conocimiento. En este proceso, nos dice, el lenguaje se emplea como un instrumento facilitador de los aprendizajes.

Continuando su reseña, pone de relieve que en el aprendizaje por descubrimiento se reordena la información y se entregan a las estructuras mentales ciertos contenidos. Cada sujeto, mediante el procesamiento de experiencias inductivas y concretas, verbales y no verbales, hace descubrimientos autónomos o aprende a resolver problemas. Pone énfasis en que un aporte importante de Ausubel es la distinción que establece entre el tipo de aprendizaje realizado por el alumno y la estrategia de instrucción utilizada para conseguir dicho aprendizaje. Desde esta perspectiva, las estrategias de enseñanza por descubrimiento pueden dar lugar tanto a aprendizajes por repetición como a aprendizajes significativos, del mismo modo que las estrategias de enseñanza por recepción pueden dar lugar a estos dos mismos tipos de aprendizaje. Para decirlo con las palabras de Ausubel:

FIGURA 8

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADOR (MEDIATED LEARNING EXPERIENCE)
FACTORES PROXIMALES Y DISTALES DEL DESARROLLO COGNITIVO DEIFERENCIAL



"tanto el aprendizaje receptivo como el aprendizaje por descubrimiento pueden ser o repetitivos o significativos, según las condiciones en que ocurra el aprendizaje".

Se pregunta esta autora ¿Cuándo se produce el aprendizaje significativo?. Se produce cuando se intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos o una nueva información y los conceptos y conocimientos ya existentes en el alumno.

En lo que respecta a la enseñanza, enfatiza el aporte de FEUERSTEIN (43) con su teoría de la enseñanza del aprendizaje mediado (EAM), que se basa en la noción clásica de que la inteligencia es un proceso orientado a la adaptación del sujeto, quien sufre cambios como respuesta a la aparición de las situaciones nuevas que requieran estos cambios. A esta capacidad de adaptación la denomina modificabilidad. Esta capacidad puede desarrollarse en forma directa o por intervención de un mediador. Este mediador asegura que los estímulos afecten significativamente a la persona (niño) y en esta interacción se despliegue la plasticidad y flexibilidad que deben caracterizar a la inteligencia. En la figura 8 se representan esquemáticamente los agentes causales, proximales y distales, del desarrollo cognitivo diferencial, de acuerdo a este autor.

La acción del mediador (maestro, acompañante) es la de seleccionar, organizar y planificar los estímulos, variando su amplitud, frecuencia e intensidad y transformándolos en poderosos determinantes del comportamiento del niño. Asoman así otros componentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que no se reducen a los aspectos cognitivos del mismo, sino que alcanzan el objetivo final de un aprendizaje activamente autorregulado. La misión del profesor consistiría, entonces, en ayudar al alumno a regular él mismo sus procesos de aprendizaje. PINZAS (44) denomina a estos procesos de autorregulación metacognición. En el cuadro que sigue, tomado de esta autora, se ofrece un esquema tentativo de niveles cognitivos en el que resalta la ubicación de las destrezas metacognitivas.

Además, y citando a Heath (1995), la mencionada autora propugna que se otorgue un mayor énfasis al desarrollo afectivo del niño dentro de las tareas de la escuela. Dice:

"Según relata Heath, los conocidos trabajos de B. Bloom sobre una taxonomía de los objetivos educacionales en el área cognitiva y de los objetivos educacionales en el área afectiva tuvieron el imprevisto efecto de hacer que personas de la comunidad educativa empezaran a verlo afectivo separado de lo cognitivo, al punto de considerarlos casi como opuestos. Lo afectivo

CUADRO 8

Esquema de niveles cognitivos

Nivel bajo de procesamiento (INPUT) ⁶³ (Pre-cognitivo)

Recepción y discriminación de la información del medio externo e interno.

Nivel alto de procesamiento

(Procesos cognitivos superiores de tipo primario y complejo) Memoria, estrategias. Sensibilización, clasificación, transformación, comparación, etc. Formación de conceptos, pensamiento divergente y crítico. Solución de problemas, toma de decisiones, etc.

Nivel Metacognitivo

(Procesos autorreguladores)

Conciencia de las demandas de tarea y de los propios recursos, conciencia de la fluidez de los procesos cognitivos, conciencia de error, manejo de los propios recursos y habilidades, regulación, compensación, etc.

Nivel de producción (OUTPUT) ⁶⁴

(Procesos expresivos)

Moverse, señalar, hablar, leer oralmente, responder preguntas, escribir, buscar información, usar información, etc.

pasó a ser un aspecto del desarrollo que podía debilitar, obstaculizar y distraer las habilidades cognitivas. La persona que pensaba bien era una persona que prácticamente no sentía; era una persona racional que reducía el impacto de lo afectivo en su pensamiento, prácticamente eliminándolo " ⁶⁵.

Tomando en consideración la premisa de Heath según la cual 'la escuela es ahora el lugar donde se deben construir determinados desarrollos afectivos sin los cuales el funcionamiento intelectual se debilita'; Pinzás (op.cit.) ha elaborado un muestreo de áreas de desarrollo afectivo que generan el desarrollo del "sí mismo" del alumno en la escuela:

⁶³ Input= entrada o ingreso de información. N. del autor.

⁶⁴ Output= salida o egreso del producto. N. del autor.

⁶⁵ Una muestra de este paradigma es el perfil deseable de un ejecutivo, cuya insensibilidad frente a los problemas de los demás y agresividad en los negocios son requisito indispensable. N. del autor.

CUADRO 9

Ejemplos de áreas de desarrollo del sí mismo en la escuela

Sí mismo frente al desarrollo de destrezas (como aprendiz)
Sí mismo frente a la adquisición del conocimiento (como sujeto cognoscitivo) ALUMNO
Sí mismo frente a las tareas (como ser trabajador) Sí mismo en el grupo (como ser social)
Sí mismo frente a los valores, reglas y regulaciones (como miembro de una sociedad) ⁶⁶

Haciendo acopio de todos estos aportes y de la teoría dialéctica del conocimiento, el IFEJANT ⁶⁷ propone una metodología dialéctica que permita que (45):

"el proceso de acción-reflexión-acción o práctica-teoría práctica de los grupos de base conduzca a la apropiación consciente de su práctica, transformándola permanentemente en orden al logro de una nueva sociedad':

Para este fin propone técnicas específicas en educación popular y prácticas inspiradas en la pedagogía de la ternura.

Respecto a las técnicas a utilizar, señala que, a pesar de la diversidad de opiniones, hay consenso en reconocer cuatro momentos importantes en toda acción educativa:

- 1- La motivación, que suscita y expresa el interés de los participantes por el desarrollo de la acción educativa.
- 2- La adquisición de aprendizajes, por la que se provoca la asimilación de los elementos del aprendizaje, correlacionándolos con los aprendizajes previos y elaborando nuevos aprendizajes que ayuden a comprender, manejar y sentir mejor el problema estudiado.
- 3- La generalización, que busca aplicarlos aprendizajes a situaciones nuevas.
- 4- La evaluación, que permite apreciarlos aprendizajes logrados y también la eficacia de las tareas realizadas".

⁶⁶ Ver el acápite dedicado a Kohlberg y los niños en circunstancias especialmente difíciles. N. del autor.

⁶⁷ IFEJANT= Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores.

El manual de IFEJANT citado plantea un dilema tradicional en el abordaje de la educación de los niños (ver el cuadro 7) y propone una solución acorde con el sustento ideológico de su doctrina. Dice:

"Hay quienes insisten en la necesidad de controlar y dirigirlos aprendizajes (es el caso de la tecnología educativa sistemática), mientras que otros insisten en una posición libertaria de dejar que los participantes generen y desarrollen sus propios aprendizajes (es el caso de la tecnología educativa no directiva). Los primeros recurren a los métodos dirigidos " mientras que los segundos siguen los métodos 'por descubrimiento ".

Ambas posiciones olvidan la dialéctica al no combinar la dirección y la espontaneidad,- lo deductivo y lo inductivo; la experiencia previa de grupo con la experiencia acumulada socialmente fuera del grupo':

En relación a la ternura, la asocia inequívocamente a la afectividad, al mundo de los sentimientos que -reconoce- "de por sí no son buenos ni malos ". Continúa:

La ternura apela a la sensibilidad como su lenguaje fundamental y está en las antípodas de toda táctica de conquista, de sometimiento, de dominación en las relaciones sociales, personales':

Cuando analiza los factores que obstaculizan una práctica pedagógica de ternura, los resume así:

- la feminización de la ternura, lo que colude con una sociedad machista como la nuestra;
- la "paidización" de la ternura, que se asocia con posiciones veladamente autoritarias y paternalistas;
- la "privatización" de la ternura, que hace de su ejercicio un asunto íntimo, sin visibilidad social;
- la cultura de la violencia, que da lugar a la desconfianza, ésta, a su vez, a mantenerse a la defensiva de un potencial agresor y -consecuentemente- a comportarse en forma enérgica, ruda;
- las propias características de los JANTs ⁶⁸, cuyos probables comportamientos disociales (pandillismo, mendicidad, hurto) ⁶⁹ pueden contribuir a su estigmatización social y consecuente represión;
- una sociedad cada vez más computarizada, que tiende a postergar, suplantar o distanciar las relaciones personales.

⁶⁸ JANTs= Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores.

⁶⁹ Lo que no es de mayor probabilidad que en niños y adolescentes que no trabajan, como fuera visto en el acápite respectivo. N. del editor.

4. ENFOQUE LEGAL

Acerca de la identidad del niño

La aceptación del niño como sujeto de derecho y de derechos supone una larga trayectoria histórica que va desde su invisibilidad (su inexistencia en el plano social y su poco peso en las decisiones políticas) hasta su actual vigencia, respaldada por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN)⁷⁰ y, en el Perú, por el Código de los Niños y Adolescentes (CNA).

Es importante pues fijar los conceptos en que se sustenta ese reconocimiento de su identidad social. Un primer asunto es diferenciar la identidad de la identificación, en tanto que ambas nociones se utilizan como sinónimos, como habremos de ver enseguida, pese a que hay distinciones categoriales importantes para esos términos.

Al hacer este distingo, RAEZ (46) señala:

'Por identidad entendemos la resultante del proceso de experiencias que conducen a los individuos al íntimo reconocimiento de sí mismos como diferentes de los demás y a la vez compartiendo con algunos de ellos, sin embargo, ciertas características comunes. La conciencia de la identidad se alcanza por un proceso de respuestas internas a las confrontaciones con el exterior.

La identificación, en cambio, es un acto externo de distinción y reconocimiento de un individuo, primero por los demás y, luego, por sí mismo⁷¹.

Ahora bien, la afirmación de la personalidad de un individuo depende de la conciencia de su identidad y no de su identificación. Empero, el recién nacido posee identificación, pero no identidad. Esta irá consolidándose gradualmente a partir de sus experiencias corporales primarias en un creciente proceso de hominización que marcha paralelo con los procesos de socialización y endoculturación... ".

Esta visión, eminentemente subjetivista y condicionada por fuerzas intrapsíquicas no toma en cuenta los factores sociales en la construcción de la personalidad. Matizándola, y aludiendo a una posible identidad nacional⁷², LA ROSA (47) dice que "podemos caracterizarla como un conjunto de elementos conceptuales,

⁷⁰ Que considera niño a toda persona desde 0 a 18 años. N. del autor.

⁷¹ Esto corresponde al reconocimiento del mí, de acuerdo a Mahler. Ver el acápite sobre los niños que trabajan, para otras nociones sobre identificación. N. del autor.

⁷² Postular una identidad nacional parece bastante alejado de la realidad peruana, en la que confluyen diferentes naciones, por su misma composición demográfica y ecológica. N. del autor.

cognitivos y comportamentales, que el individuo va haciendo suyos en la medida que se socializa. Sus características son:

1. Identificación con los patrones culturales propios: esto es, con las maneras de producir cultura que se evidencian en el entorno; con los aspectos tangibles y no tangibles elaborados en el transcurso de la existencia de los seres humanos.
2. Percepción de sujeto colectivo (Nación): vale decir, la convicción de pertenecer a una comunidad amplia donde "sus semejantes" comparten cualidades comunes que condicionan su integración.⁷³
3. Espíritu de cuerpo: esto es, defensa de "los suyos" frente a "los otros".
4. Aceptación de la influencia de su grupo de pertenencia: cabe decir, el reconocimiento de su integración en un conjunto del cual se admite la influencia de mayor o menor importancia sobre el comportamiento.

Citando a Habermas, el autor reseñado nos recuerda que el proceso de adquisición de una identidad nacional se da en tres planos de desarrollo:

- desarrollo cognitivo: que involucra el reconocimiento paulatino de patrones culturales propios, que pertenecen a "los suyos";
- desarrollo lingüístico: que supone incorporar una modalidad de simbolización de la realidad, la que permite el progresivo ajuste a las necesidades de comunicación que se suscitan en su entorno;
- desarrollo interactivo: que implica la interiorización de formas y normas de interacción, funcionales a las demandas del contexto en que desarrollamos nuestra vida cotidiana.

Esta interiorización de las normas es un elemento clave en la identidad del niño y de su rol social; y está ligada al desarrollo del juicio moral⁷⁴ y a la aceptación de normas subjetivas como parte de las creencias y actitudes de los niños (Azjen y Fishbein, 1979).

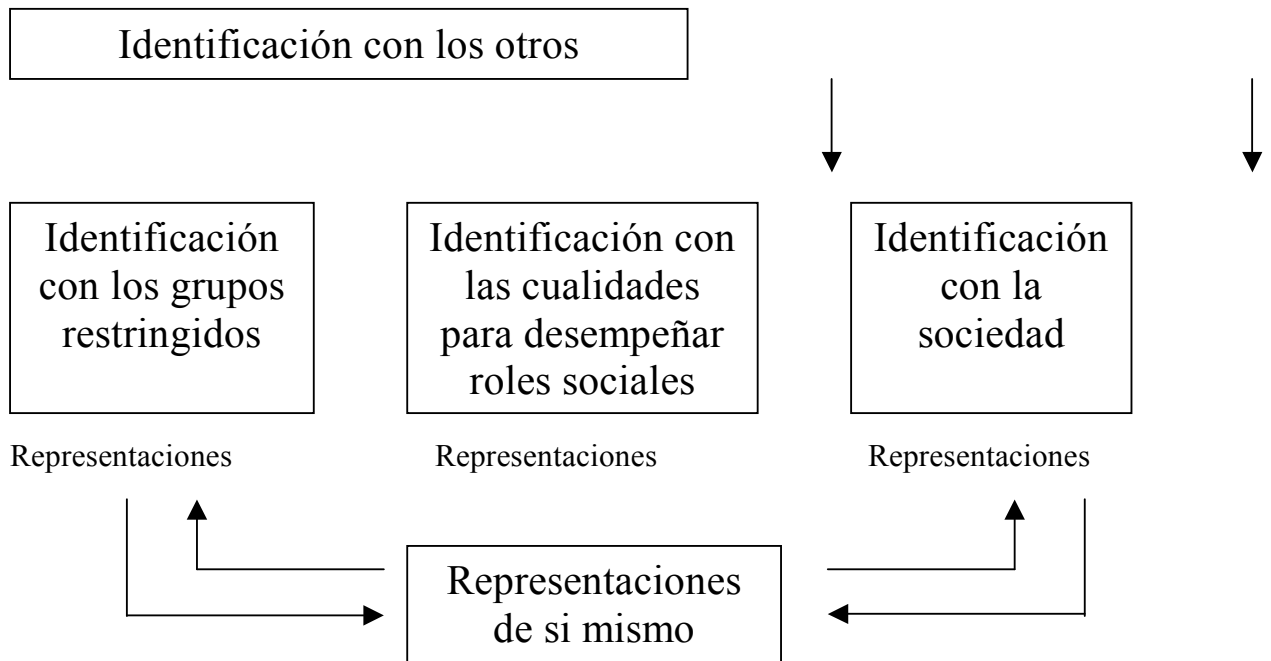
Trasladando la tectónica de los círculos concéntricos de influencia (desde el micro hasta el macrosistema) a un esquema que privilegia los diferentes niveles de identificación, desde la representación que uno tiene de sí mismo hasta las representaciones que nos identifican con grupos, roles o sociedades, es conveniente tener en mente estos diferentes procesos, en tanto que pudieran, eventualmente, explicar comportamientos alejados de la norma legal.

⁷³ Esto corresponde al exosistema y macrosistema de Bronfenbrenner (1980). N. del autor.

⁷⁴ Ver nuevamente el acápite dedicado a Kohlberg y los niños en "circunstancias especialmente difíciles". N. del autor.

FIGURA 9

Representaciones e identidad



Tomado de : La Rosa (47)

El reconocimiento de la identidad del niño plantea, según BAZAN (48) una serie de retos. Uno de ellos es el que deriva de la individualización del sujeto. El otro, de especial relevancia en su conceptualización legal, la dualidad sociológica no excluyente del niño como persona humana y sujeto social. Y tiene importancia legal por cuanto, al hacer un desagregado jerárquico de las normas que protegen al niño, MARTIN FIGUEROA (49), reseñando los dispositivos de la constitución política del estado peruano, llega a la conclusión que en el inciso 22 del artículo 2 de la misma está compendiada la construcción de la identidad del niño. Refiriéndose a un precepto constitucional que guarda relación con el derecho a información y opinión (asunto consagrado en la CDN y el CNA), dice:

Asimismo, desde niño él tendrá derecho a ser informado y, progresivamente, a ser consultado, y tal vez pueda resumirse y enfatizarse respecto a la infancia aquel inciso 22° que, adaptado, podría leerse de esta manera: "todo niño tiene derecho a la paz, a la tranquilidad, al disfrute del tiempo libre y al descanso, así como a gozar de un ambiente equilibrado y adecuado al desarrollo de su vida "...

Quien altere la paz hogareña o territorial de un niño, quien altere gravemente su tranquilidad para su desarrollo, quien le impida el disfrute de su tiempo libre (es decir, el juego, principal ejercicio de socialización que tienen las

criaturas), así como el equilibrio emocional que debe tener, está convirtiendo al niño en "víctima" ; pues está impidiendo aquel normal desarrollo al cual ya nos hemos referido':

El autor nos recuerda inmediatamente que, en su artículo 4, la constitución prescribe que el estado "protege especialmente" al "niño y al adolescente". Curiosamente, no pone mucho énfasis en el dispositivo por el cual se señala que toda persona tiene derecho a la vida, a su identidad, a su integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar (art. 2, inciso 1).

Habiendo desarrollado lo concerniente a la identidad, que tanto en la CDN como en el CNA se circunscriben a asegurar el registro de la identidad (más bien, de la identificación, de acuerdo a Raez), pasaremos a considerar los distintos abordajes de la infancia desde la perspectiva del derecho.

Pensamiento jurídico e infancia

Históricamente, en 1922 se celebró en el Perú la Primera Conferencia Nacional del Niño Peruano, que dio cauce a las regulaciones que abogados, juristas y legisladores, predominantes en esa conferencia, acordaron al niño en el marco de un pensamiento jurídico que, entonces como ahora, era tributario de las representaciones dominantes de la infancia. Esas representaciones se pueden condensar en una antinomia: de un lado, el niño que desarrolla normalmente y pertenece al ámbito privado (su hogar); del otro, el que crece en situaciones de riesgo y es del dominio público, siendo entonces merecedor, sea de compasión o de represión (institucionalización). Es en base a estas premisas que se ha desarrollado una cultura de administración de justicia que involucra no sólo a abogados o jueces, sino también a médicos legistas, policías y otros profesionales ligados con la salud mental del niño.

En Noviembre de 1959, la asamblea general de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de los Derechos del Niño. Esta declaración fue un instrumento jurídico internacional de carácter moral, meramente enunciativo, sin poder mandatorio para los estados miembros. Ello no obstante, dio lugar a una doctrina, la de la situación irregular, a una metodología operativa, la que se aplica a los menores en circunstancias especialmente difíciles, bajo los auspicios del organismo especializado de las naciones unidas para la infancia, cual es UNICEF, y a una normativa que en el caso peruano se tradujo en el Código de Menores de 1962.⁷⁵

⁷⁵ La palabra menor denota una situación asimétrica de desventaja. Pero más importante aún es su connotación peyorativa. N. del autor.

Este código, sustentado en la doctrina de la situación irregular, suponía que los menores deben comportarse de acuerdo a los patrones sociales aceptados (regulares) y que para "salvar" a los menores de comportamiento irregular había que reprimirlos.

Como apunta CAPUÑAY(50), el código de 1962 consideraba al menor un simple objeto a tutelar. Señalaba que el menor no delinque, pero, contradictoriamente, se le inculpaba en base a un remedo sustitutivo: la responsabilidad del autor basándose en su estilo de vida. Con el discurso de la protección se pretendía legitimar el internamiento indicando que era una medida tutelar para preservar la integridad del menor y protegerlo del contagio social, declarándolo en peligro material o moral. Bajo esas equívocas premisas, connotados miembros de la intelectualidad de entonces (educadores, sociólogos, médicos, abogados, etc.) produjeron sesudos documentos del Consejo Nacional de Menores, en que se prescribían soluciones idílicas para el hambre de los pájaros fruteros (niños que hurtaban frutas a los carretilleros de los mercados, en la década del 60), mientras que los avezados eran internados en "centros de rehabilitación" como el de Maranga (Lima), en los que completaban su deformación delincencial y se reforzaban conductas patológicas.⁷⁶

La categoría menores en circunstancias especialmente difíciles es simplemente inexistente. No tiene las características mínimas que la lógica elemental exige a una definición y es un contrasentido epistemológico desde la perspectiva de las ciencias sociales. Meter en un mismo saco al niño trabajador rural, cuyo valor productivo es un hecho culturalmente aceptado, con la niña prostituida como consecuencia de la violencia intrafamiliar o la violencia social, no tiene otro asidero que la mala conciencia de los poderes hegemónicos en los organismos internacionales y la buena fe de algunas ONGs internacionales, que bajo la égida del proteccionismo declarativo del documento de la ONU de 1959, implementaron metodologías operativas de corte paternalista y asistencialista, algunas de ellas efectivas en cuanto a resultados de corto plazo, como se verá al analizar el desarrollo de los programas de atención primaria selectiva en salud, por ejemplo. " De otro lado, como señala CUSSIANOVICH (51), "el término "circunstancia -no puede ser menos que un eufemismo cuando en realidad se trata de verdaderas estructuras y de situaciones institucionalizadas como la pobreza, la miseria, la desatención sanitaria, etc."⁷⁷

⁷⁶ De acuerdo al testimonio de un director del centro de Maranga, exclusivo para varones, cuando se hizo cargo del mismo era una práctica consentida que los menores de más edad tuvieran parejas de menos edad para su uso sexual, con quienes se paseaban libremente por los pasadizos. N. del autor

⁷⁷ Ver el acápite relacionado con la coherencia y el eclecticismo. N. del editor.

En 1989 la comunidad de naciones aprobó la Convención de los Derechos del Niño (CDN), que el Perú incorporó a su normativa jurídica por Resolución Legislativa N° 25278. Siendo este un instrumento de jurisdicción internacional y en razón de los artículos 2,3,4, 5 y 44 del mismo, el Perú se obligó a modificar el viejo código de 1962, poniendo en vigencia el Código de los Niños y Adolescentes (CNA) el 28 de Diciembre de 1992 y publicando los planes nacionales de acción para su implementación programática.

Es en mérito a estos dispositivos que en nuestro país se produce el viraje a la doctrina de la protección integral, en reemplazo de la de la situación irregular. La consideración del menor como objeto de "compasión-represión" de esta última cede paso a la representación del niño y el adolescente como "sujeto pleno de derechos".

Si bien la doctrina de la protección integral representa un salto cualitativo importante en el enfoque jurídico de la infancia, no se desprende del todo de viejos atavismos. Así, en su preámbulo dice a la letra (52):

".. Teniendo presente que, como se indica en la Declaración de los Derechos del Niño, el niño por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento". (en negrita, del autor)

Lo que nos remite a un marco tutelar que entra en contradicción con algunos de sus postulados fundamentales, como se verá más adelante. Sin embargo, algunas de sus provisiones revelan una auténtica preocupación por la suerte de los niños de los sectores populares, como cuando puntualiza que:

"...Reconociendo que en todos los países del mundo hay niños que viven en condiciones excepcionalmente difíciles y que esos niños necesitan especial consideración" : (subrayado del autor)

De acuerdo a Capuña y (op.cit.), las disposiciones de la CDN hacen referencia a cuatro ámbitos principales de los derechos del niño":

- a. Supervivencia. Es el derecho intrínseco a la vida, acceso a los servicios de atención de salud y a un nivel de vida adecuado, incluida la alimentación, el agua potable y la vivienda. En nuestro país, gran cantidad de recién nacidos comienzan su vida sometidos a riesgo, ya que sus madres padecen de desnutrición, la que no puede ser curada sólo con medicamentos o con una alimentación suplementaria. Se trata de una condición mucho más difícil de tratar, ligada a numerosas privaciones ligadas con la pobreza, contra las que luchan las familias del mundo en desarrollo: ignorancia, escasez de tierras 78 Para la CDN, niño es todo ser humano menor a 18 años de edad.

cultivables, carencia de oportunidades económicas, vulnerabilidad a la enfermedad, ausencia de controles sanitarios regulares, condiciones inadecuadas de saneamiento y falta de agua potable, entre otras.

Por tanto, es necesario proporcionar al mismo tiempo medios económicos, procedimientos prácticos y atención primaria de salud tanto a nivel comunitario como familiar, con el fin de que todos los niños puedan disponer de una alimentación suficiente para un desarrollo vigoroso y saludable.

- b. Desarrollo. Su objetivo es alcanzar una condición de pleno y armonioso crecimiento a través de la educación, el descanso, el esparcimiento y la libre participación en la vida cultural. Incluye el derecho a la educación, acceso a la información, al juego, a la recreación y a las actividades culturales, así como la libertad de pensamiento, conciencia y religión, el derecho a la privacidad y a la identidad cultural.
- c. Protección. Atañe a las acciones de defensa y promoción por parte del estado y los adultos, en aspectos fundamentales relativos a la vida del niño. son normas de protección contra toda forma de explotación o de crueldad, separación arbitraria de la familia, contra el abandono y el maltrato. Por ejemplo:
 - Niños refugiados.
 - Niños víctimas de explotación sexual.
 - La adopción debe estar garantizada durante el procedimiento; en el caso de adopciones internacionales, deben darse en el marco de convenios.
 - La explotación en el trabajo.
 - Niños que tienen conflictos con la justicia.
 - Niños que viven en medio de conflictos armados.
- d. Participación. Se refiere al ejercicio de los niños de su condición de sujetos sociales. Así tenemos la libertad de expresión y de información, libertad de pensamiento, conciencia y religión. Resulta novedoso el derecho a expresar su opinión y a que esta sea considerada en todos los asuntos que le afectan.

Desde otra perspectiva, otros autores añaden al ya descrito derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, el llamado interés superior del niño, asunto que también ha sido incorporado al CNA, aunque todavía no tenga una definición operacional y pese a que, junto con el derecho a opinión, sea aún letra muerta en los tribunales de justicia. Asimismo, la convención consagra como uno de sus pilares el derecho a la no discriminación, asunto relevante en un país plagado por distintos tipos de discriminación como el nuestro (por residencia, género, nivel socioeconómico, étnica, etc.).

La promulgación del CNA (53) constituyó, como se ha señalado, un salto cualitativo en el enfoque legal del niño. Sustentado en la doctrina de la protección

integral y respaldado por la normativa de la CDN, sus provisiones más importantes son las siguientes:

Título Preliminar

- En el artículo I se define al niño como "todo ser humano desde su concepción hasta cumplir los 18 años de edad" y como adolescente "desde los 12 hasta cumplir los 18 años de edad": Esta provisión es importante en relación al tema del trabajo, ya que éste está autorizado y regulado para los adolescentes, aunque no prohibido para los niños, en tanto que el artículo 40 (modificado por la Ley 26941 para incluir en sus considerandos a los adolescentes), reconoce la situación de facto del "niño que trabaje por necesidad económica o material".
- Los artículos II y III establecen que el niño y el adolescente son sujetos de derecho y que también tienen obligaciones que cumplir, poniendo énfasis en 'Vos derechos específicos relacionados con el proceso de su desarrollo':
- El ámbito y la extensión de aplicación que señalan los artículos IV y V abarca a todos los niños y adolescentes, extendiéndose a la madre y la familia del mismo. Es por esta razón que los conflictos que los involucran deben ser resueltos por los jueces de familia, con intervención del fiscal de familia de turno. De otro lado, este enfoque legal amplía al nivel microsistémico o de setting los condicionantes para el pleno ejercicio de los derechos de niños y adolescentes. Se deben, entonces, tener en cuenta diversas aproximaciones a la constitución de la familia: ésta puede ser matrimonial y extramatrimonial, y en ambos casos los hijos tienen iguales derechos y obligaciones. Por su extensión puede ser nuclear, extendida y compuesta (cuando se suman miembros no unidos por consanguinidad al jefe de familia). Finalmente, las dos formas de organización familiar más frecuentes en nuestro medio son la familia incompleta, conformada por la madre y los hijos, con abandono del padre; y la recompuesta, en que los hijos de compromisos anteriores de los cónyuges se suman al nuevo hogar constituido. Es también importante rescatar, a este respecto, el enunciado del artículo 287 del Código Civil, que estipula que "los cónyuges se obligan mutuamente, por el hecho de/ matrimonio, a alimentar y educar a sus hijos": Estos deberes se amplían en los considerandos del artículo 82 del CNA, cuando estipula los deberes y derechos de los padres que ejercen la patria potestad⁷⁹.

⁷⁹ Patria potestad proviene del latín potestad o patria potestas, que significa el poder unitario del pater familiae sobre los hijos. N. del autor.

- Se señala en los artículos VI y VII que la constitución política del estado, la CDN y los convenios internacionales que han sido ratificados por nuestro país (como las que, junto con la CNA, conforman los cuatro instrumentos jurídicos que dan sustento a la doctrina de la protección integral, que son las Reglas de Beijing, Las Reglas Mínimas de los Menores privados de libertad y las Directrices de Riad; así como la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y la Ley de Protección frente a la Violencia Familiar (Ley N° 26260) y sus modificatorias, Ley 26763).
- Asimismo, se emplearán en forma supletoria las normas del Código Civil y su respectivo Código Procesal, así como el Código Penal y su respectivo Código Procesal⁸⁰ y, por defecto o deficiencia de la ley, se habrán de aplicar los usos y costumbres, lo que entraña una variante cultural en la aplicación de la normativa legal.
- Es obligación del estado, la familia, las instituciones públicas y privadas y las organizaciones de la comunidad la aplicación del CNA.
- Los artículos VIII, IX y X se refieren a que en toda resolución se considerará el interés superior del niño. Textualmente, el artículo VIII reza: 'En toda medida concerniente al niño y adolescente que adopte (..) se considerará el interés superior del niño y adolescente y el respeto a sus derechos':
Siete años después de su puesta en vigencia, resulta evidente que no existe una definición de ese "interés superior" a nivel normativo o programático y que los encargados de aplicarlo (jueces y policías) no encuentran la vía para hacerlo factible, si es que alguna vez se han interesado en hacerlo.
Acerca de la capacidad del niño y adolescente, es clara la omisión del primero y las limitaciones que el Código Civil (CC) impone al segundo (artículo 1004, CC) para la administración de sus bienes, de acuerdo al artículo X del CNA. Esto, de alguna manera, se relaciona con la noción de madurez para ejercer ciertos derechos y para la misma capacidad de emitir opinión, como se puede apreciar en el texto del artículo 11, que a la letra dice:

“El niño y adolescente que estén en condiciones de formarse un juicio propio tienen el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten y por los medios que elijan, y a que se tenga en cuenta sus opiniones, en función de su edad y madurez”:

Por lo demás, el CNA ha sufrido modificaciones importantes relacionadas con: (las modificaciones y/o añadidos van en negritas)

⁸⁰ Ver los en los acápite relativos a maltrato y abuso sexual y prostitución, los dispositivos legales y policiales para abordar situaciones especiales.

Ley 26941

- Art. 4.- Derecho a la integridad personal: "Todo niño y adolescente tiene derecho a que se respete **su integridad moral, psíquica y física ya su libre desarrollo y bienestar...**"
- Art. 14. - Derecho a la educación, a la cultura, al deporte y a la recreación: "**Ningún niño o adolescente debe ser discriminado en un centro educativo por causa del estado civil de los padres. La niña o adolescente, embarazada o madre, no debe ser impedida de iniciar o proseguir sus estudios, lo que debe ser garantizado por la autoridad educativa del plantel, la cual debe adoptar las medidas que el caso requiera, evitando que sea objeto de cualquier discriminación**":
- Art. 16.- Derecho a ser respetado por sus educadores. "**El respeto incluye no cometer actos de acoso, de abuso o de violencia sexuales por parte de los educadores hacia sus educandos**":
- Art. 3 8.- Niño y **adolescente** maltratado: "El niño y **adolescente** víctima de maltrato físico o mental merecerá atención integral mediante programas preventivos y de protección por parte del estado, con participación comunal y pública **orientados a eliminar la violencia dirigida contra ellos** ya reducir sus efectos".
- Art. 40.- Niño Trabajador y Niño de la calle: "**Esta norma es aplicable también a los adolescentes, además de lo dispuesto en el Capítulo IV "**
- Art. 2.- **Del Ente Rector del Sistema Nacional de Atención Integral al Niño y el Adolescente:**

"Toda mención al Ente Rector del Sistema Nacional de Atención al Niño y el Adolescente establecida en la Ley N° 26102, se entenderá referida al Ministerio de Promoción de la Mujer y el Desarrollo Humano ⁸¹:"

Decreto Legislativo 895 ⁸²

Ley contra el terrorismo agravado

"Art. 2°.- A1 que comete el delito previsto en el artículo anterior se le aplicará las siguientes penas, según corresponda:"

"c. Privativa de libertad no menor de veinticinco años:

A todos los participantes en el delito, mayores de dieciséis y menores de dieciocho años".

⁸¹ Sobre este viraje y su significado consultar el capítulo final del t. 2. N. del editor.

⁸² Consultar el acápite sobre el niño y la urbe, para una discusión sobre este tema. N. del editor.

"Art. 3°.- La investigación y juzgamiento por el delito de Terrorismo Agravado previsto y penado en el presente Decreto Legislativo será de competencia del Fuero Militar".

Decreto Legislativo 899
Ley contra el pandillaje pernicioso

Artículo Único.- Incorpórese al Título III del Libro Cuarto del Código de los Niños y Adolescentes, el Capítulo III-A con el siguiente texto:

"Capítulo III-A
del pandillaje pernicioso

Artículo 1°.- DEFINICION.- Se considera pandilla perniciosa al grupo de adolescentes mayores de doce (12) y menores de dieciocho (18) años de edad, que se reúnen y actúan para agredir a terceras personas, lesionar la integridad física o atentar contra la vida de las personas, dañar los bienes públicos o privados u ocasionar desmanes que alteren el orden interno"

...

"Disposiciones complementarias y finales

...

Segunda.- Modifícanse los artículos 213°, 215°, 226°, 249° y 250° del código de los Niños y Adolescentes..."

Estas modificaciones incluyen la legalidad de la sanción, la medida y plazo (en la que se invoca el principio de ultima ratio para el internamiento del adolescente), lugar de internación (se constituye el "Centro de Observación y Diagnóstico del Poder Judicial" en reemplazo del que debía organizar el Ente Rector... o su sustituto, el PROMUDEH), se amplía el período de semilibertad (de 12 a 24 meses) y también se duplica el lapso de internación (de 3 a 6 años, haciéndose expresa mención de lo dispuesto en el inciso c) del Artículo 2° del D.L. 895).

Todas estas aberraciones jurídicas han distorsionado la letra y el espíritu del Código de los Niños y Adolescentes y ponen en evidencia que la mentalidad represiva que se alimenta de la doctrina de la situación irregular no sólo sigue vigente, sino que ha acentuado su carácter punitivo en forma que habla de una creciente espiral de violencia en la sociedad en que crecen nuestros niños y adolescentes.

Tomando en consideración que la violencia percibida, sufrida o perpetrada es uno de los factores de mayor riesgo para el sano desarrollo del niño, la conclusión es obvia: la violencia estructural de la sociedad peruana en su conjunto atenta contra el desarrollo

biológico, psicológico y social de los niños que crecen en su seno y las medidas pedagógicas, correctivas o terapéuticas que se implementen para asegurar su salud mental no serán efectivas en el largo plazo si esas condiciones estructurales no se modifican.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ministerio de Salud, Plan Nacional de Salud Mental, Lima, Organización Panamericana de la Salud, 1991.
2. COHEN, DJ, LECKMAN, JF, VOLKMAR, FR, The diagnostic process and classification in child psychiatry. Issues and prospects. En: Mezzich, JE, von Cranach, M (eds.) International Classification in Psychiatry. Unity and Diversity, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
3. EISENBERG, L, The Social Construction of Mental Illness, Psychological Medicine, 1988,18: 1-9.
4. EARLS, F., Epidemiology and Child Psychiatry.- Historical and Conceptual Developments, Comprehensive Psychiatry, 1979, 20: 256-269.
5. AJURIAGUERRA, J., Manuel de Psychiatrie de l' enfant, Paris, Masson et Cie, 1971.
6. COSTA, M. Y LOPEZ, E., Salud Comunitaria, Barcelona, Martinez Roca, 1986.
7. COWEN, E.L., Primary Prevention in Mental Health: past, present and future. En; R.D. Felner, L.A. Jason, J.N. Moritsugu y S.S. Farber (eds.) Preventive Psychology. Theory, Research and Practice, New York, Pergamon Press, 1983.
8. RAE-GRANT, N., Prevention. En: P Steinhauer y Q. Rae-Grant (eds.) Psychological Problems of the Child in the Family, New York, Basic Books, 1983.
9. SILVERMAN, M.M. Y KORETZ, D.S., Preventing Mental Health Problems. En: R.E.K. Stein (ed.) Caring for Children with Chronic Illness: Issues and strategies, New York, Springer, 1989.
10. OFFER, D., SABSHIN, M., The psychiatrist and the normal adolescent, Arch. Gen. Psychiatry, 1963, 9: 427-430.
11. EISENBERG, L., Development as a unifying concept in psychiatry, Br. J. Psychiatry, 1977, 131: 225-237.
12. CRAVIOTO, Efectos de la desnutrición sobre el desarrollo neurovegetativo del niño, Bol. Med. Hosp. Inf., 1982, 3: 708-724/784-797.
13. POLLIT E., Desnutrición, pobreza e inteligencia, Lima, Retablo de papel ediciones, 1974.
14. RUTTER, M Y GARMEZY, N, Developmental Psychopathology, separata, s.f.
15. LAZARTE, C., Hacia un perfil psicológico del niño peruano (I), Más Luz. Revista de Psicología y Pedagogía, 1997, 3 (2): 271-291.
16. MANSILLA, M.E., La socialización diferenciada por sexo. Lima, CONCYTEC, 1996.

17. CASTRO, J., EGUIGUREN, C., SALAZAR, M., ORDOÑEZ, C. Y MORMONTOY, W, Relación de medidas antropométricas con aptitud académica de escolares de 6-12 años del Centro Educativo 3049 del distrito de Independencia (Lima), *Anales de Salud Mental*, 1989, V 37-49.
18. MAJLUF, A., Estado nutricional y rendimiento mental a los siete años de niños nutridos y desnutridos a los dos años, *Anales de Salud Mental*, 1992, VIII (1, 2):141-151.
19. GONZALEZ, R., *Psicología del niño peruano*, Cuadernos de Psicología III, Lima, Universidad de Lima, 1995.
20. FRANCO, R. Y OCHOA, Wawas y wawitas. El desarrollo infantil en Cusco, Cusco, Asociación Pukllasunchis, 1995.
21. KAGAN, J. *The second year: The emergence of self-awareness*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1981.
22. RUTTER, M., Stress, coping and development: some issues and some questions, *J. Child Psychol. and Psychiatry*, 1981, 22(4): 323-356.
23. VANISTENDAEL, S., *Cómo crecer superando percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*, segunda edición, Ginebra, Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE), 1996.
24. RUTTER, M., Resilience: some conceptual considerations, exposición en: Institute of Mental Health Initiative Conference on "Fostering Resilience", Washington, 5-6 de Diciembre de 1991. Documento.
25. LOSEL, F Y BLIESENER. T., Resilience in adolescence: a study in the generalizability of protective factors. En: K. Hurrelmann y F. Lösel (eds.) *Health Hazards in Adolescence*, New York, Walter de Gruyter, 1990.
26. WERNER, E.E. Y SMITH, R.S., *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*, New York, Cornell University Press, 1992.
27. SANCHEZ VIDAL, A., *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*, Barcelona, Promoción y Publicación Universitaria, S.A., 1988.
28. ALFARO, J., *Una aproximación psicosocial al concepto de la salud mental*, separata fuera de imprenta, Santiago, s.f.
29. ESTEVEZ, R. Y ARAVENA, R., Conocidos, amigos y salud mental: la red personal y las transacciones de la vida adulta, *Rev. Psiquiatría*, 1988, V: 251-267.
30. MARTIN-BARO, L, *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*, Guatemala, UCA Ediciones, 1976.
31. SUAREZ-OJEDA, E. N., *El concepto de resiliencia comunitaria desde la perspectiva de la promoción de la salud*, Washington, Organización Panamericana de la Salud, s. f., Documento.
32. TYLER, F., El comportamiento psicosocial, la competencia psicosocial individual y las redes de intercambio de recursos como ejemplo de psicología comunitaria, *Rev. Latinoamericana de Psicología*, 1984, 16 (1): 77-92.
33. *El Comercio*, Entrevista a Enrique Macher. Falta identificar problemas de salud mental, 31-08-99, p. a13.

34. UNICEF-INEI, Estado de la niñez, la adolescencia y la mujer en el Perú, 1997, Lima, UNICEF-INEI, 1998.
35. SANCHEZ HIDALGO, E., Psicología Educativa, 3ª edición, Río Piedras, PR, Ediciones de la Universidad de Río Piedras, 1963.
36. DURAND, S.M., Pour ou contre l'éducation nouvelle, Paris, Desclée de Brouwer, 1951.
37. ANDERSON, G.L. Y GATES, A.I., The general nature of learning. En: The Forty-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I, Learning and Instruction, Chicago, The University of Chicago Press, 1950.
38. MONTGOMERY, R., John Dewey and the Double-edged Danger, Phi Delta Kappa, 1953, 34 (4): 114-118.
39. OLIVEROS, R., A fin de cuentas ¿Qué es eso del constructivismo?, Autoeducación, 1997, 52: 7-9.
40. FUJISHIMA, H., Modernización y calidad educativa: en los centros de recursos para el aprendizaje, Autoeducación, 1997, 52: 17-19/22-24.
41. BOLAÑOS, L., Implicancias pedagógicas de las teorías cognitivas en la educación del niño. En: R. M. Reusche (coord.) La Niñez: construyendo identidad, Lima, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 1997, 225-232.
42. AUSUBEL, D., Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México, Trillas, 1976.
43. FEUERSTEIN, R., Mediated Learning Experience. A theoretical basis for cognitive modifiability during adolescence. En: P Mitler (ed.), Research to practice in mental retardation. Vol. II, Education and Training, Baltimore, University Park Press, 1977.
44. PINZAS, J., Una reflexión sobre las bases afectivas de la cognición. En: R. M. Reusche (coord.) La Niñez: construyendo identidad, Lima, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 1997, 137-145.
45. IFEJANT Jóvenes y Niños Trabajadores: Sujetos Sociales. (Protagonismo: Estrategia y Metodología), Lima, IFEJANT, 1995.
46. RAEZ, E., Comunicación sensible y afirmación de la identidad. En: R. M. Reusche (coord.) La Niñez: construyendo identidad, Lima, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 1997, 149-156.
47. LA ROSA, A., El papel de los medios masivos en la construcción de la identidad infantil, En: R. M. Reusche (coord.) La Niñez: construyendo identidad, Lima, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 1997, 681-688.
48. BAZAN, J. E., Perspectivas sociales de la identidad del niño. En: A. M. Reusche (coord.) La Niñez: construyendo identidad, Lima, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 1997, 647-652.
49. MARTIN FIGUEROA, R., El niño como víctima en el derecho peruano. En: A. M. Reusche (coord.) La Niñez: construyendo identidad, Lima, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 1997, 609-614.

50. CAPUÑAY, L., Lineamientos de la legislación de los Niños y Adolescentes y de la Familia en el Perú. En: Atención y Tratamiento de Niños y Adolescentes, Módulo II: Legislación del niño y la Familia, Lima, Convenio Policía Nacional del Perú-Rädda Barnen, 1994.
51. CUSSIANOVICH, A., Niño y Adolescente: Enfoques y Contexto. En: Atención y Tratamiento de Niños y Adolescentes, Módulo I: Niño y Adolescente: Enfoques y Contexto, Lima, Convenio Policía Nacional del Perú-Rädda Barnen, 1994.
52. Rädda Barnen de Suecia, Convención sobre los Derechos del Niño, en: Curso de capacitación policial sobre atención de niños, adolescentes y familia (Doctrina y Legislación sobre el Niño y la Familia), Lima, Rädda Barnen, 1998.
53. Rädda Barnen de Suecia, Código de los Niños y Adolescentes. Decreto Ley 26102, Lima, Rädda Barnen, 1994.

Métodos de observación y evaluación

Jorge Castro Morales

CONSIDERACIONES GENERALES

La observación y evaluación de los niños debe tomar en cuenta diferentes aspectos de la apariencia y funcionamiento de éstos, los que pueden resumirse de la forma siguiente:

- 1° Apariencia física.- Lo que incluye su desarrollo físico y resulta de interés para la búsqueda de indicadores específicos de desnutrición, en el caso que la apariencia no sea concordante con la edad cronológica; presencia de leves anomalías congénitas; corte de pelo y vestimenta; limpieza y aliño; así como otros indicadores de la preocupación de los padres (o la ausencia de ésta) por la apariencia física del niño.
- 2° Modo en que se relaciona con el examinador y con los padres (incluyendo la facilidad con que se separe de ellos). ¿Cuánta confianza o reserva muestra hacia el examinador?; ¿Su actitud es complaciente, trata de impresionar o seducir, tiende a disculparse prontamente o a minimizar los hechos, se contiene pasivamente, o es abiertamente desafiante?; ¿Se pueden apreciar signos distintivos en torno a la reacción que le provoca la apariencia física del examinador, su género o características étnicas (especialmente si son distintas a las del niño)?; ¿Cómo se puede comparar el comportamiento del niño con el examinador, con el que se observa (o se tiene información que tiene) frente a los padres u otros adultos?.
- 3° Afectos. ¿Cuál es el ánimo predominante en el niño y cuán amplio es el rango de emociones que muestra durante la entrevista?; ¿Su estado de ánimo es apropiado o incongruente?
- 4° Mecanismos Adaptativos.- Tal cual se manifiesten hacia el entrevistador, se expresen en sus juegos o sean descritos por el niño en su relación con otros que revistan importancia en su vida: ¿Se puede aceptar que sus anhelos de dependencia, intereses e impulsos sexuales y sentimientos de agresividad, sean apropiados para su edad en su intensidad, objeto y modo de manifestarse?; ¿De qué forma y cuál es el grado de éxito del niño en el

control o modulación de tales demandas (p. Ej., encontrando alternativas o medios socialmente permitidos para satisfacerlas)?.

- 5° Orientación en tiempo, lugar y persona.- Esto se refiere a si el niño se da cuenta cabal de la fecha y día de la semana, dónde se encuentran y quiénes son los que se encuentran en la entrevista. Se puede evaluar la orientación preguntando al niño: "¿En qué año estamos?, ¿En qué estación?, ¿Qué fecha?, ¿Qué día?"; o "¿Dónde estamos?" (nombre del edificio, ciudad/ distrito, provincia, país).
- 6° Conducta motora.- De la cual hay que explorar el nivel de actividad, grado de coordinación (gruesa, mediante observación de la postura o la marcha; y fina, a través de pruebas de dibujo/ escritura o de signos neurológicos blandos como adiadococinesia/sincinesias ¹) y la posible presencia de patrones motrices inusuales (p. Ej., tics, compulsiones, o estereotipias como aleteo de las manos o giros rápidos o whirling ²). También se explorará la dominancia lateral (en mano, pie, ojo, oreja).
- 7° Calidad del pensamiento y la percepción.- Descartando la presencia de ilusiones ³, alucinaciones ⁴, delusiones ⁵, trastornos del pensamiento ⁶, fuga de ideas ⁷; así como perturbaciones para la adecuada visión y audición.
- 8° Lenguaje oral y escrito.- Se debe explorar el reconocimiento espacial (arriba/ abajo; derecha/ izquierda) y la adecuada integración viso y audio-motora, utilizando pruebas de lecto-escritura que incluyan el dictado, copiado y redacción espontánea. Poner énfasis en posible escritura en espejo (sobre todo, con los números) y la ensalada de palabras, signos distintivos de dislexia/disgrafía ⁸.

¿Cuál es la articulación, inflexión y ritmo del discurso del niño?; ¿Cuán rico, limitado o idiosincrático es el vocabulario del niño?; ¿Cuánto dominio y fluidez tiene el niño en el lenguaje que se habla en casa y el que se usa en su comunidad o en exosistemas

¹ Adiadococinesia= falta de coordinación sincrónica de movimientos; sincinesia=movimientos involuntarios sincrónicos en ambos lados del cuerpo. N. del editor.

² Movimientos típicos que aparecen en los trastornos profundos del desarrollo. N. del editor.

³ Ilusión= percepción distorsionada de un objeto (visual, auditivo, en el propio cuerpo). N. del editor.

⁴ Alucinación= percepción sin objeto. N. del editor.

⁵ Delusión= idea o creencia irracional de la que está convencido quien la expresa. N. del editor.

⁶ Como las ideas obsesivas, en las que el sujeto percibe lo absurdo de su contenido y lucha contra éste. N. del editor.

⁷ Como ocurre en los estados de euforia excesiva o manía. N. del editor.

⁸ Ver el acápite sobre "Trastornos del aprendizaje". N. del editor.

mayores?. Aquí se debe hacer hincapié en las posibles desventajas del niño bilingüe frente a la escolaridad formal en español, asunto que se discutió en el acápite relacionado con el niño escolarizado y se ampliará en torno al enfoque transcultural.

- 9° Inteligencia global y fuentes de conocimiento.- Nuevamente, es importante tomar en cuenta la impronta cultural y la utilización de pruebas psicológicas estandarizadas en el país o adecuadas a la cultura del niño.
- 10° Atención, concentración, impulsividad.- Es importante explorar si hay cambios bruscos en el ánimo básico y conductas impulsivas en las que - aparentemente- el niño pierde el control de sus actos.

¿El niño mantiene la atención en una actividad o tópico de discusión, o salta de una a otra actividad sin límites?; ¿Tiene que intervenir el examinador para establecer límites físicos durante la entrevista?; ¿Da la impresión que el niño se distrae por los ruidos de afuera?.

- 11° Memoria.- Inmediata y de evocación.
- 12° Funcionamiento neurológico.- Cuyo examen debe ser realizado por un médico ⁹.
- 13° Juicio e introspección.- En especial, en relación a las preocupaciones actuales o el motivo de consulta. Esta exploración se puede realizar mejor luego de un período en que el niño haya establecido una relación de confianza con el examinador, tomando en cuenta que, al inicio de la entrevista, su primer impulso podrá ser el de negar o minimizar las preocupaciones de los padres.
- 14° Estilos de comunicación preferidos.- Se debe tener en cuenta que los niños pueden tener dificultad para hablar abiertamente de los problemas que les aquejan o revelar aspectos significativos de sus vidas. Al diálogo directo se le puede sustituir por un diálogo imaginario (un cuento en tercera persona, uso de muñecos, títeres o similares); o se puede recurrir a otros modos de expresión como son el juego, los dibujos o la pintura.

Tomando en cuenta que el enfoque de este libro privilegia los factores psicosociales y aquellos que puedan derivar de condiciones de pobreza, como es la desnutrición, es pertinente tener en cuenta las situaciones psicosociales asociadas a trastornos psíquicos del niño, que son discutidas en el acápite relacionado con la clasificación y nomenclatura en psiquiatría infantil y en otros segmentos de este texto; y el cuadro sobre riesgo de desnutrición a nivel individual y comunitario sistematizado por la OPS (1).

⁹ Ver el acápite sobre "Sistema de la personalidad: un enfoque neuropsicológico humanista". N. del editor.

CUADRO 1

Riesgo de desnutrición a nivel individual y comunitario		
	Nivel individual	Nivel comunitario
Factor de riesgo	Falta de aporte alimentario	Estado de pobreza extrema (Marginalidad)
Riesgo	Descenso de peso	Niños con bajo peso para su edad
Daño	Desnutrición Ausencia o corta duración de la lactancia materna	Escasez de recursos económicos desempleo
Indicadores de riesgo	Analfabetismo o baja escolaridad materna	Comunidad analfabeta
	Falta de higiene	Conceptos tradicionales del estado de salud
	Infecciones repetidas: Diarrea, IRA ¹⁰ Sarampión	Falta de agua potable Inaccesibilidad de los servicios. Ineficiencia

MÉTODOS PERUANOS DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL

I Valoración del desarrollo de 0 a 5 años

Autora: María del Carmen Peraldo Manyari (2)

Criterio de valoración: deberá realizarse a través de la relación que establece el niño con el medio ambiente, que es el que le brinda estímulos, experiencias, hábitos, etc., mediante actitudes/ comportamientos que los adultos le ofrecen y que lo incentivarán o inhibirán de acuerdo a la forma en que se establezca esa relación.

Áreas a evaluar:

- Relaciones familiares
- Actividad del niño

¹⁰ IRA = Infección Respiratoria Aguda

- El llanto
- El sueño
- Salud e higiene
- Desarrollo psicosexual
- Transmisión de normas
- Control de esfínteres (vesical y anal)
- Desarrollo del lenguaje
- Desarrollo motor
- Alimentación

Metodología: debe ser utilizado dentro de un proceso de intervención y movilización de las agrupaciones de mujeres de las comunidades, por su carácter eminentemente participativo, reflexivo y vivencial. Se recomienda realizar talleres de capacitación previos a la aplicación del instrumento.

Contenido: se trata de una encuesta individual dirigida a la madre del niño, con una serie de preguntas cerradas por cada área, de elección múltiple para la alternativa si/no.

Items seleccionados por área:

- A) Relaciones familiares.- Quién cuida al niño, cuánto tiempo permanece solo, que trato recibe, si hay violencia intrafamiliar.
- B) Actividad del niño.- Actividades, juegos.
- C) El llanto.- Circunstancias, reacciones parentales ¹¹, asociación con pataletas.
- D) El sueño.- Horario, dificultades, parasomnias ¹², reacciones parentales.
- E) La alimentación.- Lactancia, preferencias, pautas de crianza.
- F) Control de esfínteres.- Edad de control (si lo hubo), momento de descontrol, pautas para el control, reacciones parentales.
- G) Higiene del niño.- Cumplimiento de las indicaciones del médico, razones para incumplimiento, cuidados.
- H) Psicosexualidad.- Manejo de la curiosidad del niño, exploración sobre abuso sexual.
- I) Transmisión de normas.- disciplina en el hogar, contradicciones y estilos de autoridad.
- J) Desarrollo motor.- Actividades propias de los 3, 6, 9, 12, 18 y 24 meses. Tareas a los dos, tres, cuatro y cinco años.
- K) Desarrollo del lenguaje.- Similar a lo anterior.

¹¹ Incluyen el tipo de castigo, si se aplica, en este y todos los casos siguientes. N. del editor.

¹² Parasomnias= fenómenos añadidos al sueño normal. Ver el acápite sobre "Trastornos de la funciones vitales". N. del editor.

Calificación: tiene un instructivo para la utilización de un baremo, el cual es una tabla con respuestas "correctas" o "nulas" para cada ítem. Las respuestas correctas obtienen un puntaje que se anota en cada una de ellas. La suma de todos los puntajes parciales constituye el puntaje total para cada área y su agregación delinea el "Perfil del Desarrollo Infantil" del niño.

Los puntajes totales de 0 a 20 puntos entran en el casillero rojo de riesgo marcado, de 20 a 50 puntos corresponden al casillero amarillo de inadecuación parcial y de 50 a 100 puntos alcanzan el ideal de desarrollo del casillero verde. El instrumento provee una tabla coloreada para marcar en ella estos puntajes totales por área, los que determinan algo que en el título de la tabla se denomina "Perfil del estado psico-afectivo del niño".

Comentarios:

La justificación estadística de los valores asignados a las respuestas no resulta clara, aunque la matriz de correlaciones intra-áreas luzca convincente.

La calificación siguiendo el baremo y asignando puntajes por cada respuesta puede ser complicada en el trabajo de campo (madres de familia de la comunidad) y su validación ha sido limitada (se reduce a veinte madres trabajadoras de un campo ferial de Lima, según la autora).

El título "Perfil del desarrollo infantil" es más adecuado que el de "Perfil del estado psico-afectivo del niño".

Debería hacerse un esfuerzo para validar mejor la escala y plantear un refraseo de algunos de los reactivos (preguntas en la entrevista).

II. Desarrollo evolutivo del niños de 4 a 7 años

Autor: no acreditado (3)

Marco conceptual: observación de procesos socio-psicológicos subyacentes a cada etapa madurativa (por bandas etáreas). Se hace hincapié en los fenómenos conscientes e inconscientes que estudia el psicoanálisis así como la "mayor importancia de lo intelectual" que las teorías cognoscitivas asignarían a cada etapa del desarrollo.

Áreas para la observación:

De 4 hasta 5 años

- I- Relaciones con los pares y hermanos.- En la que se espera juegos comparativos, treguas en las peleas, visos de liderazgo, noción firme de la familia e intereses sociales.

- II- Discurso.- Uso creativo del lenguaje, pregunta los porqués y amplía su vocabulario y mejora su sintaxis.
- III- Control de esfínteres.- Debe haberse establecido ¹³.
- IV Juegos e imaginación.- Tendencia a la fantasía y la fabulación. Prefiere a los niños de su propio sexo. Echa mano de la teatralidad y esto le permite incorporar roles sociales. Deja de lado el egocentrismo y pasa a un juego colectivo.
- V- Límites, disciplina y rutina diaria.- Se espera que la rutina no esté definitivamente establecida. Su juego es desordenado y sucio, quiere hacer las cosas a su manera. Ocasionalmente le dan pataletas ¹⁴.
- VI. Sueños y temores nocturnos.- Señala que los terrores nocturnos son poco frecuentes ¹⁵.
- VII. Areas de interés y habilidades.- Lo que incluye su gusto por el canto, la danza y la pintura. No domina la relación entre espacio y tamaño. Improvisa sus dibujos. Muestra interés por explorar sus genitales e incurre en autoerotismo ¹⁶. Esta edad corresponde a la etapa fálica de Freud.
- VIII. Jardín de infantes.- Además de las adquisiciones ya enumeradas, se espera que tenga cierta independencia, que pueda separarse de la madre por varias horas, se pueda orientar en un ambiente nuevo y adaptarse a la vida grupal.

De 5 hasta 6 años

- I. Relación con pares y con la familia.- Tiene mayor conocimiento de sí mismo, se interesa por su entorno familiar, la figura de la madre es la más importante y prefiere quedarse en casa.
- II. Habilidades físicas.- Se espera que tenga autovalimiento (que se bañe y vista solo, que se anude los zapatos), haga mandados y pase los recados. Puede bajar las escaleras alternando los pies, salta en un pie.
- III. Intereses, aptitudes, preferencias y desagradados.- Aptitudes para el aprendizaje desarrolladas (números, letras, leer y escribir, si ha tenido educación inicial). Organiza previamente su dibujo y puede hacer una figura humana completa y copiar un cuadrado. Ha definido su lateralidad pero a veces usa ambas manos en forma indistinta. Muestra preferencia por amigos, programas de TV, ropas y uso de su tiempo libre.
- IV Sueños.- Describe sueños detallados.

¹³ De acuerdo a los criterios DSM IV vigentes, a partir de los cuatro años se puede hablar de encopresis y de los cinco años de enuresis, según que la falta de control afecte al esfínter anal o vesical, respectivamente. Ver el acápite sobre los "Trastornos de las funciones vitales". N. del editor.

¹⁴ Estas expectativas parecen seguir los manidos consejos del Dr. Benjamin Spock en su best-seller "Baby and Child care", inspirados por una permisividad de la que después abjuró. N. del editor.

¹⁵ Debería diferenciar temores de terrores y pavores nocturnos. Ver los comentarios del autor del acápite.

¹⁶ En el texto original se habla de masturbación normal del niño(a). Ver comentarios ibid.

- V Intereses sexuales.- Juegos sexuales con atribución de roles: mamá-papá, doctor-enfermera. Interés por diferencias corporales (genitales).
- VI. Juegos.- Son dramáticos y repetitivos. Los juegos colectivos se limitan a grupos de tres, con fines más bien individuales. Tanto varones como mujeres son aceptados sin jerarquía alguna.
- VII. Espacio vital y cuidado de pertenencias ¹⁷.- Su espacio vital adquiere importancia (su asiento en la mesa, su cama, sus ropas, sus juguetes). Noción definida de posesión en contraposición a vaga idea de propiedad. VIII. Lenguaje. Ha aumentado su vocabulario y piensa antes de hablar. Requiere que se le hable de cosas específicas, pues su abstracción es todavía pobre.

De 6 a 7 años

- I. Entrada al colegio ¹⁸.- Es una transición compleja que puede acarrearle trastornos físicos ¹⁹ y psíquicos ²⁰.
- II. Relación con pares.- Tiene capacidad para ser miembro de un grupo, pero éste debe ser pequeño. Es brusco y pelea con frecuencia.
- III. Rendimiento académico.- El aprendizaje de la lecto-escritura y matemáticas debe relacionarse con actividades creativas y experiencias motrices. Puede usar símbolos semiabstractos. Agrupa los objetos y numera de uno en uno. Diferencia derecha-izquierda en sí, pero no en otras personas. Tiene noción de la hora. Es torpe en el manejo del lápiz.
- IV Habilidades físicas.- Imagen corporal integrada al espacio circundante. Actividad corporal y bucal intensas.
- V Juegos.- Prefiere juegos formativos (construir, recortar, pegar, dibujar). Juegos dramáticos en los que usa muñecas (os) y otros elementos auxiliares. La elección de los juegos empieza a ser influida por los roles sociales de género.
- VI. Intereses, aptitudes, preferencias, desagradados.- Interés en deportes colectivos y aceptación de normas ²¹. Puede "leer" cuentos de memoria. No tolera alteraciones en el argumento. Adquiere la noción de la existencia de Dios y de que la muerte es irreversible.

¹⁷ Evidentemente, estas expectativas se refieren al niño urbano de estratos socioeconómicos afluentes. N. del autor.

¹⁸ Para algunos niños esta edad corresponde al ingreso al mundo laboral, en exclusiva o paralelamente. Ver acápite sobre el niño trabajador. N. del editor.

¹⁹ Las manifestaciones físicas de la fobia escolar (náuseas, dolores abdominales, hipertermia). N. del autor.

²⁰ Ansiedad depresiva por pérdida de protección hogareña y paranoide por la competencia escolar. N. del autor.

²¹ No se ha mencionado previamente el surgimiento "espontáneo" de reglas de juego, como las estudiadas por Usandivaras para el caso de las canicas (sacar la cuarta vs. hacer langa= obtener ventaja indebida). N. del autor.

VII. Intereses sexuales.- Se amplían al ámbito del significado del embarazo, el origen de los bebés, los roles sexuales, pero no alcanza a comprender la naturaleza del coito. Hay un relativo grado de "exhibicionismo" en ambos sexos.

De 7 a 8 años

- I. Relación con pares y familiares.- Tiene conciencia de sí mismo y de los demás, puede ponerse en el lugar del otro y es capaz de sentimientos empáticos. Exige menos compañía y puede pasar períodos prolongados a solas, leyendo o jugando.
- II. Comportamiento y rendimiento en la escuela.- Establece una saludable diferencia entre escuela y hogar, acata las normas, es susceptible ante el elogio o la desaprobación. Le agrada leer de corrido y tiene una mejor noción del tiempo (secuencial).
- III. Juegos, intereses, aptitudes, preferencias, desagradados.- Su capacidad de concentración es mayor y puede mantener una postura por tiempo prolongado. Se preocupa por sus errores y tiene aspiraciones elevadas. Puede mostrarse obsesivo en sus intereses. Puede jugar en grupos más grandes y empieza a rechazar al sexo opuesto en sus juegos.
- IV Intereses sexuales.- Piensa acerca del sexo. Puede imaginar idilios. Le avergüenza mostrarse desnudo.

Comentarios:

El texto corresponde a un documento de trabajo, aparentemente sin justificación estadística ni validado con trabajo de campo. Se trata entonces de una aproximación conceptual con un marco teórico de intención ecléctica, pero que termina siendo abiertamente psicoanalítico, sin el afinamiento que le podrían proporcionar los aportes de Winnicott, Bowlby y Kohut, dentro de esa misma corriente.

El mantener nociones tan permisivas como las que sostuvo Spock, en su momento, es una muestra de lo afirmado. En algún momento se llega a postular que es de esperar que los niños muestren sus genitales a las niñas y ellas les bajen el pantalón a aquellos "normalmente".

No se diferencia temor (variable de la normalidad), de terror (expresión de angustia), o pavor (episodio de automatismo sin reconocimiento posterior) nocturnos. Esto puede llevar a confusiones diagnósticas y terapéuticas lamentables.

Se insiste en la noción de masturbación infantil, cuando se aborda un asunto pregenital como es el autoerotismo.

Finalmente, hay una generalización sustentada por la perspectiva del niño urbano, occidental, más o menos afluente (tiene o aspira a posesiones diversas, difícilmente

compatibles con el imaginario de un niño de sectores populares). Las etapas evolutivas descritas no toman en cuenta otros estilos de vida ni las necesidades y satisfactores en condiciones carenciales básicas.

Ello no obstante, hay un aporte práctico, que emerge de la experiencia cotidiana y la clínica, que hace plausible este documento, pese a las limitaciones indicadas y el hecho que fuera formulado hace quince años.

III. Módulo de desarrollo psico-social del niño

Autores: María Eugenia Mansilla Arancibia y equipo de ADOC (4)

Organización: Se trata de una serie de ocho folletos dedicados a temas de interés sobre el desarrollo del niño (y el adolescente), desde una perspectiva de salud integral y enfatizando los factores sociales en su evolución psicológica. El primer folleto está dedicado al niño y su medio, los tres siguientes a cómo crecen, el quinto a cómo aprenden, el sexto y séptimo a los problemas que vive el niño y el último es una guía de instituciones dedicadas a los niños.

Metodología: Los folletos mencionados forman parte de los materiales de capacitación de las llamadas "movilizadoras" del programa urbano de una entidad denominada "Movilización-Mujer-Supervivencia", auspiciada por la oficina local de UNICEF

Siguiendo los lineamientos metodológicos de la educación popular, se promueve la organización de talleres de capacitación en organizaciones de base de mujeres, para lo cual se las provee de un manual para la capacitadora, tres cuadernillos, uno por reunión, que sirven de guía para cada una de las reuniones programadas, un anexo "Guía de ejercicios de capacitación. Recursos para la Educación Popular", un rotafolio de 28 láminas con dibujos motivadores y una carpeta con los ocho folletos ya reseñados.

Además de los cuatro temas que aparecen en los folletos 1 a 7, se espera que las madres aborden un quinto tema, que es "Qué hacer", que implica una suerte de investigación-acción participativa mediante la utilización de dos fichas: una de Identificación de riesgo por familia y otra de Cuadro General de Riesgo de la Comunidad. Finalmente, "las participantes deberán formular un plan de trabajo que contemple acciones de promoción, de prevención, de atención y de rehabilitación, de acuerdo a las necesidades de los niños y adolescentes de su comunidad".

Para evaluar el resultado de los talleres, el manual de la capacitadora incluye dos fichas, las que debieran ser llenadas al momento que la capacitación termine y a los tres meses de completada, para vigilar el cumplimiento de las tareas programadas.

Las guías traen instrucciones minuciosas acerca del material a utilizar, la forma de hacerlo, el tiempo dedicado a cada actividad y las técnicas de movilización (doble rueda, "garúa de ideas", etc.) y refuerzo.

Contenido de los folletos:

Tema 1.- El niño y su medio

- El niño, un ser humano
- El mundo que rodea al niño
- La comunidad
 - La salud
- La recreación
- Los apoyos alimenticios
- La educación
- La protección ²²
- Su desarrollo ²³

Tema 2.- ¿Cómo crecen?

- Gestación
- Primer año de vida
- De 1 a 5 años
- De 6 a 11 años
- Adolescencia (14 a menos de 17 años) ²⁴

Tema 3.- ¿Cómo aprenden?

- Los sentidos y el aprendizaje
- El proceso de aprendizaje (cognoscitivo)
- ¿Dónde se aprende? (hogar, comunidad, medios de comunicación, colegio)
- Por qué a veces no se aprende bien? ²⁵.

Tema 4.- Problemas que vive el niño

- Salud
- Físico (sic) ²⁶

²² Queda reducida a la PNP (DIVIPOLNA), comisaría y los jueces de menores. N. del autor.

²³ Aquí cambia el énfasis temático por aspectos muy generales del desarrollo social. N. del autor.

²⁴ Tanto en este tramo como en los anteriores se hacen afirmaciones generales de todo orden. N. del autor.

²⁵ Nuevamente, apunta una amplia gama de posibilidades de manera superficial. N. del autor.

²⁶ Se refiere a discapacidades sensoriales y motoras.

- Psicológico²⁷
- Situaciones de riesgo psicosocial, que comprende a los Menores en Circunstancias Especialmente Dificiles (MCED) de UNICEF.

Criterios de evaluación:

No se sustenta en levantamientos epidemiológicos, justificación estadística o un marco conceptual definido. Parte de una descripción naturalista, muy general, para culminar en una evaluación cuantitativa de nueve factores de riesgo de la familia (grupo familiar, escolaridad de los padres, trabajo de los padres, salud de los padres, número de hijos, edades de los hijos, vivienda, agua, embarazo) de 0 a 3 por cada ítem, que da lugar a puntajes globales de alto riesgo (más de 20 puntos), riesgo (10 a 19 puntos) y bajo riesgo (4 a 9 puntos). La ficha de riesgo comunitario sigue criterios similares, con una cuantificación que también diferencia tres niveles de riesgo.

Comentarios:

Se trata de un instrumento ambiguo, que abarca objetivos tan diversos como constituirse en un manual de capacitación para "movilizadoras" en la comunidad; guía de factores de protección y riesgo en el desarrollo del niño y adolescente desde diversas perspectivas: médica, psicológica, social; documento de promoción de los derechos del niño y prevención primaria; lista de chequeo para trastornos del aprendizaje; tratamiento específico de los menores en circunstancias especialmente difíciles y testimonio de abogacía social

Como es de esperarse, objetivos tan diversos llevan a actividades variadas, que van desde la capacitación a la sensibilización comunitaria y la investigación acción participativa, al proponer un levantamiento epidemiológico comunitario y familiar con criterios de calificación que no han sido validados.

La metodología didáctica, si bien adscribe principistamente a la educación popular, sigue una estructura rígida, con temas y plazos prefijados y métodos de evaluación y seguimiento muy difíciles de cumplir en el trabajo de campo habitual en nuestro medio.

En suma, un proyecto ambicioso pero escasamente válido para las múltiples finalidades que pretende cumplir.

²⁷ Abarca una miscelánea que incluye la tartamudez y la adicción a los inhalables volátiles.

IV Manual de desarrollo infantil (Propuesta de esquema de evaluación y de estimulación - intervención temprana) (5)

Autores: Dr. Carlos Vega Centeno
Dr. Humberto Alvízuri
Enf. Lilia Flores

Esquema: El esquema propuesto para la evaluación del desarrollo infantil en niños menores de 5 años ha sido adecuado en base a los parámetros del Centro de Perinatología y Desarrollo Humano (CLAP) y el Test de Evaluación del Desarrollo Infantil de Denver.

Su ventaja estriba en la facilidad del examen y la posibilidad de obtener datos de la madre. El test de Denver ha sido validado y es aplicado corrientemente en los Estados Unidos de N.A. No se conoce de su estandarización para el Perú. Los logros esperados son secuenciales y se basan en la premisa que cada fase es indispensable para el logro de la siguiente. A la evaluación de cada logro se añade información sobre métodos de estimulación temprana e intervención en parámetros críticos.

Áreas de evaluación del desarrollo:

Área motora.- Estudia el desarrollo del control sobre los diferentes músculos del cuerpo.

- a) Fortalecimiento de los músculos del cuello, hombros y espalda.
- b) Fortalecimiento de los músculos de la deambulación.
- c) Adquisición de equilibrio y coordinación en actividades motoras complejas.
- d) Apogeo del equilibrio.

Área de coordinación.- Permite conocer delicadas adaptaciones sensorio-motrices ante objetos y situaciones.

- a) Coordinación audio-visual.
- b) Coordinación oculo-manual.
- c) Dominio de la prensión.
- d) Adquisición de destrezas manuales complejas.
- e) Adquisición de buena flexión de muñeca y rotación del antebrazo.
- f) Adquisición de un mayor dominio de la rotación de la muñeca y rotación del antebrazo.

Área social.- Comprende el estudio de las reacciones del niño ante la cultura del medio en que vive.

- a) La relación del niño con la madre y con otras personas.
- b) El hábito de la vestimenta.
- c) La comida, la higiene y el control esfintereano.
- d) El hábito del juego.

Área de lenguaje.- Se usa el término lenguaje en el sentido más amplio, incluyendo toda forma de comunicación visible y audible, sean gestos, movimientos posturales, vocalizaciones, palabras, frases u oraciones. La conducta del lenguaje incluye la imitación y comprensión de lo que expresen las otras personas.

Material o equipo requerido:

Además del gráfico general con el esquema de evaluación para las cuatro áreas, que se marcará para cada niño, es necesario contar con:

- 1 pelota (plástico o trapo)
- 1 objeto móvil: juguete rojo
- 1 sonaja
- 5 cubos de 3.5 cm. de lado, de madera
- 2 recipientes plásticos (uno mediano y el otro algo más pequeño)
- 1 frasco de boca mediana
- 1 lápiz
- Papel. Habas, maíces, pasas.

Procedimiento:

- 1 ° Tomando en cuenta la edad del niño, se coloca una regla en el punto señalado para su edad en el gráfico general (ver figura 1) y se observa la intercepción del borde de la regla con los rectángulos ²⁸ que marcan los logros esperados para esa edad.
- 2° Hay que verificar si están presentes los logros anteriores al logro interceptado, de preferencia el logro inmediatamente anterior, que debiera haberse adquirido.
- 3° Observar o interrogar si los logros correspondientes a la edad del niño se han obtenido.

Evaluación e interpretación:

Para la evaluación se utilizan una serie de gráficos numerados, que representan los logros esperados para cada área, los que aparecen enunciados en los rectángulos del gráfico general. Cada uno de aquellos gráficos tiene una ilustración al lado izquierdo, que representa el logro a evaluar, y otras al lado derecho, que representan los métodos de estimulación temprana e intervención que deberán aplicarse, si fuera necesario.

- a) Se deberá buscar el logro esperado observando si se cumple lo ilustrado en la parte izquierda del gráfico específico. Se solicitará información de la madre al respecto.
- b) Se aprobará el logro de acuerdo a las instrucciones en la parte inferior de la ilustración correspondiente.

²⁸ En la presentación original. En la figura 1 se señalan los enunciados correspondientes.

- c) En caso que el niño no haya alcanzado ese logro a la edad esperada, se informará a la madre que debe estimularlo, de acuerdo a instrucciones que podrán ser entregadas por escrito, para que retorne con el niño al mes, a fin de observar si la intervención realizada fue efectiva o persiste el retraso. En la parte derecha de cada gráfico específico se ilustran las intervenciones aconsejables.
- d) La ausencia de logros (retrasos) debe ponernos en alerta para realizar observaciones más frecuentes y tratar de determinar las posibles causas de retraso.
- e) El resultado de una observación sólo orienta y no nos debe llevar a una conclusión.
- f) Si existiera un retraso dudoso, se repetirá la observación al mes.. Si el retraso fuera claro en el primer examen y persistieran las dudas después de repetir la evaluación al mes, se deberá hacer una consulta especializada (derivación o referencia), a fin de definir el diagnóstico específico y formular un plan terapéutico.

Diagnóstico:

	Resultados	Procedimientos
Normal	Están presentes todos los logros para la edad. No cumple logros, pero tiene la opción de presentarlos. Hay logros "adelantados".	Acompañamiento según esquema. Estimulación en logros no cumplidos con opción hasta la edad límite de aparición, priorizando el de más riesgo.
Alerta	Retraso en un logro, en un área. Retraso en dos logros en un área	Averiguar causas de baja estimulación, enfermedades, abandono. Repetir la evaluación en un mes; previa estimulación. Si hay progreso: seguir esquema habitual. Si no hay progreso: pedir CONSULTA ESPECIALIZADA.
Derivar	Retrasos en uno o más logros en varias áreas. Retraso en el logro N° 1 de una o más áreas.	CONSULTA ESPECIALIZADA.

El documento incluye, además, cuatro anexos, dos de los cuales reproducimos como anexos 1 y 2 en este texto, pues se relacionan con la evaluación neurológica y sensorial del niño.

En uno de los anexos se presenta el sustento para la inclusión de los ítems que constituyen la prueba, destacándose porqué se han omitido algunos ítems del Denver y del esquema CLAP, así como las razones para agregar otros ítems o modificar la redacción de los enunciados. Por ejemplo, se ha eliminado "Pedalea en triciclo", por no ser concordante con lo que es habitual en zona rural o urbanomarginada. En términos generales, el test de Denver ha sido reducido en un tercio o la mitad en sus diferentes áreas. En el último de los anexos del original se dan consejos para la alimentación en el primer año de la vida del niño.

Comentarios:

Este es un notable esfuerzo por adaptar a la realidad de los niños de sectores populares los criterios (CLAP) y reactivos (Denver) que han sido validados internacionalmente, para evaluar el desarrollo en las cuatro áreas que abarca el esquema: motora, de coordinación, social y de lenguaje.

Lastimosamente y de acuerdo a lo observado en las propias áreas rurales del Cusco, su utilización es escasa, si lo es. En un ciclo de capacitación para el internado en Psicología Comunitaria Rural de una Universidad particular del Cusco ²⁹, los egresados manifestaban desconocer la prueba.

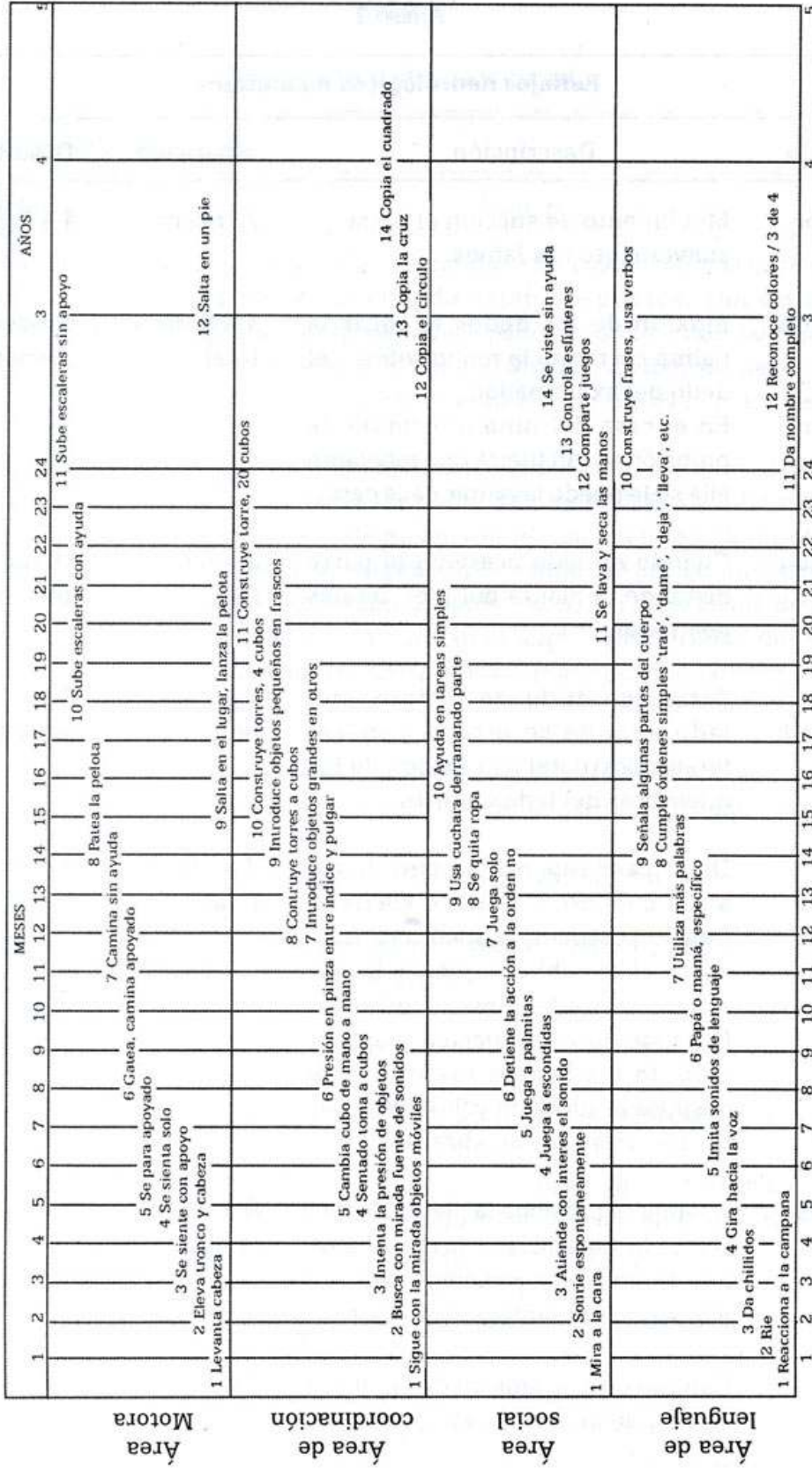
Algunos de los ítems exigen logros que pueden ser prematuros para nuestro medio (elevación del tronco y la cabeza a los dos meses, deambulación a los once. De otro lado, la coordinación fina exigida para el trazo del círculo, la cruz y el cuadrado a edades tempranas puede entrañar descalificaciones en la aptitud para el aprendizaje que no estarían respaldadas por las experiencias de CEDAPP en Lima y la Asociación Pukllasunchis en el propio Cusco (ver acápite sobre el niño escolarizado). Hechas estas correcciones, el instrumento puede ser utilizado con márgenes de validez y confiabilidad aceptables.

La redacción de los procedimientos, instrucciones y métodos de evaluación es innecesariamente confusa. Se podría aligerar con una buena corrección de estilo. La derivación de casos debe ser precedida por el establecimiento de una adecuada red de referencia, contrarreferencia y seguimiento. De lo contrario, la adhesión al tratamiento y la evolución final del caso se perderían.

²⁹ Ver el acápite relativo a "Entre la coherencia y el eclecticismo". N. del editor.

FIGURA 1

ESQUEMA DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL PARA NIÑOS MENORES DE 5 AÑOS



Adaptado del Test de Denver por SRSC - COPAS, GTZ

ANEXO 1

Reflejos neurológicos neonatales			
Reflejo	Descripción	Aparición	Desaparición
Succión	Movimiento de succión al rozar suavemente sus labios.	A1 nacer	4 a 7 meses
Prensión	Flexión de los dedos al tocar la palma cerrando la mano sobre el dedo del examinador.	4 a 6 meses fetal	6 meses postnatal
Palmar	En el caso del niño a término, la prensión es tan fuerte que mediante ella se le puede levantar de la cama.		
Prensión Plantar	Cuando el dedo presiona la parte distal de la planta del pie.	4 a 6 meses fetal	10 meses postnatal
Tónico	Extensión de brazo y pierna del del cuello lado adonde se gira la cabeza, fetales postnatal con flexión de los miembros del lado opuesto.	6 a 7 meses fetal	6 meses postnatal
Moro	Dejar caer repentinamente hacia atrás cuando el niño se sostiene fetal fetales postnatal a medio camino entre el decúbito supino y la posición sentada (semi-sentado). Consiste en la abducción y extensión de los brazos (estirados) y después la aducción y flexión de los brazos, como en un abrazo.	7 meses fetal postnatal	3 meses
Marcha	Cuando se presiona la planta del pie contra la superficie de la mesa, sostenido el niño en posición vertical, l RN realiza movimientos de marcha.	A1 nacer (40 semanas)	6 semanas
Pupilar	Cambio en el diámetro de la pupila en respuesta a estímulo luminoso.	7 meses	Persiste

ANEXO 2

Evaluación auditiva y visual

Evaluación auditiva

Edad	Logros
Entre el nacimiento y los seis meses	Los niños suelen responder a los ruidos con un cierre rápido los párpados cuando están despiertos, con un mayor apretamiento de los párpados cuando están con los ojos cerrados e incluso con el sobresalto de todo el cuerpo, como un reflejo de Moro, cuando el estímulo es muy intenso.
Entre los seis meses y los dos años	Ya existe respuesta de localización de la fuente del sonido (aparece entre los tres y seis meses). El método más empleado consiste en colocar al niño en una habitación poco ruidosa y se espera a que voltee la cara en dirección a la fuente del sonido (un aplauso, p. Ej.). Una forma de determinar el déficit sería graduando la intensidad del sonido de muy fuerte hasta el nivel más bajo que perciba el niño.

Evaluación visual

Recién Nacido (R.N.) Contracción de la pupila ante estímulo luminoso.

1 mes	Seguimiento a la luz, en cuarto oscuro.
2 meses	Reflejo de parpadeo protector (cierre palpebral), al acercar la mano bruscamente.
4 meses	Reflejo óculo-motor (el niño coge lo que ve).
6 meses	Alineamiento de ejes visuales (reflejos corneales simétricos).
6 meses a 2 años	Mirada que sigue un objeto que se mueve ante sus ojos o muestra una gran inquietud cuando, en forma alternada, se le coloca un vendaje sobre cada ojo.
2 años	Nitidez en la visión cercana (acomodación) y una agudeza visual mínima de 20/50.
2 a 6 años	Agudeza visual normal, alrededor de 20/30 o mejor.

BIBLIOGRAFÍA

1. CUSMINSKY, M., LEJARRAGA, H., MERCER, R., MARTELL, M. Y FESCINA, R., Manual de crecimiento y desarrollo del niño, Washington, Organización Panamericana de la Salud, 1993.
2. PERALDO M., M. del C., Valoración del Desarrollo Infantil (Guía de uso), Lima, UNICEF, Documento, 1987.
3. No acreditado, Desarrollo evolutivo del niño de 4 a 7 años, Documento de trabajo de CEDAPP (Centro de Evaluación, Diagnóstico y Asesoramiento Psicopedagógico), Lima, 1984.
4. MANSILLA, M. E. y equipo de ADOC, Módulo Desarrollo Psico-social del Niño, Lima, UNICEF, 1988.
5. VEGA CENTENO, C., ALVIZURI, H. Y FLORES, L., Manual de desarrollo infantil. Propuesta de esquema de evaluación y de estimulación-intervención temprana, Cuzco, Subregión de Salud Q'osq'o - Convenio PerúAlemania de Salud (COPAS-GTZ), 1992.

CAPÍTULO III

Bases biológicas del comportamiento

- Aspectos genéticos del comportamiento humano
- Sistema de la personalidad: un enfoque neuropsicológico humanista
- Crecimiento, desarrollo y maduración
- La sexualidad en la niñez y la adolescencia

Aspectos genéticos del comportamiento humano

P. Mazzetti y S. Montano ¹

El comportamiento en todo ser vivo es un producto de la interacción entre factores de tipo genético, que vienen con el individuo, y el medio ambiente que lo rodea. La trascendencia de estos factores es variable y puede cambiar de acuerdo al tiempo y las circunstancias. Por otro lado, estos factores son difíciles de evaluar, ya que no siempre se puede separar claramente el uno del otro para determinar cuál es el que influye sobre determinado comportamiento. Aún la conducta más estereotipada, que se transmite de generación en generación y no depende de la experiencia, como es la conducta instintiva de las especies, puede ser modificada, aunque con dificultad, por el medio. Por otro lado, el lenguaje, fuertemente influenciado por el medio que nos rodea, sufre una importante influencia de factores hereditarios. De ello se deduce que ambos factores interactúan, aunque en el caso del comportamiento en particular, como veremos más adelante, el factor genético sería el sustrato sobre el que la experiencia efectuaría modificaciones.

El comportamiento instintivo y el aprendido son los dos grandes polos que han determinado controversias en la historia. Desde los filósofos griegos y en particular durante el renacimiento, se ha intentado establecer que el comportamiento humano era producto de la razón, mientras que el comportamiento animal era producto del instinto, transmitido por la herencia. Es a partir del siglo XIX, con Charles Darwin y su teoría de la evolución, que se comienza a considerar que el comportamiento instintivo es también una característica inherente al ser humano, teniendo éste un comportamiento tanto instintivo como producto de la razón. Sigmund Freud y los psicólogos respaldaron y ampliaron los planteamientos de Darwin. Freud consideraba que el comportamiento humano, tanto normal como anormal, estaba ligado a dos factores fundamentales, ambos genéticamente determinados, el instinto de vida o sexual y el instinto de muerte o agresividad. Posteriormente, los conductivistas, con John Watson como figura importante, no admiten que el hombre tenga un comportamiento instintivo, enteramente programado. A partir de la premisa que no se podía

¹ Neurólogas Asistentes, Unidad de Neurogenética y Departamento de Investigaciones, respectivamente, Instituto de Ciencias Neurológicas «Oscar Trelles Montes», Jr. Ancash 1271, Lima 1, Perú

estudiar el comportamiento en sus mecanismos internos, sino sólo en sus aspectos observables, rechazan todo análisis del comportamiento basado en sus fuerzas internas o procesos mentales. Este tipo de corriente determinó que el estudio de determinantes innatos del comportamiento en psicología experimental, fuera dejado de lado, entrándose a un momento de gran desarrollo del aprendizaje, una respuesta enteramente observable. Además, se consideró a los antes llamados instintos, como tendencias o «drives» y se estudiaron sin considerar si se originaban en factores innatos o por aprendizaje.

Entre 1920 y 1950, surge la corriente etologista, con un grupo de zoólogos europeos a la cabeza, destacando Konrad Lorenz y Nikolaas Tinberg, quienes efectuaron estudios comparativos del comportamiento bajo condiciones naturales, haciendo mayor énfasis en aspectos de mecanismo intrínseco, ontogénesis y evolución. El movimiento etologista inicia entonces una reconciliación parcial entre psicólogos y conductivistas, reintroduciendo y destacando la importancia del comportamiento instintivo y su trasfondo hereditario. Ante la pregunta: ¿es posible heredar el comportamiento?, ellos demuestran que animales separados muy precozmente de sus congéneres, pueden efectuar comportamiento comunes a su especie, como construir nidos, sin haber tenido oportunidad de aprender este comportamiento.

Probablemente la gran resistencia existente a aceptar que el comportamiento humano pueda ser heredado, depende del deseo del hombre de no sentirse predeterminado. Sin embargo, la genética se encuentra imposibilitada de predeterminar al 100% lo que pueda suceder con el hombre. Así, si hemos recibido un gen para talla elevada, no necesariamente alcanzaremos esta talla, pues factores como la alimentación, el ejercicio, las hormonas, influyen sobre la talla final alcanzada por el individuo. Es decir, no se puede dejar de lado los factores epigenéticos, generalmente tan o más importantes que los genéticos. Esto es mucho más evidente en el caso del comportamiento, en particular el humano.

COMPORTAMIENTO INSTINTIVO Y GENÉTICA

El comportamiento instintivo es un tipo de comportamiento innato que está constituido por una secuencia compleja de respuestas ante un estímulo dado. Son especie-específicos, es decir, son comportamientos propios de una especie en particular, que se transmiten de generación en generación, para esa especie. Estos patrones complejos de comportamiento de los animales inferiores son activados por un estímulo específico. La capacidad de respuesta de los animales ante estímulos simultáneos es reducida, y los estudios de comportamiento han demostrado que las especies inferiores tienden a responder ante un estímulo específico y

no ante la situación como un todo. Este «gatillo» del comportamiento es la señal-estímulo. El rol de esta señal-estímulo es destacado por las experiencias de Tinbergen sobre el comportamiento sexual de peces. Así, la presencia de una línea horizontal de color rojizo en el abdomen de un pez macho desencadena un comportamiento de agresión en otros machos y atrae a las hembras. Si se presenta un modelo de pez enteramente semejante en todo sentido, salvo que carece de esta línea, no hay respuesta tanto en hembras como en machos. Sí se coloca la línea en otro sentido, tampoco hay respuesta. Si se coloca la línea en la misma posición en el abdomen de modelos de otra especie, aún con morfología diferente, se desencadenan los comportamientos descritos. Es decir, para que la señal estímulo sea eficaz, debe tener el color, forma y localización descritos para la especie.

El comportamiento instintivo o especie-específico comienza con una fase de orientación, una variedad de respuestas que permiten al animal encontrar ciertos estímulos que se encuentran en el medio, como agua, comida, pareja. Luego viene una fase de conducta de consumo, constituida por una cadena de movimientos relativamente estereotipados o patrones de acción fijos, desencadenados por una señal-estímulo cada uno de ellos. Estos patrones de acción fijos guardan cierta similitud con los reflejos, pero difieren de ellos en que son más complejos, están precedidos de orientación, los impulsos sensoriales que los desencadenan son conducidos por vías centrales mucho más complejas, no guardan relación con los parámetros del estímulo (latencia, duración, intensidad), ocasionalmente pueden desencadenarse sin que el estímulo esté presente («vacuum activity») y finalmente, pueden ocurrir patrones de acción inapropiados si la señal-estímulo es poco clara (un gato que, por ejemplo, se acicala cuando está expuesto ante un agresor que envía mensajes ambivalentes).

La base neural para estos patrones de acción fijos son patrones motores centrales. Estos patrones pueden combinarse en secuencia de tal manera que pueden determinar conductas complejas. El mecanismo neural de estos patrones es conocido desde la década de los 30, con el estudio de neuronas de comando individuales en especies inferiores como los moluscos y otros invertebrados, en los que la destrucción de neuronas clave en estos circuitos puede evitar que el comportamiento instintivo se produzca. Estas neuronas de comando individuales tienen salidas sinápticas divergentes, de tal manera que pueden excitar a unos miembros e inhibir a otros, generando así patrones específicos de salidas motoras. En los mamíferos no se ha encontrado hasta la fecha neuronas de comando aisladas, pero sí agrupaciones específicas de células que disparan actos motores pre-programados; como comportamiento sexual. Existirían entonces, no neuronas de comando sino sistemas de comando como base del comportamiento instintivo de especies superiores.

La estructura del sistema nervioso depende de la expresión de genes y la posterior exposición a estímulos, -eléctricos, hormonales, de neurotransmisores o neuromoduladores-, determina la diferenciación y conformación final del mismo. Evaluando los aspectos más simples genéticamente determinados en el desarrollo del sistema nervioso, en el hombre el desarrollo del tronco cerebral depende de la expresión de genes En-1, mientras que la diferenciación a encéfalo depende del grupo de genes Hox. Posteriormente, otros genes se expresan para determinar la diferenciación de núcleos en particular. Mutaciones en estos genes determinan anormalidades en la conformación del sistema nervioso. ¿Podrían mutaciones en genes determinar anormalidades en los sistemas neurales que son la base del comportamiento innato y por ende modificarlo? La respuesta parece ser en parte afirmativa, pues experiencias con la mosca de la fruta, *Drosophila melanogaster*, en las que se inducen mutaciones, han demostrado la aparición de mutantes con anormalidades en comportamiento tanto instintivo como aprendido, por la presencia de movimientos espontáneos no funcionales. Estos comportamientos anormales dependen de la presencia de potenciales de acción muy prolongados, tanto en neuronas como en músculo, secundarios a ausencia de canales de potasio. Así, genes individuales pueden ser críticos para la expresión del comportamiento. Los genes no sólo son necesarios para producir un circuito neuronal normal. También la regulación genética es necesaria para el control de impulsos nerviosos, hormonas, neurotransmisores y neuromoduladores. Hay evidencias de tipo epidemiológico que orientan a una participación importante de la regulación genética en patologías como la esquizofrenia y las psicosis bipolares, en las que están involucradas neurotransmisores y neuromoduladores.

La existencia de sistemas motores comunes muy probablemente genéticamente determinados en el hombre es repaldada por el desarrollo de comportamientos semejantes ante estímulos como hambre, sed y sexo, en seres humanos de culturas que se han desarrollado separadamente. Así, la expresión emocional implica expresiones faciales idénticas y reconocibles en común por grupos culturales sin contacto, sugiriendo un patrón común motor a nivel facial. Además, los niños ciegos desarrollan la expresión de risa en ausencia de una experiencia de aprendizaje evidente.

GENÉTICA Y COMPORTAMIENTO ANORMAL

Autismo * : Por lo menos algunos casos de autismo tienen un sustrato genético. En la población en general, la prevalencia del autismo es de 4 a 20 en 10,000. Se han efectuado estudios en seis familias con varios miembros afectados (Fogel, 1996), que muestran que la

* Trastorno grave del desarrollo, de inicio temprano y poco frecuente, caracterizado por retraimiento extremo e incapacidad para establecer relaciones normales. Nota del editor.

prevalencia en ellas es de 24 personas afectadas en 886, es decir, 270 en 10,000. La incidencia en los familiares de primer grado en estas familias es de 2.7%. En los estudios de gemelos se ha encontrado que la concordancia para los monocigotos es mayor que para los dicigotos, con cifras variables que van de 36% a 96% en los primeros y de 0% a 24% en los segundos. No hay estudios de adopción en estos casos. Existen otras patologías también presentes entre los familiares de pacientes con autismo, como discapacidades de aprendizaje y lenguaje, retardo mental. Además, entre los familiares de personas con autismo, se encuentran cuadros de desórdenes afectivos hasta en un 50%, según algunos autores. La búsqueda de marcadores genéticos ligados a esta patología ha dado resultados variables: se han descrito duplicación, trisomía y tetrasomía parciales del cromosoma 15. Igualmente, un marcador homocigoto B3/B3 en el cromosoma 11, el gen HRAS que codifica para la proteína ras, esencial para el desarrollo de neuronas, se encuentra menos frecuentemente en estos niños. Tanto el exceso de autismo en familias con un probando afectado, como los núcleos claramente familiares y la concordancia entre gemelos, nos hablan de una influencia genética importante.

Trastornos conversivos **: Se ha descrito concordancia elevada en gemelos monocigotos y en dicigotos, un tanto mayor en los primeros pero sin alcanzar una diferencia estadísticamente significativa (Torgersen 1986). Igualmente, existe un riesgo incrementado de desarrollo de problemas conversivos en familiares de primer grado de probandos con este problema, especialmente cuando el familiar es de sexo femenino (Guze, 1986). En estos casos, no puede dejarse de lado una influencia ambiental, por lo que los estudios de adopción son trascendentes, mostrando que existe un incremento en la prevalencia de neurosis de ansiedad, abuso de alcohol y criminalidad en los familiares adoptados de probandos con estos desórdenes (Cloninger, 1984 y Sigvardsson, 1984).

Trastorno de Ansiedad Generalizada: Estudios en gemelos tanto mono como dicigotos no han aportado mayor evidencia de concordancia, pero sí la existencia de desórdenes psiquiátricos de otros tipos en el gemelo no ansioso, sugiriendo una heterogeneidad (Torgersen, 1983). En los familiares en primer grado de estos pacientes se puede encontrar una mayor incidencia de desorden de ansiedad generalizada, sin que coexistan agorafobia o trastorno de pánico (Noyes, 1987), indicando una cierta transmisión familiar.

Trastorno de pánico y agorafobia ***: Grupos familiares con trastorno de pánico han sido descritos desde 1937 (Mc Innes) y recientemente por Torgesen (1994),

** Trastorno en el que una perturbación psíquica da lugar a signos o síntomas de tipo corporal, como parálisis o ceguera transitoria. Nota del editor.

***-Temor a los espacios abiertos. Nota del editor.

encontrándose un 14 a 34 % de familiares afectados a partir de un probando. Los estudios con gemelos han demostrado una concordancia de 41 % para los monocigotos, mientras que los dicigotos muestran una concordancia de 4%, una evidencia a favor de una influencia genética importante, y de cómo probablemente el ambiente modifica la expresión del gen en estos portadores obligados. Tanto el trastorno de pánico como la agorafobia se encuentran coexpresadas en estas familias, no habiendo otra patología asociada, como depresión, autismo, etc.

GENÉTICA Y COMPORTAMIENTO HUMANO NORMAL

El iniciador de los estudios de genética en relación con el comportamiento humano fue Francis Galton, un primo de Charles Darwin (Plomin, 1991). Aunque existieron publicaciones ocasionales de estudios sobre el comportamiento en familias, gemelos y adopción, una de las primeras publicaciones organizadas al respecto fue la revisión aparecida en el *Annual Review of Psychology* en 1969 por Fuller. Posteriormente, numerosas discusiones se suscitaron entre los defensores y detractores de la influencia de la herencia en aspectos como capacidad intelectual y personalidad, en especial en lo tocante a diferencias genéticas entre grupos raciales. Sin embargo,, hacia fines de la década del 80, el consenso entre los investigadores del área y educadores era que ciertos aspectos, como la inteligencia, eran afectados por la herencia (Snyderman, 1988)

Habilidades cognitivas:

Con respecto al coeficiente intelectual (CI), los estudios en gemelos han mostrado concordancia en especial para gemelos monocigotos, que tiende a disminuir con el paso de los años (Fulker, 1988a). El CI tiende a mantenerse estable hasta aproximadamente la infancia media y luego puede modificarse de acuerdo al ambiente (Plomin, 1988, Fulker 1988b)). Los niños adoptados tienden a presentar un CI semejante al de los padres biológicos (Plomin, 1991), pero si la adopción se efectúa tempranamente, con el paso de los años los niños tienden a tener un CI que se aproxima al de los padres adoptivos. Estudios de adopción efectuados en Francia (Capron, 1989) muestran que los niños criados por familias de alto nivel socioeconómico tienen un CI mayor que los adoptados por familias de bajo nivel socioeconómico.

Personalidad:

Los estudios de personalidad y herencia más importantes han sido los publicados por Eaves, Eysenck y Martin en 1989, por Ravich-Shcherbo en 1988, el Estudio Minnesota de

Gemelos Educados Separadamente por Tellengen en 1988, al igual que varios estudios suecos aparecidos en 1990 (Plomin, 1991). Estos estudios orientan a una influencia genética presente en aspectos tan interesantes como la habituación en la respuesta de conductancia de la piel, la tendencia a la extroversión, el comportamiento hiperactivo, la tendencia religiosa, la suspicacia, la capacidad de percibir el apoyo emocional, mientras que la tendencia a conducta sexual anormal, los miedos, el temperamento al nacer, parecen estar más relacionados con la influencia del medio****.

Existen pocos estudios bien estructurados sobre la influencia de la genética en el comportamiento humano. Aunque no se puede concluir que la genética sea un determinante absoluto del comportamiento, los factores genéticos parecen ser importantes en la expresión del comportamiento humano. La posibilidad de aplicar técnicas de biología molecular para el seguimiento de este fenotipo tan complejo, ayudará a aclarar más las interrelaciones genética/medio ambiente, en un futuro no muy lejano, como lo plantean las propuestas de Kandel (1998, 1999) para asociar los hallazgos de la biología molecular con procesos conscientes e inconscientes.

BIBLIOGRAFÍA

1. CAPRON C, DUYME M. Assesmet of effects of socio-economic status on IQ in a fui; crossfostering study. hature 1989; 340: 552 - 554
2. CLONINGER GR, SIGVERDSSON S, VON KNORRING AL, et al. An adoption study of somatoform disorders. Arch Gen Psychiatry 1984; 41: 863 - 871
3. CROWE RR. The genetics of panic disorders and agorafobia. Psychiatric development 1985; 2:171 - 186
4. FEIN D, JOY S, GREEN LA, WATERHOUSE L. Autism and pervasive developmental disorders (Genetic contributions). En:Neuropsychiatry. Fogel B, Schiffer RB, Rao SM, Eds. Williams y Wilkins, 1996; 580 - 581
5. FULLER JL. Behavior genetics. Annu Rev Psychol 1960; 11: 41 - 70
6. FULKER DW 1988a. Genetic and cultural transmission in human behavior. En Proceedings of the Second International Conference on Quantitative Genetics, ed. B. S. Weir, EJ Eisen, MM Goodman, G Namkoong, pp 318 - 40. Sunderlend MA: Sinauer
7. FULKER DW, DEFRIES JC, PLOMIN R. 1988b. Genetic influences on general mental habilities increases between infancy and middie childhood. Nature 336: 767 - 769

**** Sobre el temperamento, ver el acápite acerca del enfoque multidisciplinario de la salud mental infantil. Nota del editor.

8. GUZE SB, CLONINGER CR, MARTIN RL, ET AL. A follow up and family study of Briquet's syndrome. *Br J Psychiatry* 1986; 149: 17 - 23
9. KUPFERMANN I. Genetic Determinants of Behavior. En: *Principies of Neural Science*. Kandell R., Schwartz, Jessell T, Eds. Third Edition, 1991: 987 - 996
10. NOYES R, CLARKSON C, CROWE RR, YATES WR, MC CHESNEY CM. A family study of generalized anxiety disorder. *Am J Psychiatry* 1987 ; 144: 1019 - 1024
11. PAULS DL, BUCHER KD, CROWE RR, NOYES R JR. A genetic study of panic disorder pedigrees. *Am J Hum Genet* 1980; 32: 639 - 644
12. PLOMIN R. The nature and nurture of cognitive abilities. En: *Advances in the psychology of human Intelligence*. De R. Sternberg 4:1-33. Hillsdale, Ni: Lawrence Erlbaum Assoc.
13. PIOMIN R, RENDE R. Human Behavioral Genetics. *Annu Rev Psychol* 1991; 42:161 - 190
14. SIGVARDSSON S, KNORRING AL, BOHMAN M ET AL. Adoption study of somatoform disorders I: The relation of somatization to psychiatric disability. *Arch Gen Psychiatry* 1984; 41: 853-859
15. SNYDERMAN M, ROTHMAN S. 1988. *The IQ Controversy, the media and public policy*. New Brunswick, Ni: Transaction Books.
16. TORGERSEN S, Genetics of somatoform disorders. *Arch Gen Psychiatry* 1986; 43: 502 - 504
17. TORGERSEN S, Genetic factors in anxiety disorders. *Arch Gen Psychiatry* 1983; 40: 1085-1089
18. KANDEL E, A New Intellectual Framework for Psychiatry, *Am J. Psychiatry* 155 (4): 457-469.
19. KANDEL E, *Biology and the Future of Psychoanalysis: A New Intellectual Framework for Psychiatry*

Sistema de la personalidad: Un enfoque neuropsicológico humanista

Marco A. Zúñiga Gamarra ¹

1. ASPECTOS GENERALES

Las personas que realizamos nuestro trabajo educando a personas, curando a las mismas, o todos quienes tenemos que contribuir al desarrollo de otras personas; necesitamos tener una aproximación altamente científica de nuestro objeto de estudio, el Hombre; pero no como individuo biológico sino como alguien organizado por la información social. De este modo, el individuo determinado biológica y socialmente se convierte en Personalidad, constituyéndose así en el verdadero objeto de nuestro estudio. La personalidad debe ser estudiada integralmente, tanto en sus niveles de organización como en sus rasgos, sus capacidades y atributos, en sus aspectos estructurales y su actividad, y en sus procesos determinantes y formativos; de esta manera podremos describir y explicar mejor las alteraciones de la persona (disturbios, trastornos, enfermedades), y así podremos desarrollar una mejor aproximación terapéutica, más realista y con mejores estrategias (conocimientos y técnicas), orientadas a cada una de las personas (realmente, una atención personalizada). De este modo podremos contribuir al desarrollo sostenible de la persona y de la sociedad.

Es necesario recalcar que nuestro objeto de estudio no es el "Hombre" en su aspecto biológico, neurológico, psicológico o social aisladamente; tampoco bajo la concepción que denomina al hombre como ser biopsicosocial, porque nos hace ver a él de una manera abstracta y genérica, que no individualiza a cada uno de los miembros de la especie Homo sapiens y, más aún, no nos explica cómo se integran los aspectos biológicos, psicológicos y sociales en la persona; resultando en un enfoque dicotomizado del hombre en cuerpo-alma, cerebro-mente, inteligencia-personalidad, organismo-psiquismo, neurología-psiquiatría. Nuestro objeto de estudio es el hombre en concreto, como un todo e individualizado, convertido en Personalidad, que se hace estructura-objetivada ante nuestros ojos por la actividad psíquica consciente que realiza. A este tipo de actividad la denominamos Actuación Personal; es por ello que la mejor ventana de aproximación al individuo es estudiando sus procesos psíquicos (aproximación psico lógica), porque es en base a su actividad personal que el

¹ Médico Neurólogo

individuo se hace único, diferente al resto de sus congéneres, constituyéndose todo el individuo (celular, tisular, orgánico, psíquico y social) en personalidad, motivo final de nuestro estudio.

El estudio de la personalidad implica plantear un modelo teórico genérico acerca de cómo se formó la misma; y este modelo teórico conceptual debe ser empleado para el estudio de una persona en particular. La metodología de evaluación debe permitirnos conocer, investigar a nuestro objeto de estudio de manera individualizada y concreta, como ser único; esto es, el Método Clínico.

Para saber cómo es y cómo actúa esta persona en estudio, es necesario hacer una reconstrucción longitudinal histórica de cómo se formó ella y para esto recurrimos al examen anamnésico. Para saber cómo actúa en el aquí y en el ahora, debemos hacer un corte transversal del individuo y para ello recurrimos al examen actual. No existe otro método mejor para conocer a una persona que reconstruir la historia de su vida y es por ello que nuestro método debe ser histórico-biográfico.

Estas exigencias, así planteadas, no son satisfechas -a nuestro entender- por las teorías existentes en boga, que tratan de explicar cómo se organiza la conducta de la persona y cómo funciona el cerebro. Por esta razón consideramos que el aporte teórico conceptual planteado por Ortíz, C. P. (1994, 1997) bajo el enfoque de una Neuropsicología Humana es de la mayor utilidad y es el que vamos a tratar de presentar. El autor asume los posibles errores interpretativos de la lectura de sus libros, de las clases escuchadas y en las reuniones de trabajadores sostenidas con el Dr. Ortíz; pero cree que es válido exponerse a este riesgo, porque está seguro que los beneficios superarán a las posibles deficiencias de este texto, debido a que está convencido que, en tanto más trabajadores de salud u otros profesionales que estemos comprometidos con el desarrollo de las personas en general y de los niños en particular, conozcamos este modelo explicativo de la personalidad, el trabajo que desarrollemos será más adecuado a nuestra realidad, promoviendo mejores estilos de vida de nuestros niños, de nuestra sociedad y, por ende, de nuestro país. Así cumpliremos con un principio universal de justicia, cual es el de la equidad transgeneracional.

En el presente artículo nos centraremos en dos ejes conceptuales: (1) Todo lo que existe en este mundo, es parte del sistema del universo y por consiguiente la teoría debe de explicar cómo, en este universo, se ha formado la personalidad; y (2) La personalidad debe ser estudiada en todos sus aspectos y para ello se plantea una marco teórico conceptual que permite una sistematización de los mismos.

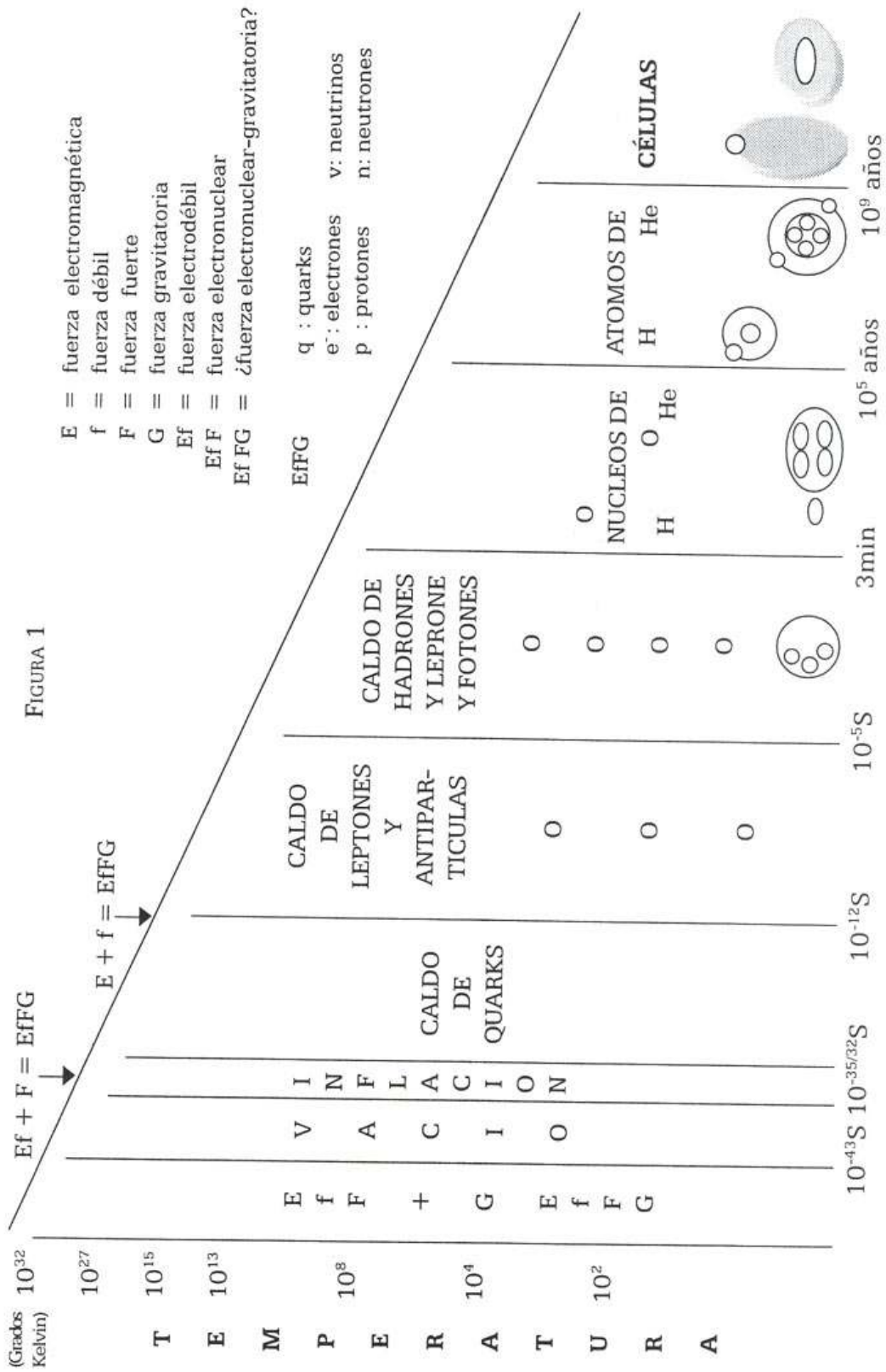
2. DEL SISTEMA DEL UNIVERSO AL SISTEMA DE LA PERSONALIDAD

Para el estudio del Hombre debemos de partir del principio de que todo lo que existe en la realidad forma parte del Sistema del Universo. No existe nada fuera de ello, por consiguiente nuestra teoría debe explicar cómo, a partir de los elementos que conforman el universo, se ha formado la personalidad.

Dentro del sistema del universo existen varios sistemas específicos y el que nos interesa es el sistema vivo. Para ello los científicos han desarrollado un conjunto de conocimientos que nos permiten tener una posible explicación de cómo se organizó la materia hasta dar origen a la célula (ver figura 1).

Dentro del sistema vivo hay, a su vez, varios subsistemas, de los que nos corresponde desarrollar los subsistemas relativos al hombre y la sociedad humana. En relación al subsistema del hombre, debemos entender cómo, a partir de la célula, se formó el hombre. Para ello, las ciencias naturales tales como la Biología, la Genética, la Biología Molecular, entre otras, han desarrollado un marco teórico sólido, siendo el hombre considerado como una especie más en el reino animal, obviamente el animal superior, pero en la explicación de su desarrollo no se diferencia al de las otras especies, e incluso los conceptos o términos se usan indistintamente tanto para el estudio del desarrollo del animal como del hombre (cuadro 1.A "Enfoque biólogo, naturalista"; cuadro 1.B. "Enfoque humanista, sociobiológico"). Más aún, en base a experimentos con animales se elaboran teorías acerca del desarrollo de la persona, de su personalidad; lo cual constituye un grave error, porque el desarrollo del hombre se reduce al enfoque naturalista, biólogo, unidireccional, mecanicista y, como consecuencia de ello, los estudiosos o expertos en el tema llegan al extremo de comunicar que han descubierto el gen de la depresión o el gen de la infidelidad. Creemos que ese no es el enfoque teórico conceptual adecuado para el estudio del desarrollo del hombre como persona, es decir de su personalidad. Por lo expuesto hasta ahora, es necesario formular una nueva hipótesis de trabajo, que oriente con base teórica sólida nuestras actividades.

En relación al subsistema de la sociedad humana (social), para su comprensión es necesario recurrir a las ciencias sociales o humanas. Ellas nos permitirán entender cómo se formó la sociedad humana, cuál es su estructura y qué es lo que le permite organizarse como tal. Así tenemos que este subsistema se forma cuando el hombre empieza a guardar información fuera de él, extraindividualmente. Está constituido por todo lo que el hombre ha podido modificar en la Tierra, desde las herramientas de piedra hasta los más sofisticados instrumentos actuales; desde el dibujo en las rocas, pasando por el papiro, hasta los medios electrónicos de hoy en día. Su estructura está integrada por los hombres y por todo lo que ha hecho o modificado él en la Tierra. Esta sociedad es mantenida, organizada y no siempre desarrollada



por la información social, que convierte a los elementos estructurales del sistema en el soporte funcional del mismo. De este modo, apenas nace el hombre es incorporado a la sociedad humana que ya existe, recibiendo una gran cantidad de información social. Ella va a organizar al individuo en sus niveles psíquico, orgánico, tisular y celular, convirtiéndolo en el hombre social (personalidad), soporte funcional del mismo sistema (sociedad humana). De este modo, nunca más el hombre volverá a ser determinado sólo genéticamente, es decir unidireccionalmente, sino que su determinación será epigenética y sociocinética (fundamentalmente), o sea, bidireccional. Esto hace que el hombre se forme como personalidad, entendiendo como tal al hombre social, con los derechos y deberes que le son inherentes, al igual que a cualquier otro miembro de su especie, sin ningún tipo de marginaciones ni restricciones.

El estudio del sistema de la personalidad es el tema central de este acápite y lo desarrollaremos con mayor amplitud más adelante.

Para entender cómo se organiza la materia del universo para dar origen a todos los elementos que existen dentro de él, incluido al subsistema de la personalidad, es necesario comprender que todos los cambios que suceden en el universo para dar origen a diferentes estructuras-activadas o activas-estructuras, son procesos de transformaciones de la materia. Esto ocurre a lo largo del tiempo y en cualquier lugar del espacio, denominándose "procesos de reflexión". Unos permitirán la formación de estructuras más complejas y mejor organizadas, procesos de alto consumo energético denominados "procesos neguentrópicos". Por ejemplo, los procesos que permiten el desarrollo de la personalidad y otros similares son los procesos que liberan mayor energía y transforman estructuras complejas y mejor organizadas en estructuras simples y peor organizadas, denominadas "procesos entrópicos", como por ejemplo las alteraciones de la personalidad.

Pero ¿qué es lo que hace, que la materia se organice de una manera tal que permita la formación de nuevas estructuras más complejas? (p.ej. el hombre, la personalidad, la sociedad humana). Ello no viene a ser más que la información contenida en la misma estructura. Así, la estructura celular contiene información denominada genética, que permite que los elementos del medio ambiente (físicoquímicos: átomos, moléculas), cuando son asimilados por la célula, sean organizados de tal manera que, ulteriormente, formarán otra vez la estructura que le dio origen (una nueva célula). Estos sucesos pueden permitir alternativamente que la nueva estructura formada tenga una mejor organización (desarrollo) o suceda un deterioro en su organización (patología). La estructura mejor organizada contendrá la información que permitirá nuevamente la formación de otras estructuras, las que se transformarán a su vez- en sostén de la nueva organización (desarrollo evolutivo, mutaciones, saltos

cualitativos). De este modo se evoluciona desde la célula hasta la personalidad, pasando por tejidos, organismos y psiquismos (ver cuadro 2); pero en dos direcciones, de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, interrelacionándose constantemente. Estos procesos con vectores de direccionalidad inversa son denominados Epigenéticos (hacia arriba) y Sociocinéticos (hacia abajo), respectivamente.

Con respecto al hombre (estructura físico-química-biológica), se puede afirmar que se convierte en personalidad por la información social (modelos informacionales contenidos en la sociedad humana). Cuanto mejor sea esta información, las personalidades que se formen serán capaces de alcanzar niveles óptimos y, como tales, se transformarán en el sostén de una sociedad más desarrollada. Con este enfoque creemos que el Dr. Ortiz aporta, de manera coherente, un conjunto de conocimientos que permiten, a quienes estamos dedicados a lograr un mejor y mayor desarrollo del hombre, crear mejores estrategias científico-técnicas y posibilitan que nuestro trabajo tenga como resultado el desarrollo de personalidades mejor integradas, capaces de transformar la sociedad y permitir el desarrollo sostenible del país, con el objeto de lograr el fin supremo del estado, que es el bien común.

3. SISTEMA DE LA PERSONALIDAD

La personalidad es todo el individuo y según nuestro método de estudio debemos estudiar todos los aspectos de ella. Para tan importante tarea se hace necesaria una sistematización que facilite el estudio de la misma. Se plantea abordar los siguientes aspectos observables de la personalidad:

- Sus niveles o formas de organización
- Su estructura y sus componentes estructurales
- Su actividad y sus planos de organización
- Sus procesos de determinación
- Sus procesos formativos
- Su actuación y sus estrategias de actuación concreta
- Sus rasgos, capacidades y atributos.

El estudio de la personalidad debe ser psicológico, debido a que la actuación de la persona se hace evidente a través de sus procesos psíquicos; todos ellos son manifestaciones objetivas de la personalidad. El marco conceptual que utilizamos plantea sistematizarla siguiendo la clásica concepción tripartita de la personalidad, dividiéndola en sus tres componentes: el temperamento, el intelecto y el carácter. En cada uno de ellos debe estudiarse todos los aspectos observables detallados anteriormente.

El desarrollo de la personalidad, y por ende el de sus tres componentes, se realiza a lo largo de toda la vida de la persona, pero hay tiempos en los cuales es crucial

el desarrollo de cada uno de ellos. Así tenemos que el desarrollo del temperamento se lleva a cabo fundamentalmente en la infancia, seguido del desarrollo del intelecto esencialmente en la niñez y posteriormente del carácter en la adolescencia. Pero a lo largo de toda la vida se puede modificar cualquiera de ellos ²; cada nuevo componente reorganiza a los otros componentes. Así, el intelecto puede reorganizar al temperamento y el carácter reorganizar al intelecto y al temperamento. Entre una etapa y la subsiguiente suceden momentos denominados intermedios críticos, que deben ser superados para alcanzar adecuadamente el desarrollo del siguiente componente. Estos intermedios críticos son etapas que favorecen la formación de conflictos afectivo/cognitivos y cognitivos/conativos. Cuando no se superan adecuadamente estos y perduran, surgen los complejos afectivo/cognitivos y cognitivo/conativos, que marcan el desarrollo personal.

No hay ninguna duda que el soporte funcional de la personalidad en los niveles genético, celular, tisular, orgánico y psíquico es el sistema nervioso; por consiguiente, el desarrollo de la personalidad, con sus tres componentes, tiene su ubicación espacial en el sistema nervioso, fundamentalmente en el encéfalo y exclusivamente en el neocórtex eulaminar del cerebro.

3.1. Niveles de organización de la personalidad

Es necesario destacar que la personalidad no es sólo un conjunto de rasgos característicos de la actividad psíquica del individuo, como tampoco la estructura que se puede inferir de los rasgos; sino que es todo el individuo organizado en niveles. Esta organización se da en el plano vertical como en el horizontal. De este modo, en plano vertical tenemos los niveles molecular, celular, tisular, orgánico, animal superior y humano. En cada nivel, en el plano horizontal tenemos sus aspectos estructurales, su actividad, la información que la organiza, la codificación de las mismas y sus respectivos componentes (cuadro 3).

Realizaremos un breve análisis del nivel de la persona, el individuo humanizado por la sociedad humana a través de la información social.

La información social se encuentra almacenada extraindividualmente (extracerebralmente), codificada en todos los elementos inertes que el hombre ha modificado con su actividad (elementos físicos humanizados). Así tenemos desde las pinturas en las rocas de las cuevas, pasando por los papiros hasta los discos compactos; los

² Esta no linealidad del desarrollo infantil es importante recalcar y coincide con lo expuesto en el capítulo dedicado al abordaje de la salud mental infantil y su aplicación específica en el caso de los niños trabajadores. N. del editor.

diferentes instrumentos y tecnologías creados y desarrollados por él, desde los objetos de piedra hasta el rayo laser; desde la carreta tirada por bueyes hasta los cohetes espaciales; desde la máquina de escribir mecánica hasta las computadoras modernas; desde la construcción de las casas de piedra hasta los modernos edificios actuales; etc. Cada objeto nos brinda información sobre la actividad que realizaban ellos, como pensaban, como actuaban; deducimos la estructura y organización social en determinado lugar y tiempo. En base a ello podemos decir que hubo señores feudales y esclavos, que hubo una clase dominante y otra dominada, una clase que vivía del trabajo de los demás y otra que trabajaba para vivir. Es coherente y lógico inferir cómo esas relaciones sociales determinaban el tipo de personalidad de cada uno de los miembros de esa estructura social específica.

Esta información social se va a almacenar en el cerebro, convirtiéndose en información psíquica consciente codificada en redes en el neocortex cerebral. El conjunto de estos datos va a estructurar los sistemas afectivo-emotivo, cognitivo-productivo y conativo-volitivo que a permitirán el desarrollo de los diferentes componentes de la personalidad: el temperamento, el intelecto y el carácter, respectivamente.

Se denomina información psíquica consciente porque se va a formar en base o teniendo como modelo la información social; y a partir de la información psíquica inconsciente, que es aquella con la que nace el niño y la cual se forma a partir de sus necesidades internas. La información psíquica consciente en base a las necesidades externas (necesidades internas reorganizadas socialmente; por ejemplo, al nacer tenemos hambre -necesidad interna-, pero con nuestro desarrollo modificamos ésta y surge el deseo de comer tal o cual alimento, en uno u otro lugar) organiza nuestra actividad. Para manifestarse objetivamente nuestra actividad, se puede organizar mediante los sistemas afectivo-emotivo (temperamento), cognitivo-productivo (Intelecto) y conativo-volitivo (carácter). Para evitar confusiones se las denomina comportamiento, desempeño o conducta, respectivamente, según el componente de la personalidad que prevalezca en determinada actividad. De este modo se puede precisar que la única especie animal que tiene conducta es el hombre, porque su actividad es organizada conativamente, en base a una estructura de motivos y jerarquía de valores morales. Esto es, se trata de una actividad esencialmente ética.

Por ello es que resulta difícil explicar la conducta humana en base a modelos de desempeño de animales y, por consiguiente, para explicar la conducta humana tenemos que estudiar al hombre y sólo a él.

La información social convertida en información psíquica consciente va a reorganizar nuestro psiquismo animal, organizado por información psíquica inconsciente;

ésta reorganiza nuestro organismo, organizado por información neural; ésta a su vez reorganiza a nuestros tejidos, organizados por información metabólica; la que a su turno reorganiza nuestras células, organizadas por información genética. De este modo, la información social transforma al individuo en todos sus niveles y ello puede suceder en cualquier momento y a cualquier edad, convirtiéndola así en soporte funcional de la sociedad humana. Es lógico pensar que cuanto más organizada esté la sociedad, ella formará mejores personas, quienes a su vez desarrollarán más a la sociedad, y así podremos entrar a un espiral ascendente de progresivo desarrollo. Pero también puede suceder a la inversa, y es por ésto que hay que ser conscientes de nuestro rol y de la necesidad de un marco teórico conceptual que permita el desarrollo de nuestras sociedades. La teoría que permita el cambio en una sociedad subdesarrollada como la peruana, tiene que surgir en las mentes de las personas que conocen y viven nuestra realidad y no en base a modelos creados por personas ajenas a ella. Es pertinente resaltar que reconocemos su sapiencia, pero también destacamos su insuficiencia, porque parten de otras realidades, de otros intereses.

Es de fácil constatación que en los países llamados desarrollados, por el nivel tecnológico-económico que han alcanzado, se tiende a una estructura social que promueve el desarrollo cognoscitivo del hombre bajo pautas de valores de esas sociedades; dejando de lado el desarrollo integral del ser humano, es decir, el desarrollo de sus capacidades afectivas, cognoscitivas y éticas. De aquí se deduce el auge de la psicología cognitiva, de la neuropsicología cognitiva, de la tecnología educativa bajo el modelo constructivista en boga³.

Tomando en cuenta nuestra realidad, se plantea la alternativa de la neuropsicología humana (neuropsicología basada en las ciencias humanas o sociales) que permitirá tener el marco teórico conceptual para lograr científicamente el desarrollo de las personas y poder desarrollar tecnologías educativas y estrategias de atención en salud adecuadas para educar y atender a nuestra población en general y a los niños en particular.

Con este modelo podemos hacer un análisis horizontal y vertical en cada nivel, pero por limitaciones de este texto nos habremos de reducir a lo expuesto y recomendamos la lectura del material bibliográfico pertinente en cada caso.

³ En el acápite sobre enfoque multidisciplinario de la salud mental infantil se pone énfasis en la vigencia del constructivismo social de Vigotsky. Un estudio detallado del mismo aparece en el acápite sobre "Dos teorías constructivistas". N. del editor.

3.2. Estructura y sus componentes estructurales

El estudio de la estructura de la personalidad, debe abarcar:

1. el de sus niveles estructurales, que se diferencian -como ya planteamos- por la forma de codificación de la información que tiene cada nivel. Por ejemplo, en el nivel celular de la estructura de la personalidad la codificación es en ácidos nucleicos, y a nivel humano es en las redes neocorticales cerebrales.
2. el de sus componentes estructurales que se diferencian por la clase o tipo de información que procesa cada uno de ellos. Por ejemplo, el componente estructural tisular de nuestra personalidad procesa información metabólica, el componente orgánico (entendido como organismo) procesa información neural y el componente personal procesa información psíquica consciente (ver cuadro 3).

Para el estudio sistemático de la personalidad es muy útil dividirla en subsistemas, que vienen a ser los componentes de la personalidad (no confundir con componentes estructurales), denominándose como tales el temperamento, el intelecto y el carácter. En cada uno de ellos debemos estudiar sus diferentes aspectos, como la información que lo organiza, su soporte funcional y su soporte estructural (cuadro 4).

3.2.1. El temperamento: Sistema afectivo-emotivo

El temperamento es el componente fundamental de la personalidad, que se forma en la infancia y orienta nuestra actividad canalizando la ansiedad. La actividad personal organizada en base al sistema afectivo-emotivo se denomina comportamiento y se expresa por gestos y emociones. Cuando nuestra actividad personal se organiza por el intelecto o el carácter, el temperamento le pone el tinte afectivo a nuestras acciones y actos.

En el nivel humano personal, el temperamento es organizado sociocinéticamente ⁴, por la información psíquica consciente del sistema afectivoemotivo, que se da en las relaciones interpersonales, codificado en las redes neocorticales cerebrales de las áreas frontal orbitario, temporal anterior e insular anterior.

En el nivel de animal superior, el temperamento es organizado por la información psíquica inconsciente del sistema afectivo-emotivo, codificada en las redes

⁴ Este enfoque difiere de la postura que atribuye al temperamento un carácter constitucional, de índole genética, para diferenciarlo de atributos relacionales como el apego o vinculación. N. del editor.

alocorticales de las áreas en las circonvoluciones del cíngulo y del hipocampo, en los núcleos amigdalino del lóbulo temporal y en el hipotálamo. Así, podemos seguir analizando los diferentes niveles, que simplídicamente se pueden ver en el cuadro 4.

Su estructura la constituyen los sentimientos y las disposiciones afectivas y los atributos psíquicos del temperamento.

3.2.2. El intelecto: Sistema cognitivo productivo

Es el componente estructural de la personalidad que se forma en la niñez y orienta nuestra actividad por medio de la atención. La actividad personal organizada en base al sistema cognitivo-productivo se denomina desempeño y se expresa por nuestras acciones. Cuando nuestra actividad personal se organiza por el carácter, el intelecto le pone el tinte cognoscitivo a nuestros actos.

En el nivel humano personal, el intelecto es organizado sociocinéticamente por la información psíquica consciente del sistema cognitivo-productivo, que se da en las relaciones culturales, codificada en las redes neocorticales cerebrales de las áreas de asociación de los lóbulos parietal, temporal y occipital.

En el nivel de animal superior, el intelecto es organizado por la información psíquica inconsciente del sistema cognitivo-ejecutivo, codificada en las redes alocorticales de las áreas receptoras primarias (táctil-háptica, auditiva y visual), motoras primarias y sus conexiones subcorticales con el tálamo, ganglios basales y cerebelo.

De este modo podemos continuar analizando los diferentes niveles, que esquemáticamente se pueden ver en el cuadro 4.

Su estructura la constituyen los conocimientos, las aptitudes cognitivas y los atributos psíquicos del intelecto.

El intelecto reorganiza al temperamento, la etapa de transición entre el temperamento formado y el intelecto en formación es un intermedio crítico en el que surgen conflictos críticos, que si no se resuelven adecuadamente y perduran, dan lugar a los complejos de este intermedio crítico.

Piénsese en nuestra realidad: niños que no tienen opción de ir a las escuelas, o aquellos que pueden ir pero carecen de libros. Téngase en cuenta a la mayoría de

nuestra población, que no tiene los medios económicos para acceder a la información cognitiva y lo caro que es esta. Como corolario se encontrarán las perturbaciones en el desarrollo intelectual de estas personas, muchas de las cuales pasarán como subnormales ⁵, siendo que el factor determinante es cinético (sociocultural) más que epigenético, como muchos nos lo quieren presentar.

3.2.3. El carácter.- El sistema conativo-volitivo

Es el componente estructural de la personalidad, que se forma en la adolescencia y orienta nuestra actividad por medio de la expectancia. La actividad personal organizada en base al carácter se denomina conducta y se expresa por actos. Cuando nuestra actividad personal se organiza por el intelecto o el temperamento, el carácter le pone el tinte moral o ético a nuestras acciones y gestos.

Este componente es propio del hombre, convertido en personalidad por la información social; por consiguiente, su estudio se da en el nivel humano. En el nivel humano personal, el carácter es organizado sociocinéticamente por la información psíquica consciente del sistema conativo-volitivo, que se da en las relaciones económicas. Esta información es codificada en las redes neocorticales de las áreas de asociación en la región dorsolateral del lóbulo frontal.

Su estructura la constituyen las actitudes conativas (jerarquía de valores) y los atributos psíquicos del carácter.

El carácter reorganiza al intelecto y al temperamento. La etapa de transición entre el intelecto formado y el carácter en formación es un intermedio crítico en el que surgen conflictos críticos, que si no se resuelven adecuadamente y perduran, dan lugar a los complejos de éste intermedio crítico.

Piénsese nuevamente en nuestra realidad: niños que tienen que trabajar y muchos de ellos en las calles, la informalidad laboral para nuestros jóvenes, el maltrato en los centros laborales, el ascenso por recomendaciones o tarjetazos y no por la calidad de su trabajo. En este medio el joven tiene que establecer el componente ético de su personalidad, debe establecer su estructura de motivos y la jerarquía de sus valores ⁶; el lenguaje desempeña un rol importante, porque a través de él se aprenden las reglas

⁵ Lo que encuentra confirmación "científica" al aplicarse pruebas de nivel intelectual no estandarizadas para poblaciones marginadas, como es el caso de las series de Wechsler para niños. N. del editor.

⁶ Ver el acápite sobre el niño trabajador y el relacionado con Kohlberg y los niños en "circunstancias especialmente difíciles". N. del editor.

y las normas. Es por ello que nuestra realidad hace que sepamos las reglas de memoria y actuemos de otra manera.⁷

La utilidad de este marco teórico conceptual acerca de la formación de la personalidad radica en que es más integral que las otras teorías, tales como las conductista, psicoanalista y cognitivista, porque nos permite estudiar al individuo como un todo (personalidad) y no dicotomizado. Así mismo, nos va a permitir crear una metodología de evaluación de la personalidad mucho mejor; una mayor sistematización de los trastornos que se presenten; una mejor explicación patogenética de las alteraciones posibles, sean discapacidades, dishabilidades, disfunciones, problemas del desarrollo, trastornos del aprendizaje; y, por consiguiente, mejores estrategias terapéuticas, sobre todo orientadas a la atención del paciente como persona, como un ser humano que aquejado por una dolencia tiene que lograr ser útil a sí mismo, a su familia y a la sociedad.

3.3. La actividad y sus planos de organización

La actividad personal es todo el conjunto integrado de los procesos internos y subjetivos que se reflejan en su actuación objetiva, mediante la cual se relaciona con los procesos de la sociedad.

La actividad personal se desarrolla a lo largo de la historia personal, con el desarrollo de cada componente. Durante el desarrollo del temperamento, la actividad personal se denomina comportamiento y se manifiesta por los gestos y las emociones. En el período de desarrollo del intelecto, la actividad personal es denominada desempeño, manifestándose por las acciones de la persona; y en el periodo de desarrollo del carácter, a la actividad personal la denominamos conducta y se manifiesta por los actos. Toda nuestra actividad se organiza en base a necesidades externas, estímulos y motivos generados por la sociedad⁸.

En una persona desarrollada, su actividad personal es producto integrado de los tres componentes; comandados por el carácter (aspecto ético o moral), pero es preciso que previamente, en un momento dado, la organización de nuestra actividad pueda ser

⁷ Ver nuevamente el acápite sobre dos teorías constructivistas para el análisis de la comunicación según Vigotsky. N. del editor.

⁸ Ver la discusión acerca de las necesidades y los satisfactores de acuerdo a las premisas de Max Neef y el CEPATUR en el capítulo final del libro (T. II). N. del editor.

comandada por el temperamento o el intelecto; por consiguiente, podemos deducir y destacar en un lenguaje sencillo -no por ello simplista- que un acto que refleje desarrollo óptimo de la persona consiste en "querer hacer las cosas, saber hacerlas mismas y hacerlo con responsabilidad moral" . Vemos que, por el contrario, lo habitual entre nosotros es que las cosas la hagamos de mala gana o sin querer hacerlas, al punto que admitimos que 'las hacemos por obligación'; no sabemos cómo hacerlas o nuestro conocimiento es insuficiente en relación a lo que debemos hacer y, obviamente, hacemos las cosas con una ética totalmente distorsionada, individualista, egoísta. El trabajo de los profesionales de salud, de los educadores, no es ajeno a este tipo de conducta. Se atiende o educa de mala gana, con conocimientos insuficientes y con una ética profesional que deja mucho que desear.

La actividad personal entendida como la actividad de todo el individuo también puede ser abordada en los diferentes niveles de la personalidad. En el nivel humano como actividad personal, en el nivel del animal superior como actividad psíquica, en el nivel orgánico como actividad funcional, en el nivel tisular como actividad metabólica y en el nivel celular como actividad reproductiva (ver cuadro 1). La del nivel inferior queda incluida en la del nivel superior, por ello la actividad personal incluye a todos los niveles que conforman al individuo. Por consiguiente, en la actividad personal quedan incluidas todas las otras actividades. Como esta actividad es organizada por la información psíquica consciente, también se la denomina "**Actividad consciente**". El estudio de ella se sistematiza al examinar: (1) las características de la actividad consciente, (2) la estructura de la consciencia y (3) los procesos de la actividad consciente.

La actividad personal se organizará en el plano vertical, en los diferentes niveles por los procesos de determinación, que son procedimientos de organización u ordenamiento, distinguiéndose los procesos de activación, integración, selección y evaluación de nuestra actuación; pero también se organiza en el plano horizontal por procesos de interacción, que se dan a un mismo nivel.

La estructura de la actividad psíquica personal está conformada por:

- El sistema de la inconsciencia con sus componentes (A) Afectivo-emotivo, en el área límbica allocortical y (B) Cognitivo-ejecutivo, en las áreas sensori-motoras heterotípicas; y
- El sistema de la consciencia, que a su vez tiene dos niveles: (A) Nivel subconsciente, constituido por la información guardada en los sistemas afectivo-emotivo, cognitivo-productivo y conativo-volitivo y (B) Nivel epiconsciente, caracterizado por la forma cómo se organiza la información guardada para hacerse evidente en la actuación personal. Esta organización se da en diferentes planos: unos son exclusivamente internos o subjetivos como son (1) el plano de la imaginación, por el que nos representamos el

mundo externo en imágenes, función dominante del hemisferio cerebral derecho; (2) el plano del pensamiento, donde la representación es en conceptos, función dominante del hemisferio izquierdo; y otros planos que nos ponen en contacto con el mundo externo, los cuales son; (3) el plano perceptual, que nos permite conocer el mundo externo e interno y (4) el plano de la actuación, que nos permite actuar en el mundo externo.

Los aspectos expresivos de nuestra actuación personal son los actos en la conducta, las acciones en el desempeño y la expresión emocional en el comportamiento. Como la actividad epiconsciente refleja los tres componentes de la personalidad, la orientación de ésta actividad puede ser organizada con base a lo afectivo, cognitivo y conativo. Cuando es de base afectiva, la orientación de la actividad esta dada por la ansiedad y nos permite la recepción de los estímulos (estado de alerta) ⁹. Si es de base cognitiva, su organización se estructura a partir de la atención, permitiéndonos la selección del estímulo (atención selectiva); y si es de base conativa, su organización es canalizada por la expectancia, permitiéndonos tomar la decisión para actuar (esfuerzo consciente) ¹⁰.

Del análisis de la actividad consciente, podemos deducir el temperamento, intelecto y carácter de las personas. En algunas oportunidades predomina más un componente que otro, pero siempre es producto de una actividad integrada de los tres componentes antes mencionados. El predominio de uno de ellos depende de diferentes factores, tales como las condiciones sociales, la flexibilidad de los componentes, las necesidades y motivaciones, de su jerarquía de valores y objetivos de vida personal. Esta actividad, así como puede diferenciarse cualitativamente en su organización, también puede variar cuantitativamente, desde niveles de menor a mayor actividad, y ello puede influir en la totalidad de la actividad de la persona. Por ejemplo, en un estado de tristeza máxima, toda nuestra actividad (los diferentes planos) se va a teñir con las características propias del estado de tristeza, nos tornamos hipoactivos, hipocinéticos (lentos para hacer las cosas), el habla es monótona, sin prosodia y con escaso vocabulario, imaginamos cosas negativas, pensamos lento, se hace difícil aprender o recordar (olvidos), todo lo percibimos diferente, tenemos severa dificultad para tomar decisiones y perdemos nuestros objetivos de vida.

Destacamos que nuestra actividad es organizada por información psíquica consciente de carácter social, pero, hay una gran cantidad de información social

⁹ Ver lo relacionado con el estado de alerta, reacción de adaptación y estrés en el acápite sobre "Enfoque multidisciplinario de la salud mental infantil". N. del editor.

¹⁰ Sobre canalización y aprendizaje, ver los acápites acerca del niño escolarizado, el aprendizaje como problema entre los niños de la calle, Kohlberg y los niños en "circunstancias especialmente difíciles" y el mencionado en la llamada anterior. N. del editor.

que forma parte de nuestra estructura de la conciencia, pero que no se procesa a nivel consciente (epiconsciente), denominándose actividad psíquica subconsciente. Esta también puede organizar nuestra actividad consciente, de forma tal que aparecen patrones de conducta social denominados "inconscientes".

Planteamos que no son organizados por información psíquica inconsciente, ya que ésta organiza el comportamiento de un individuo en base a sus necesidades internas exclusivamente (y en el hombre, toda nuestra conducta se organiza en base a necesidades externas, generadas socialmente). Este tipo de organización se da en el ser humano sólo en el periodo neonatal (nacemos con información psíquica inconsciente tipo animal, que organiza nuestro comportamiento), pero conforme se desarrolla el recién nacido comienza a recibir masivamente la información social de su entorno, que en el individuo se convierte en información psíquica consciente, la que involucra los sistemas afectivo-emotivo, cognitivo-productivo y conativo-volitivo constituyéndose a un nivel subconsciente. Para actuar se organiza en el nivel llamado epiconsciente, en los planos antes mencionados.

Los planos de la actividad psíquica son procesos que ocurren en toda la corteza cerebral y en todos los niveles de organización ya conocidos, es decir, psíquico, neural, metabólico y celular. Ellos son propios y característicos de cada individuo e incluso en el mismo individuo son irrepetibles, porque varían debido a que su organización depende de muchos factores, tales como condiciones sociales, motivos, estímulos, necesidades, estrategias, convicciones, tendencias; pero a su vez todos estos planos tienen unos procesos generales comunes a todas las personas. Es la información psíquica consciente la que le da el toque personal a nuestra actividad, derivando así en la actuación concreta de cada persona. En consecuencia, la actividad psíquica consciente, desde el punto de vista neural, será el resultado de la actividad integrada de varios sistemas funcionales neurales y no resultado de un sistema funcional aislado; ni la función de una red neural queda restringida a un área determinada. Por esta razón decimos que una persona percibe con toda su corteza cerebral, forma imágenes con toda su corteza cerebral, piensa con toda su corteza cerebral y actúa con toda su corteza cerebral.

El plano perceptual ya desarrollado, va a permitir detectar, localizar, discriminar y reconocer las diferentes modalidades por cada canal perceptual (visual, auditivo, táctil-háptico, olfativo, gustativo); pero, durante el desarrollo del individuo, la percepción nos va dar información del mundo social y natural que va a permitir estructurar nuestro temperamento, intelecto y carácter. En resumen, toda nuestra personalidad. De este modo podemos interpretar mejor las características de la personalidad de los individuos con limitaciones perceptuales.

En el plano de la imaginación, se van a construir imágenes a partir de la información social que recibimos, estructurándose así nuestra imagen del espacio

personal, peripersonal y telepersonal en que estamos inmersos. Las manifestaciones de cada uno de ellos se van a desarrollar más adelante.

En el plano del pensamiento, se van a elaborar los conceptos de nuestro tiempo personal, peripersonal y telepersonal. Sus manifestaciones se van a desarrollar más adelante.

En el plano de la actuación se van a organizar nuestros actos, acciones y gestos.

3.4 Los procesos de determinación

Son los procesos verticales que se dan de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, denominados epigenéticos y sociocinéticos, respectivamente.

Los procesos epigenéticos, permiten organizar al individuo a partir de la célula (de los genes); por medio de informaciones genética, metabólica, neural y psíquica inconscientes, dando origen a estructuras celulares, tisulares, organismos y animales superiores. De este manera queda constituido el hombre, pero conceptualizándosele como el animal más superior de todas las especies. En ello se basa el enfoque naturalista o biólogo (cuadro 5). Todos estos pasos se reproducen en el ser humano, fundamentalmente desde la concepción hasta el nacimiento. Es obvio que también continúan a lo largo de toda la vida de la persona. Si nos basáramos exclusivamente en esta concepción, nuestro conocimiento del hombre como objeto de estudio sería insuficiente.

Los procesos sociocinéticos convierten al individuo (hombre en general) en personalidad (hombre social, en concreto, único), en base a la información social, que en la persona se convierte en información psíquica consciente. Esta información va a reorganizar a todo el individuo. En lo que nos interesa a nosotros, es importante recalcar que la información social es modelo de organización de la personalidad, formando nuestro carácter (aspecto moral de la persona) y reorganizando nuestro intelecto y temperamento (ver cuadro 1.B).

Ahora piénsese en nuestra realidad: padres que tienen que trabajar todo el día para poder cubrir la canasta familiar, salen de la casa cuando sus hijos están dormidos y llegan cuando nuevamente se han ido a dormir. El niño se queda solo en la casa y lo que hace es ver la televisión de señal abierta (90% de los hogares peruanos, aproximadamente), con programas que forman negativamente al niño, como por ejemplo los llamados talk shows (o reality shows), los dibujos animados y programas cómicos con contenidos violentos. Los fines de semana, días que los padres deberían compartir con sus hijos, se convierten en motivos para la embriaguez y su secuela de violencia doméstica. El niño se forma inadecuadamente o se deforma, por decir lo

menos. Cuando llega a joven, si en el "mejor" de los casos le enseñaron que tiene que estudiar para progresar, que debe ser honesto, cumplido, respetar y cumplir las reglas, debe ser coherente en lo que dice y hace, ser solidario, ser justo; a lo que se enfrenta es a la carencia de oportunidades de formación académica de calidad o de empleo. Estas carencias lo llevan a la marginalidad y a un alto riesgo de actividades delictivas.

En la eventualidad de conseguir trabajo, rápidamente podrá constatar que no se cumplen los pactos laborales o compromisos asumidos. El propio estado (supuesto garante del "bien común") contrata a trabajadores y no los asegura ni les concede derecho a vacaciones. La inestabilidad laboral, elemento consustancial a un sistema de libre mercado que se sustenta en la desigualdad y el desempleo, genera un estado de cosas en que una minoría cada vez más reducida tiene acceso a bienes que se pueden ya calificar como suntuarios: ingreso económico adecuado, padres que almuerzan y comen con sus hijos, familias que se van a la casa de invierno o de verano durante los fines de semana, niños a quienes no falta un libro para estudiar y tienen acceso al Internet; en tanto que los otros, los marginados, son calificados como "pirañitas", "la lacra de la sociedad", "los subdesarrollados", "los del tercer mundo".

3.5. Los procesos formativos

La formación de la personalidad está dada por la información social, que en la persona se va a convertir en actividad psíquica consciente. Los procesos formativos son las relaciones interpersonales, culturales y económicas que se dan en el mundo social del individuo en desarrollo, que en un inicio ocurren en casa y posteriormente se configuran en los centros educativos, en los centros laborales; tanto en el barrio, en la comunidad, como en la sociedad en su conjunto.

El individuo se forma viendo, escuchando y actuando. El lenguaje es un factor muy importante en el desarrollo social, porque la información social está codificada fundamentalmente en códigos lingüísticos. De ahí la importancia de éste y por ende la necesidad de que las personas que rodean y forman al niño, usen el lenguaje correctamente y, lo que es más importante, exista coherencia entre lo que dicen y lo que hacen. Nuestra realidad se caracteriza porque se dice una cosa y se hace otra, desde los niveles más altos (presidente, parlamentarios, ministros, alcaldes, jefes) hasta el poblador común y corriente. Esta realidad es la que va a modelar la personalidad de nuestros niños. De ello se infiere la gran responsabilidad que tenemos en la formación de nuestros hijos, alumnos, trabajadores y del poblador común y corriente.

Formación del temperamento: **a partir de** sensaciones afectivas intrapersonales, por ejemplo sed, hambre, dolor, calor, frío (vector epigenético) y **en base a** sensaciones afectivas interpersonales, tales como contacto afectivo, cosquillas; y extrapersonales,

tales como olor, sabor, miedo, rabia (vector sociocinético), se **van a estructurar** nuestros sentimientos, disposiciones afectivas y los atributos psíquicos del temperamento.

formación del intelecto: **a partir de** sensaciones cognitivas intrapersonales, por ejemplo cenestesia y posición segmentaria (epigenéticas) y **en base a** sensaciones cognitivas extrapersonales, tales como sensaciones visuales -contraste, movimiento, color-, sensaciones auditivas -sonidos, ruidos- y sensaciones táctiles -tacto epicrítico- (sociocinéticas) se **van a estructurar** nuestros conocimientos respecto al espacio y tiempo personal, peripersonal y telepersonal, nuestras aptitudes cognitivas y los atributos psíquicos del intelecto.

Formación del carácter: **en base a** información social con contenido moral y ético (sociocinético) se **van a estructurar** nuestras motivaciones, tales como convicciones, intenciones, expectativas, obligaciones, deberes, aspiraciones, perspectivas, intereses, objetivos, propósitos, creencias, prejuicios, ideales y pasiones; nuestras actitudes conativas ante la sociedad, ante el trabajo, ante las cosas y ante si mismo; y los atributos psíquicos del carácter.

3.6. La actuación y estrategias de actuación concreta

Se ha explicado que todo el individuo es la personalidad. El, a lo largo de toda su vida y de manera permanente realiza actividades no observables, internas o subjetivas, tales como actividades celulares, tisulares, funcionales y psíquicas. A todo este conjunto de actividades lo denominamos actividad personal; pero cuando el sujeto interviene sobre el mundo exterior a través de gestos, acciones y actos, a todo ello vamos a denominar actuación personal. Este tipo de actuación personal tiene características propias en su estructura y actividad, en su organización y estrategias, en sus rasgos y atributos.

La actuación personal es diferente en un infante, niño y adulto; pero no por una calificación arbitraria que le da el observador (conocimiento empírico), sino porque es diferente el modo como se organiza, planifica, objetivo que persigue, además que cada uno de los actores mencionados tiene sus propios rasgos o atributos psíquicos. Para no confundir estos diferentes tipos de actuación debemos de partir por denominarlos adecuadamente y luego describirlos y explicarlos correctamente. La actuación personal en el infante la denominamos comportamiento porque su organización es de base afectiva, su estrategia de orientación es la ansiedad, cuyo objetivo fundamental es la recepción de estímulos. Conforme se desarrollan el intelecto y el carácter, éstos reorganizan al temperamento y van a establecer

su estructura, que son las disposiciones afectivas, haciendo que la persona sea de humor alegre, triste, irritable, angustiado o serio; y los atributos psíquicos del temperamento, haciendo que la persona sea sensible-insensible, impulsivareflexiva, calmada-nerviosa, tensa-relajada, tolerante-rígida; expresándose emocionalmente mediante los gestos.

La actuación personal en la niñez se denomina desempeño, porque su organización es de base cognitiva, su estrategia de orientación es la atención, cuyo objetivo fundamental es la selección de estímulos. Conforme se desarrollan el intelecto y después el carácter, queda reorganizado el intelecto; estructurándose las aptitudes cognitivas y haciendo que la persona tenga múltiples habilidades, tales como de sentido común y lógica-matemática, de astucia y pericia, intuitivas y reflexivas, artísticas y científicas, teóricas y prácticas, de análisis y síntesis, de particularización y generalización y de concreción y abstracción. Los atributos psíquicos del intelecto, hacen que la persona se muestre vivazlenta, hábil-torpe, eficiente-deficiente, capaz-incapaz; manifestándose en acciones u operaciones.

La actuación personal del adolescente en adelante la denominamos conducta, porque su organización es de base conativa (se sustenta en su estructura de motivos y jerarquía de valores), su estrategia de orientación es la expectancia, el objetivo fundamental es la toma de decisiones. La decisión de actuar se va a desarrollar en base a la información social; estructurándose en la persona sus actitudes conativas ante la sociedad (p.ej.: justicia, bondad, maldad, respeto, sensibilidad, exigencia, insolencia, malcriadez, solidaridad, prepotencia, valentía, cobardía), ante el trabajo (p.ej.: dedicación, escrupulosidad, responsabilidad, negligencia, haraganería), ante las cosas (p.ej.: esmero, orden, meticulosidad, cuidado, desorden, descuido) y ante sí mismo (p.ej.: autonomía, soberbia, ambición, amor propio, sencillez, modestia, dominio de sí, sumisión, inseguridad). Los atributos psíquicos del carácter hacen que se aprecie a la persona como libre-dependiente, profunda-superficial, fuerte-débil, perseverante-inconstante, consecuente-inconsecuente, estable-inestable y flexible-inflexible; manifestándose así en los actos de la persona.

4. DESARROLLO Y FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD

Las diferentes etapas o estadios evolutivos del desarrollo del niño se van a interpretar o reinterpretarse como el desarrollo de cada componente de la personalidad; y los periodos críticos se interpretarán como intermedios críticos que surgen en la etapa de superación de un componente como consecuencia de la formación del siguiente componente.

Cada estadio no puede considerarse como etapas definidas sólo genéticamente de manera unidireccional, sino también socialmente y de manera circular.

Para facilitar el estudio de la personalidad elaboramos un esquema topológico genérico acerca de los procesos formativos de la personalidad en general, que será empleado en el estudio de cada personalidad en particular; y planteamos que el método clínico con su examen anamnésico y clínico nos va a permitir tener un conocimiento acerca de la formación de la personalidad y explicar la conducta de la persona. La personalidad entendida como la totalidad del individuo, que tiene actividades celulares, tisulares, funcionales, psíquicas inconscientes y psíquicas conscientes. Estas últimas son propias del ser humano y, por consiguiente, el estudio de ese individuo convertido en personalidad es mejor realizarlo a través del estudio de sus procesos psíquicos conscientes. La verdadera consciencia de la persona, esa ventana psicológica de aproximación, es la que tiene preeminencia sobre el conocimiento sociológico, neurológico y biológico de la personalidad.

4.1. Los intermedios críticos.

En los estudios realizados acerca de la evolución del psiquismo en la infancia y en la niñez, se describen momentos críticos, primero alrededor de los tres años y después alrededor de los doce años; pero estos intermedios críticos no dependen de la edad cronológica sino del paso del desarrollo de un componente de la personalidad al siguiente componente de la misma. Así, tendremos intermedios críticos cuando del periodo en que se organiza la estructura del temperamento de la personalidad se pasa a organizar la estructura del componente del intelecto (primer intermedio crítico: de la infancia a la niñez) y de éste a la organización de la estructura del componente del carácter (segundo intermedio crítico: de la niñez a la adolescencia). En cada intermedio se desorganiza el componente anterior, para ser punto de partida de la organización del siguiente componente. Ello se da simultáneamente. Estos periodos se ven influenciados según las condiciones sociales donde se desarrolla el infante o niño: es muy diferente en una sociedad donde el niño a los 4 - 5 años de edad está jugando y asistiendo al nivel educativo de preescolaridad, de aquella en que a esa edad está mendigando o trabajando, vendiendo golosinas por ejemplo ¹¹.

En el primer intermedio crítico el niño tiene que inhibir sus afectos y emociones para moldear sus sentimientos y sobre ésta estructura construir la de su

¹¹ Se incorpora implícitamente la noción de peligrosidad social para dos actividades, mendigar y trabajar, uniformadas bajo el epígrafe de "circunstancias especialmente difíciles", pero que tienen connotaciones distintas. Ver el acápite sobre los niños que trabajan. N. del editor.

actividad cognitivo-productiva. Es el paso del control afectivo al control cognitivo de los procesos funcionales de la personalidad; y en el segundo intermedio crítico es el paso al autocontrol personal (de carácter social) de tales actividades. En estos intermedios van a surgir conflictos afectivo/ cognitivos y cognitivo/ conativos que, si no se superan y persisten más allá del periodo crítico correspondiente, constituirán los complejos afectivo/ cognitivo y cognitivo/ conativo. Cada periodo puede interpretarse como un periodo de desorganización y reorganización de la actividad personal. Por ejemplo, la información afectiva social que organizaba la actividad personal infantil da paso a la información cognitiva social (codificada fundamentalmente en el lenguaje) que organizará la actividad personal del niño ;y ésta, posteriormente, dará paso a la información conativa social (reglas morales y jerarquía de valores) que organizará la actividad personal del adolescente para adelante. Es así como los sentimientos y conocimientos no serán simples cualidades o destrezas, sino valores, los cuales serán juzgadas por su valor ético y social.

4.2. Formación del temperamento

Determinantes epigenético y sociocinético: las necesidades internas que en el embrión y en el feto son satisfechas por la circulación materna, al nacer ponen en marcha la información psíquica de orientación que traen consigo. Durante el desarrollo intrauterino el cerebro recibe información de los procesos metabólicos y funcionales que provienen del interior del organismo, como del exterior respecto al mismo (por ejemplo emociones de la madre: información social). Esta información se organiza como el psiquismo primitivo de tipo afectivo-emotivo y esta estructura refleja en la forma de sensaciones afectivas las necesidades que se producen al interior del individuo, las que se manifiestan como actividades afectivas, que son las que orientan inicialmente la actividad personal de tipo emocional del recién nacido. Estos procesos iniciales de organización de la actuación personal emocional están codificados psíquicamente a nivel subcortical.

La sociedad, desde el momento que nace el niño, impone sus condiciones. Por ejemplo, es diferente aquel niño que nace en una clínica con todas las facilidades y va a una cuna, del que nace en la casa de una barriada y va al suelo; aquel que es atendido por su madre, del que es atendido por la empleada; aquel que lacta de su madre, del que se alimenta con biberón (algunas o muchas veces por factor estético de la madre); y así, sucesivamente, podemos tener muchos ejemplos más que demuestran como la estructura social activa (información social) asedia al niño desde el estado intrauterino hasta el final de la vida de la persona (senectud), desempeñando un factor importante en el proceso formativo de la personalidad (determinante sociocinético). En relación al temperamento, es fundamental el período de vida que corresponden a la infancia.

Las primeras formas de información giran alrededor de sus necesidades vitales primordiales y la satisfacción o insatisfacción de ellas deben confrontarse con la información emotiva que proviene de las personas que le atienden; de ello surge el psiquismo afectivo consciente (determinante sociocinético) que supera y reestructura el psiquismo primitivo inconsciente generado internamente (determinante epigenético) en la etapa fetal. Formándose los sentimientos (base elemental de la consciencia), las disposiciones afectivas y posteriormente nuestras emociones tendrán atributos psíquicos conscientes generados fundamentalmente por información social. De este modo se estructurará el componente temperamental de la personalidad, a partir del desarrollo del sistema afectivoemotivo, codificándose en las estructuras del neocortex cerebral eulaminar paralímbico (áreas frontal orbitario, temporal anterior e insular anterior), cuya actividad se hará observable en las emociones y gestos. A este tipo de actuación personal la denominaremos comportamiento.

La formación de la afectividad de base social es fundamental para la estructuración inicial del temperamento de la personalidad. Los rasgos temperamentales ya son patentes desde muy temprana edad. Por ejemplo, en la infancia se ha podido comprobar diferencias en la calidad de humor, intensidad de expresión emocional y reactividad sensorial ¹². Estas peculiaridades serán más o menos duraderas o profundas a lo largo de la vida de la persona según las influencias de las relaciones interpersonales y extrapersonales, al interior del grupo donde se desarrolla el niño (ambiente emocional) que en un inicio será su familia (casa), posteriormente serán los centros educativos y finalmente los centros laborales. En cada uno de ellos la persona recibirá un trato, observará el trato entre personas y los rasgos afectivos de esa información social que recibe serán los que influirán fundamentalmente para el desarrollo del temperamento. Destacamos que ello se da intensa y fundamentalmente durante la infancia, pero no es exclusivo de esta etapa de la vida. Así, en la niñez su actividad es mínima y coincidiendo con la reestructuración de la afectividad por la formación del intelecto, la actividad cognitiva impone un nuevo orden en la estructura de la actividad temperamental; en la pubertad esta actividad vuelve a hacerse evidente, coincidiendo con la eclosión de la libido y también con el segundo intermedio crítico de la adolescencia. En esta etapa hay nuevas posibilidades de reestructuración del temperamento en base a la formación del carácter.

4.3. Formación del intelecto

A partir de su actividad afectivo-emotiva, por medio de sus gestos emocionales, el infante va a generar las acciones necesarias para captar información sensorial

¹² Ver la clasificación de los temperamentos, de acuerdo a Chess y Thomas, en el acápite sobre "Crecimiento y Desarrollo". N. del editor.

respecto de la situación que ocupa y, recíprocamente, producirá las primeras acciones directamente dependientes de la estimulación social. Conforme disminuye su actividad orientada afectivamente, así como aquella orientada en base a la estimulación que depende del ambiente físico como tal, de modo progresivo incrementará su actividad organizada cognitivamente, en base a la actividad de las personas que le rodean y mucho más apenas dispone de la codificación lingüística correspondiente.

Desde que nace el infante progresivamente se pondrá en condiciones de estructurar, a partir de su incipiente psiquismo, las condiciones del ambiente artificial que encuentra, al inicio orientado afectivamente y después cognitivamente, el niño incorporará información por medio de su actividad exploratoria y manipulativa. Esta información cognitiva es básicamente social. La información cognitiva inicial es un simple registro de los rasgos distintivos del ambiente, posteriormente será un proceso cognoscitivo mediado a través de su actividad manipulativa de tipo instrumental sobre dicho ambiente, y de sus relaciones lingüísticas con quienes le cuidan, asisten y enseñan.

La organización de los procesos perceptuales en base a dicha información social conducirá a formas más complejas de reflejo cognitivo, como son las representaciones por imágenes (imaginación) o por conceptos (pensamiento). Ambas son las formas propiamente intelectuales de la organización de la actividad personal. De aquí en adelante, el desarrollo de las capacidades intelectuales-productivas y creativas abarcará toda la niñez. Este desarrollo dependerá de la calidad y cantidad de la información icónica y conceptual que el niño reciba; de las técnicas de enseñanza y aprendizaje; del modo como la sociedad favorezca o limite el acceso del niño a la información cognitiva y de sus habilidades personales (científicas, técnicas, artísticas). Toda esta adquisición de información la logrará el niño en actividades intelectuales de estudio y juego ¹³.

Conforme el niño aprende a usar el habla empieza a aprender códigos verbales que normarán sus relaciones afectivas interpersonales y extrapersonales. De esta manera la actividad cognitiva reestructura la actividad afectiva; a partir de ahora en adelante su actividad personal será organizada (no exclusivamente) por el sistema cognitivo-productivo, gracias a la información social cognitiva y codificada en el neocortex cerebral eulaminar de los lóbulos temporal, parietal y occipital, sobre todo las áreas posteriores de asociación. La actividad personal organizada cognitivamente se denomina desempeño.

¹³ El autor no toma en cuenta el papel del trabajo formativo: N. del editor.

En los modelos teóricos planteados por otros expertos (psicoanalistas, conductistas, de estadios evolutivos) se han establecido periodos que corresponden a determinadas edades cronológicas, pero estos estudios han sido realizados en otras condiciones socioeconómicas (niños que no necesitan trabajar, que no les falta alimentos, que tienen adecuado acceso a los sistemas de salud y de educación) y ello es insuficiente e inadecuado para el estudio del desarrollo de muchos de nuestros niños, como por ejemplo, los abandonados por su padre y con una madre que tiene que trabajar todo el día, niños que tienen que trabajar o mendigar desde los 4-5 años de edad, que no pueden ir a la escuela y menos aún pueden acudir a centros de salud, que consumen drogas, que forman pandillas. Nos preguntamos cuáles serían las etapas del desarrollo cognitivo de este tipo de niños y si los aportes de Freud, Piaget y otros serán adecuados para nuestra realidad.

Pues serán las condiciones de vida y del trabajo, la forma como se satisfagan las necesidades, y no la simple memorización verbal de las normas morales, las que determinen la formación del carácter, la elaboración de las tendencias y las posturas de la personalidad.

El carácter es el componente más sensible y flexible ante los cambios sociales y fácilmente se puede adoptar la postura, las tendencias y la moral de una clase o grupo social, como también las de otros grupos o de los opuestos. Es el componente más plástico de la personalidad, más que el intelecto y el temperamento. 4.4. Formación del carácter

La adquisición de las formas éticas de actividad personal, ocurre después que la estructura del intelecto ha adoptado su forma personal más o menos definitiva. Ello parece ocurrir en plena adolescencia.

En el desarrollo de este componente prima el determinante sociocinético sobre el epigenético. Las necesidades externas creadas por la sociedad humana generan los motivos y estímulos. El adolescente debe de adquirir y desarrollar actitudes motivacionales y de valores que permitan la organización de su actividad personal, que en este caso será orientada conativamente.

Hay datos en el sentido que a edad temprana se pueden desarrollar actitudes y se pueden incorporar ciertos valores de la sociedad donde se forma el niño, pero este desarrollo tiene la característica de tener una base familiar y escolástica. En base a ello la actuación personal es más bien imitativa. No es sino cuando el joven ingresa a las relaciones económicas del trabajo, a los procesos del trabajo social y establece su jerarquía de valores, sus motivaciones y desarrolla la capacidad de anticiparse al

resultado de sus posibles acciones, que su actividad personal adquiere dimensiones éticas y su acción se convierte en acto. De este modo, su carácter reestructura su intelecto y su temperamento, constituyéndose el individuo en un todo único que es la personalidad.

La expectancia es la orientadora conativamente de nuestra actividad. A partir del desarrollo del sistema conativo-volitivo, codificado en las estructuras del neocortex cerebral eulaminar dorsolateral del lóbulo frontal, y en base a la estructura de valores, se organizará la actividad personal observable por los actos que realiza. Este tipo de actuación es la que denominaremos conducta.

5. RESUMEN

El presente resumen muestra un marco teórico conceptual acerca del Sistema de la Personalidad, bajo el enfoque de una Neuropsicología Humana, con el objetivo de que las personas que trabajamos tanto en educación, salud u otra áreas, promoviendo el desarrollo de la persona y del niño en particular; dispongamos de una base científica para desarrollar mejores estrategias educativas o terapéuticas acordes a nuestra realidad.

El sistema de la personalidad se forma a partir de los elementos que existen en el universo, por procesos de reflexión que organizan la materia desde elementos simples -átomos- hasta los más complejos -ser humano-. A partir de la formación de los sistemas vivos, la información es la que mantiene y desarrolla a los mismos.

Las transformaciones que suceden desde los procesos físicoquímicos, pasando por los procesos celulares, orgánicos y psíquicos, hasta los procesos sociales que forman la personalidad y que se han desarrollado a lo largo de toda la historia del universo, se vuelven a reproducir durante la formación de un individuo, durante la formación de la personalidad, durante el desarrollo del sistema nervioso humano y durante el desarrollo del neocortex cerebral. Por consiguiente, el soporte funcional de la personalidad es la corteza cerebral.

La información social que convierte al individuo biológico en individuo social (personalidad), se transforma en información psíquica consciente, codificándose en la corteza cerebral, y convirtiéndose en la estructura de nuestra personalidad.

CUADRO 1.A

La organización biológica es jerárquica			
1. Químico	:	Átomos	: oxígeno, hidrógeno
		Molécula	: agua
2. Célula	:	Núcleo, organelo	célula ósea
3. Tejido	.	Tejido óseo	
4. Órgano	.	Hueso	
5. Sistema o aparato corporal	.	Esqueleto	
6. Organismo	.	Lobo	
7. Población	.	Manada de lobos	
8. Comunidad	.	Lobos, árboles, conejos, etcétera	
9. Ecosistema	.	Lobos, otros seres vivos y entorno inanimado	
10. Ecosfera	.	El planeta Tierra y todos sus habitantes	

Fuente: Biología de Ville (1996).

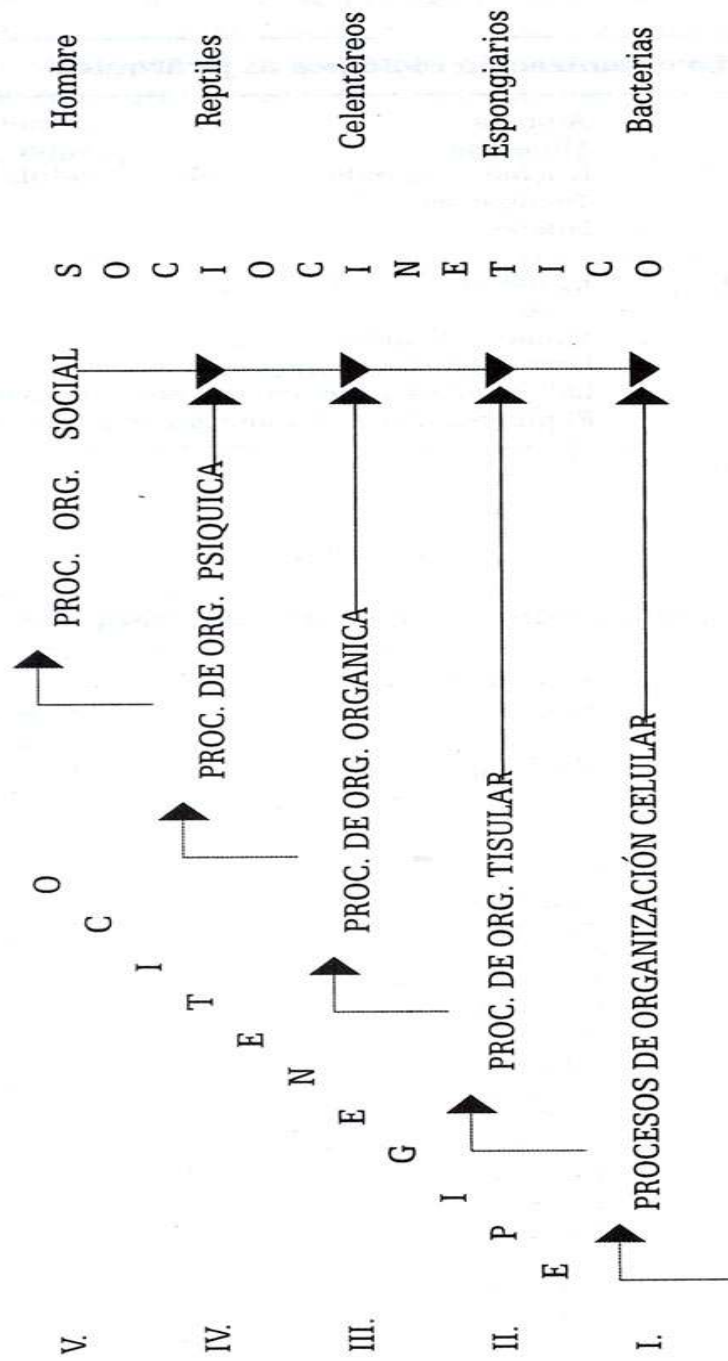
CUADRO 1.B.

La organización sociobiológica es jerárquica			
1. Físico	:	Actividad eléctrica	
2. Químico	:	Átomos	: oxígeno, hidrógeno calcio, sodio, potasio
	:	Moléculas	: Neurotransmisores: . Serotonina . Acetil colina . Dopamina . Catecolaminas
3. Célular	:	Neurona	
		Astrocito	
		Oligodendrocito	
4. Tisular	:	Tejido nervioso	
5. Órganos	:	Cerebro	
		Médula espinal Nervios	
6. Sistema	:	Nervioso	
		. Sistema Nervioso Central	
		. Sistema Nervioso Periférico	
7. Organismo	:	Hombre	
8. Psiquismo	:	Actividad psíquica consciente. Consciencia	
9. Social	:	Personalidad	
		. Temperamento	
		. Intelecto	
		. Carácter	

Fuente: Zúñiga G, M. (1999)

CUADRO 2

Procesos de organización de los sistemas vivo



PROCESOS BIOGENETICOS

Fuente: El Sistema de la Personalidad. Ortiz, C. P. (1994)

Niveles de organización de la personalidad						
Nivel	Individuo	Estructura	Actividad	Información	Codificación	Componentes
V	Humano	Persona	Personal	Psíquica Consciente	En redes neocorticales cerebrales	Afectivo-emotivo Cognitivo-productivo Conativo-volitivo
IV	Animal superior	Psiquismo	Psíquica	Psíquica Inconsciente	En redes alo corticales cerebrales	Afectivo –emotivo Cognitivo-ejecutivo Sist. Nervioso
III	Orgánico	Organismo	Funcional	Neural	En núcleos neurales, cerebrales y periféricos (ganglios espinales)	Visceral: SN. Autonómico: Simpático Parasimpático Somático: SN.Somático
II						
I	Tisular	Tisular o Tejidos	Metabólica Reproductiva	Metabólica	En proteínas (macromoléculas)	Sist. Endocrino Todos los tejidos
	Celular	Células	Química	Genética	En ácido nucleicos	Todas las células del organismo
0	Molécular	Física		Ninguna	No existe	

Ortiz, C. P. y Zúñiga, G. M. (1999)

CUADRO 4

Componentes de la personalidad: estructura y componentes estructurales			
Niveles	Temperamento	Intelecto	Carácter
Actividad persona	Actividad emotiva. Relaciones interpersonales. <u>Comportamiento:</u> Gestos Emociones	Actividad productiva. Relaciones culturales. <u>Desempeño personal</u> Acciones	Actividad volitiva. <i>Relaciones productivas</i> al interior de las relaciones económicas de la sociedad. Conducta Actos
Nivel humano Información que la Organiza	<i>Información Psíquica Consciente</i> del sistema afectivo-emotivo.	<i>Información Psíquica Consciente</i> del sistema cognitivo-productivo.	Información Psíquica Consciente del sistema conativo Volitivo
Soporte funcional	Redes neocorticales cerebrales el órbita basales	Redes neocorticales cerebrales en áreas posteriores	Redes neocorticales cerebrales en áreas anteriores
Soporte estructural	Áreas frontal orbitaria, temporal anterior e insular anterior.	Áreas asociativas de los lóbulos Temporal, Parietal y Occipital.	Área dorsolateral del neocórtex Frontal
Nivel animal superior Información que la Organiza	<i>Información Psíquica Inconsciente</i> del sistema afectivo-emotivo animal.	<i>Información Psíquica Inconsciente</i> del sistema cognitivo-ejecutivo animal	

Niveles	Temperamento	Intelecto	Carácter
Soporte funcional	Redes allocorticales cerebrales	Red allocortical cerebral entre áreas receptoras primarias (táctil, auditiva y visual) y sus conexiones subcorticales. Córtex primario motor.	
Soporte estructural	Las circunvoluciones del cíngulo y del hipocampo. Núcleo amigdalino del lóbulo temporal e Hipotálamo.	Red organizada entre el Córtex primario - Tálamo - Ganglios basales - Cerebelo	
Nivel orgánico Información que la organiza	Neural interna, necesidades biológicas: Interoceptiva, gustativa, olfativa y motora visceral	Neural externa e interna: Exteroeceptiva: tacto, audición, visión, piel, aparato osteo articular y muscular de todo el cuerpo y genitales externos	
Soporte funcional	<i>Redes subcorticales</i> del sistema nervioso autonómico simpático y parasimpático, integrados en el tronco encefálico y médula espinal	<i>Redes subcorticales</i> del sistema nervioso somático se integran en el tronco encefálico y médula espinal	

Niveles	Temperamento	Intelecto	Carácter
Nivel tisular Información que la organiza	<i>Metabólica</i>	<i>Metabólica</i>	
Soporte funcional	Macromoléculas y proteínas (neurotransmisor, hormonas, receptor)	Macromoléculas y proteínas (transmisor, receptor)	
Soporte estructural	Hipófisis, glándulas de secreción interna incluidos ovario y testículo	Todos los tejidos somáticos (muscular, óseo, conectivo, adiposo, etc)	
Nivel celular Información que la organiza	<i>Genética</i>	<i>Genética</i>	
Soporte funcional	Ácidos nucleicos	Ácidos nucleicos	
Soporte estructural	Los genes en todas las células del organismo, especialmente: óvulos y espermatozoides	Los genes en las células del componente somático	

Fuente: Ortiz, C. P y Zúñiga G, M. (7999)

CUADRO 5

Ubicación taxonómica del hombre

Reino. Animal	
Filum	. Cordados
Subfilum	. Vertebrados
Clase	. Mamíferos
Orden	. Primates
Suborden	. <u>Anthropoidea</u> + Prosimii
Súper familia	. <u>Hominoidea</u> + Ceboidea + Cercopithecoidea
Familia	. <u>Homínidos (Hominidae)</u> + Pongidae
Especie	. Homo sapiens

Fuente: Zúñiga G, M. (1999)

El sistema de la personalidad esta compuesto por tres componentes: el temperamento, el intelecto y el carácter, cuyas actividades se denominan comportamiento, desempeño y conducta respectivamente. El estudio de la personalidad implica analizar todos los aspectos observables de la misma, que son sus niveles o formas de organización, su estructura y sus componentes estructurales, su actividad y sus planos de organización, sus procesos de determinación, sus procesos formativos, su actuación y estrategias de actuación concreta, y sus rasgos, capacidades y atributos.

La personalidad se forma por procesos determinantes epigenéticos y sociocinéticos y por procesos formativos; en base a sus relaciones interpersonales, culturales y económicas; que se dan en el ambiente familiar, educativo y laboral; tanto en la casa, barrio, comunidad y sociedad en general.

El método de estudio de la personalidad es el clínico y el abordaje debe de ser a través de la ventana psicológica, realizándose un estudio longitudinal de la persona (examen anamnésico) y un corte transversal de la misma (examen actual); para finalmente tener una explicación cabal de todos los aspectos de la personalidad y así poder implementar mejores estrategias educativas y/o terapéuticas, que permitan un adecuado desarrollo de la persona.

BIBLIOGRAFÍA

- ORTIZ, C. P. (1994) El Sistema de la Personalidad. Lima. Perú
- ORTIZ, C. P. (1997) La Formación de la Personalidad. Secretaría de Cultura del Colegio de Doctores en Educación del Perú. Lima, Perú.

- ORTIZ, C. P. (1998) El nivel consciente de la memoria. Universidad de Lima. Fondo de Desarrollo Editorial. Lima, Perú.
- SOLOMON, E.P; BERG, L.R.; MARTIN, D.W; Y VILLE CLAUDE (1996). Biología de Villee. 4ta. Edición. McGraw-Hill Intermaericana Editores, S.A. de C.V Págs. 1-21.
- TRINH X THUAN. El Big Bang hoy. Mundo Científico N° 34, Volumen 4. Págs. 326-340.

GLOSARIO DE TÉRMINOS PROCESO EPIGENETICO

Son procesos ascendentes, que van desde lo más simple a lo más complejo, en el curso de los cuales la actividad de ciertas estructuras elementales fue punto de partida de una actividad de estructura más compleja.

PROCESO SOCIOCINETICO

Empleado en vez de retroalimentación, son procesos descendentes que van de lo más complejo a lo menos complejo, es decir, procesos por los cuales una vez estructurado un nivel de desarrollo superior, su actividad más compleja se convierte en base o modelo de desarrollo de la actividad de los elementos que le dieron origen; pero una vez reestructurada esta actividad, los elementos que en un primer momento fueron punto de partida, ahora quedan convertidos en el soporte activo del nuevo y más complejo sistema.

PROCESOS DE DETERMINACION

Son los que se dan verticalmente, de forma ascendente o descendente, entre los diferentes niveles del sistema de la personalidad e incluso entre éste y el sistema de la sociedad humana. Ellos son los procesos genéticos y cinéticos

PROCESOS DE INTERACCION

Son los que se dan horizontalmente, a un mismo nivel. Pueden ocurrir entre determinado nivel de organización del sistema de la personalidad y las condiciones externas correspondientes a cada uno de ellos; por ejemplo: los procesos fisico-químicos de la célula con el clima, entre los procesos metabólicos y los alimentos, entre los procesos funcionales y las condiciones espaciotemporales del medio, entre los procesos psíquicos de esta persona y los de otra.

PROCESO BIOGENETICO

Son los que dieron origen a la célula.

PROCESOS CINETICOS

Son los que mantienen la integridad y la unidad del individuo, que pueden darse en diferentes niveles: celular, tisular, organismo, psiquismo y personalidad.

BIOGENESIS

Conjunto de reacciones químicas -físicoquímicas- (procesos) que hacen que los átomos se conviertan en moléculas y éstas en células, las cuales mantienen hasta ahora su unidad.

SOCIOGENESIS

Procesos a través de los cuales la especie Homo Sapiens dio origen a la sociedad humana actual. Esta mantiene la unidad de su estructura en base a información social.

Debe tener una existencia de unos 6 mil años.

PROCESOS DE REFLEXION DE LA MATERIA

En los sistemas materiales que componen el universo, se producen cambios. De un lado se están formando estructuras más complejas y de otro, antiguas estructuras semejantes se descomponen en los elementos más simples que las conforman.

CORTEZA CEREBRAL O NEOCORTEX

Es la última estructura desarrollada en el cerebro de todas las especies animales, su mayor desarrollo la alcanza en el hombre.

Crecimiento, desarrollo y maduración

Sylvia Fernández ¹

CRECIMIENTO INTRAUTERINO, EN EL RECIEN NACIDO Y HASTA EL PRIMER AÑO DE VIDA

Puesta en Marcha de un Programa

El tiempo que transcurre entre la fecundación y la puesta en marcha de formas y tejidos del embrión ocurre en una decena de semanas. Es breve y sin embargo de una riqueza inaudita en eventos en donde el calendario es establecido con rigor. La descripción de estos eventos, su mecanismo, distribución en el tiempo y en el espacio, así como sus interrelaciones y regulaciones han sido objeto de innumerables investigaciones. (1).

Los aspectos relacionados a crecimiento que van desde el crecimiento intrauterino, tamaño al nacer y crecimiento post-natal en la etapa de la lactancia y niñez temprana están interrelacionados. Ya está establecido el concepto de que el crecimiento físico es un continuo que va desde la etapa fetal hasta la niñez temprana (2).

La velocidad del crecimiento intrauterino depende:

- a) Del potencial de crecimiento genético del feto, el cual es determinado en el momento de la concepción.
- b) El ambiente intrauterino inmediato que se le brinda al feto el mismo que depende:
 1. Del organismo materno, quien a través de su circulación aporta los nutrientes esenciales y oxígeno a los espacios intervellosos de la placenta.
 2. La placenta por ella misma, quien recambia nutrientes y productos de desecho entre el feto y la circulación materna. Colectivamente esos factores se han denominado el soporte del crecimiento del feto. Poco se sabe acerca de cómo el potencial intrínseco del crecimiento se traduce en crecimiento.

¹ Médica Pediatra

En niños mayores, factores endocrinos, por ejemplo, la hormona de crecimiento y la hormona tiroidea son esenciales para el crecimiento normal, pero su importancia para el periodo intrauterino del crecimiento está menos definido.

A medida que el potencial intrínseco de crecimiento alcanza la expresión completa a través de un adecuado ambiente intrauterino, el feto crecerá normalmente. El crecimiento anormal ocurrirá:

- a) Si el potencial de crecimiento es afectado, como ocurre con anomalías que se generan en la concepción (anormalidades cromosómicas) o durante el desarrollo intrauterino temprano (infecciones congénitas y malformaciones).
- b) Si el soporte de crecimiento se convierte en un factor limitante, como por ejemplo en el síndrome de insuficiencia placentaria.

Curvas de Crecimiento Intrauterino:

Las Curvas de Crecimiento Intrauterino para peso, talla y perímetro cefálico se han derivado de mediciones hechas en niños nacidos en cada semana de gestación, desde el segundo semestre del embarazo (con la exclusión de niños anormales y nacimientos múltiples). Las curvas se han construido calculando valores promedio y variaciones alrededor de éstos (expresados como centiles o desviaciones estándar), distancia (tamaño obtenido) y velocidad de crecimiento. Los datos son de corte transversal y se asume que las curvas de crecimiento resultantes son las mismas que aquellas en las cuales el feto describiría desarrollo intrauterino si hubiera continuado normalmente hasta ser a término. De hecho, el parto que se realiza antes de llegar a término es una ocurrencia no fisiológica, de tal manera que estos niños no pueden ser considerados material para la construcción de estándares de crecimiento. Mientras, estas limitaciones deben tomarse en mente cuando se interpretan curvas de crecimiento intrauterino y ya que hay una inaccesibilidad del feto para los estudios, ninguna de estas curvas podrá ser mejorada.

Ganancia de Peso

En la práctica clínica el término crecimiento fetal es utilizado como si fuese sinónimo de ganancia de peso. Se han hecho estudios en muchas poblaciones por su patrón de ganancia de peso intrauterino temprano en el tercer trimestre de embarazo y se ve que la curva de peso es una línea recta que representa el crecimiento irrestricto del feto. En la semana 28 de gestación es ± 107 g. y esto se incrementa a un máximo de 240 g. en la semana 35. Después de alcanzar un máximo de ganancia de peso, la curva se aleja de este crecimiento lineal, lo cual está en relación a una declinación del soporte del

crecimiento desde que los recién nacidos se adaptan por ellos mismos a la vida extrauterina ganando peso por los siguientes dos meses a una velocidad que es similar a la velocidad intraútero, antes del inicio de una fase llamada de desaceleración. Autores como Usher y Mac-Lean (3) han sugerido que la desaceleración tardía de ganancia de peso podría ser más aparente que real con fetos que son más pesados que el promedio habiendo nacido poco antes de término: esto produciría un aparente aplanamiento de la curva de peso fetal hacia el final del tercer bimestre. Esto es una hipótesis interesante pero difícil de probar y actualmente el concepto de una restricción progresiva a través de una caída gradual del soporte del crecimiento es la hipótesis más aceptada.

En promedio, la disminución de crecimiento intrauterino empieza cuando el feto alcanza los 3 kilos de peso, aunque existen diferencias entre diferentes poblaciones de niños (diferencia socioeconómicas, diferencia en la altura) (4). Los diferentes patrones de ganancia de peso intrauterino están probablemente relacionados a factores ambientales más que genéticos, por ejemplo, tamaño materno, nutrición, factor socioeconómico, todo de lo que de alguna manera afecta el ambiente inmediato intraútero del feto.

Talla

Hay pocos datos confiables de crecimiento en talla en el último trimestre por diversas razones. De los datos de Usher y Mac Lean (5) la distancia curva es similar a la curva sigmoidea de ganancia de peso con aplanamiento que se inicia a la semana 34 y 35. Sin embargo, la velocidad pico es mucho más plana que la de peso y perímetro cefálico. En la semana 25 la velocidad de aumento de longitud es 1 cm. por semana. Esto se incrementa hasta alcanzar 1.3 cm. por semana entre la 31 y 32 semanas en cuyo nivel permanece hasta las 33 y 34 semanas; después viene una desaceleración gradual de modo tal que en las 40 semanas la velocidad de crecimiento lineal es de 0.5 cm. por semana. La velocidad de crecimiento en longitud después del nacimiento se incrementa a una similar a la alcanzada en útero a las 32 semanas. Esto sugiere que el enlentecimiento de crecimiento en la última fase del tercer trimestre de embarazo está en relación a una disminución del soporte del crecimiento con velocidad incrementada después del nacimiento que es vista como un "catch up", una situación similar a la del patrón de ganancia de peso.

Perímetro Cefálico

Los datos más completos en crecimiento intrauterino de Perímetro Cefálico son los de Lubchenco, Hansman y Boyd (6) y Usher y Mac Lean (5) y Fujimura y Seryu (7). De estos estudios parecería ser que la distancia del crecimiento del perímetro cefálico en la

última mitad del embarazo es lineal ascendente hacia la derecha hasta las 30 y 32 semanas de gestación, de ahí hay un gradual aplanamiento de la curva, tal como ocurre con la ganancia de peso y talla.

En términos de velocidad de crecimiento se alcanza el pico a las 30 y 32 semanas (1.2 mm. por día), a las 40 semanas hay una disminución en la velocidad hasta sólo 0.2 mm. por día.

Hay que señalar una medición importante, la del diámetro biparietal que es lineal hasta las 30 semanas, entre la 30 y 34 semanas la velocidad cae ligeramente para hacerse más pronunciada hacia las 40 semanas evidenciándose un paralelo entre el aumento del perímetro cefálico y el crecimiento del diámetro biparietal.

La máxima velocidad de crecimiento de perímetro cefálico en un recién nacido a término es 1.1 mm. por día lo cual es solo ligeramente menor que la velocidad intrauterina.

Hay que señalar que cambios en las dimensiones lineales de la cabeza no necesariamente se correlacionan con cambios en sus dimensiones de volumen.

Regulación del Crecimiento Intrauterino

Polani (8) ha propuesto que sólo cerca al 40% de la variación de peso al nacer se puede atribuir a factores genéticos (la mitad residiendo en el feto y la otra mitad emanando de la constitución genética de la madre) con el remanente del 60% que viene del ambiente inmediato del feto, el cual están influenciado por la salud y nutrición de la madre y su ambiente sociocultural. La contribución hecha por el padre al crecimiento intrauterino (además de proveer indirectamente el ambiente sociocultural) está restringido a la donación de sus genes al producto de la concepción. Por lo tanto, parece ser que hay un potencial de crecimiento fetal intrínseco constante que tiene que ver con el crecimiento intrauterino normal y tamaño al nacer, el cual está afectado principalmente por factores maternos, de los cuales tamaño materno y paridad son probablemente los más importantes en causar variaciones fisiológicas.

Efectos del Ambiente Intrauterino en el Crecimiento Infantil

El embarazo constituye una única oportunidad para la Ingeniería Bioquímica y Nutricional para determinadas células fetales en desarrollo; nos estamos refiriendo a células cerebrales, células grasas, células musculares y quizás a las células beta de los islotes pancreáticos.

En humanos, el ambiente intrauterino es crítico para el desarrollo del cerebro, tejido adiposo y tejido muscular dado que la diferenciación y replicación principalmente ocurre durante limitados periodos del desarrollo. En contraste, las células del tracto gastrointestinal, hígado, riñón, sangre, etc. retienen su potencial replicativo a través de la vida y pueden ser renovados continuamente. El concepto de periodos críticos se basan en la noción de que las exposiciones ambientales durante ciertas fases del desarrollo resultarían en cambios permanentes en el organismo. (9).

En estudios de Hertfordshire, UK, Barker documenta que aquellos niños más pequeños al nacimiento y hasta el primer año de edad tienen una mayor incidencia de hipertensión, intolerancia a la glucosa, hiperlipidemia, e infarto miocárdico cuando se les hace un seguimiento a 50 y 60 años más tarde (10) y (11). La incidencia relativa del Síndrome X, que se define como la presencia de hipertensión arterial, diabetes mellitus no insulino dependiente e hipertrigliceridemia es 4 veces más alta en hombres nacidos con menos de 5.5 libras que con ellos cuyo peso al nacer es mayor de 9 libras ¹. La causa de estos cambios es desconocida. Barker postula que el ambiente fetal programa cambios permanentes en la respuesta de hormonas de lípidos y vascular. Esto explicaría subsecuentes riesgos coronarios y diabéticos.

Richard Strauss postula la hipótesis que la nutrición anormal o exposición a drogas durante fases de desarrollo cerebral y crecimiento tisular resulta en cambios irreversibles en el potencial de crecimiento o regulación del apetito resultando en cambios a largo plazo, tanto en estatura como en peso para la talla.

Efectos de la Exposición Intrauterina a desnutrición y ayuno

Widdowson y Mac Cance han desarrollado estudios en animales en crecimiento que establecen claramente periodos de sensibilidad a los efectos de la malnutrición en el crecimiento. En ratas se ve que la malnutrición durante el periodo post-natal inmediato resultaba en daños permanente con detención de crecimiento, mientras que la malnutrición después de las 3 semanas de edad era ampliamente reversible.

Winick y Noble han provisto evidencia que la nutrición neonatal afectará permanentemente el crecimiento afectando la proliferación y tamaño celular (12). En ratas la malnutrición temprana post-natal impide la división celular resultando en una permanente disminución en el número de células en el organismo con una detención permanente del crecimiento.

¹ Equivalentes a 2.5 kg. y 4 kg. respectivamente. N. del editor.

La malnutrición tardía resulta en disminución del tamaño celular, pero no en el número de células, resultando en un déficit de crecimiento reversible. Debido a que las ratas nacen, desde el punto de vista del desarrollo, inmaduras comparadas con niños humanos, cambios similares se han postulado en fetos humanos expuestos a desnutrición durante el embarazo.

Una pobre ganancia de peso durante el embarazo se ha postulado como un marcador fetal de desnutrición. Sin embargo, diversos estudios lo que sugieren es que la pobre ganancia ponderal en el embarazo se correlacionan con malnutrición fetal cuando la madre es malnutrida antes de la gestación (Peso menor de 44 kilos) (13).

Ravelli y sus colegas (14) han postulado que la exposición al ayuno en el periodo fetal temprano afecta la diferenciación hipotalámica resultando en cambios permanentes en la regulación del apetito. Niños expuestos a ayuno los dos primeros trimestres tenían el doble de prevalencia de obesidad a los 18 años. También es posible que la malnutrición fetal temprana seguida de realimentación pueda haber afectado tanto el desarrollo de la célula beta pancreática con la proliferación de adipocitos predisponiendo a una obesidad tardía.

Otras explicaciones sugieren que las madres que estuvieron expuestas a ayuno en el periodo temprano de embarazo podrían haber reaccionado a la deprivación sobre alimentando subsecuentemente a sus niños.

Exposición a sobre nutrición o diabetes durante el embarazo

En contraste al embarazo normal, los hijos de madres diabéticas están expuestos a concentraciones de glucosa intrauterina y de aminoácidos relativamente altas. La hiperglicemia fetal lleva a hiperinsulinemia e incremento de crecimiento de los depósitos de grasa, tejido magro y depósitos de glicógeno. La hiperglicemia fetal también puede llevar a cambios permanentes en la actividad de la célula beta pancreática o regulación del apetito en niños con concentraciones de insulina más alta en el líquido amniótico, quienes tienen un incremento significativo en el peso para la talla a los 6 años de edad. (15).

Los hijos de madres diabéticas son más grandes al nacimiento pero normalizan su tamaño entre 1-5 años de edad. Ellos demuestran un incremento significativo en velocidad de peso. A los 5 años de edad los hijos de madres diabéticas son significativamente de mayor peso. A los 8 años de edad aproximadamente el 50% de los hombres y mujeres expuestos a diabetes intrauterina tienen un peso mayor del percentil 90. De los 5-19 años hay un doble incremento en obesidad en los hijos de madres

diabéticas comparados con los hijos de madres pre-diabéticas o no diabéticas (16).

El mecanismo de obesidad después de exposición intrauterina a diabetes es poco claro, pero podría incluir alteraciones en la regulación del apetito o secreción de insulina.

Dependiendo de la severidad y tiempo de diabetes durante el embarazo, el crecimiento de las células beta pancreáticas en ratas, puede estar permanentemente incrementado o disminuido, resultando en cambios permanentes en la secreción de insulina (17) y (18).

La malnutrición temprana también puede influenciar el riesgo subsecuente de diabetes en ratas. Una exposición neonatal de las ratas a dietas bajas en proteínas por sólo 3 semanas va resultar en una alteración permanente de la producción de insulina. (19).

Dorner y colaboradores(20) tienen la hipótesis que el hiperinsulinismo prenatal y neonatal está asociado con alteraciones en el núcleo ventromedial hipotalámico el cual tiene un rol crítico en la saciedad, regulación de apetito por actividad de células beta.

Los efectos del ambiente intrauterino pueden persistir a través de múltiples generaciones desde que los hijos, nietos, y bisnietos de ratas madres con diabetes gestacional continúan demostrando resistencia a la insulina. Estos presentan una persistente hipoplasia del núcleo ventromedial del hipotálamo. En humanos, la importancia del ambiente intraútero en la intolerancia a la glucosa en etapa de adultez, evidencia un incremento de 3 veces de diabetes gestacional que se ve en niños de madres diabéticas, comparados con los hijos de padres diabéticos (21).

Exposición a Tabaco, Alcohol y Cocaína durante gestación.

- La exposición al cigarro durante al embarazo incrementa el riesgo de retardo al crecimiento intrauterino en 1.6 a 3.5 veces (22), (23) y (24).
- Ingestión de Alcohol durante el embarazo: 0.5% de los recién nacidos sufrirán de Síndrome Alcohol Fetal o efectos de alcohol fetal. Las causas del síndrome alcohol fetal son desconocidas y probablemente sean multifactoriales. Las madres con un consumo significativo de alcohol tienen baja ingesta de proteínas, Zinc, Vitamina A, Ácido Fólico y Tiamina. El etanol puede interferir con la transferencia placentaria de nutrientes y aminoácidos. También se ha sugerido que alteraría la síntesis proteica resultando en una restricción del crecimiento celular

durante el desarrollo del sistema nervioso central y esquelético. La exposición intrauterina al alcohol va a resultar en retardo del crecimiento y de tensión permanente del crecimiento de un modo dosis dependiente.

Los niños de Síndrome de Alcohol Fetal tienen retardo de crecimiento fetal, nacen con un peso promedio a término de 2,100 a 2,200 g. Seguimientos a 10 años de niños con Síndrome Alcohol Fetal reveló que 65% tenían perímetro cefálico menor del percentil 3; 50% tenían peso y talla menor del percentil 3 y era peor en varones (25).

- Exposición a Cocaína. La exposición pre-natal a cocaína contribuye a una disminución de crecimiento fetal. Los resultados son difíciles de interpretar porque coinciden con otros factores como uso de alcohol, tabaco, multidrogas y bajo estatus socioeconómico. En 95 recién nacidos a término en quienes se midió el metabolito de cocaína Benzoilecgonina en heces al nacer, se halló una relación inversa entre el metabolito y peso, talla y perímetro cefálico. (26).

Efectos de Peso al nacer y retardo del crecimiento intrauterino

Estudios en recién nacidos de diferente peso al nacer demuestran pequeños pero persistentes efectos del peso al nacer en el crecimiento del niño. Los niños que están en los extremos de la distribución de peso al nacer pueden manifestar efectos más pronunciados en su crecimiento. Ounsted y colaboradores (27) estudiaron el crecimiento de niños pequeños para edad gestacional y grandes para edad gestacional. Ambos grupos se volvieron rápidamente hacia el promedio a los 6 meses de edad, pero mostraban cierta desviación de los 6 meses a 4 años. A los 4 años el pequeño para edad gestacional permanecía con 4 kilos menos y 7 cm. menos que el grande para edad gestacional. Cuando se llevaba a las curvas de Crecimiento de NCHS² el pequeño para edad gestacional estaba en el percentil 10 para peso y percentil 25 para talla, mientras que el grande para edad gestacional estaba en el percentil 75 para peso y talla. A los 7 años se mantenía con 4 kilos menos que el grande para edad gestacional (28).

A las 28 semanas de gestación los niños han alcanzado 70% de su estatura y solamente el 30% del peso que tendrán al final del embarazo. En el tercer bimestre los niños pesan aproximadamente 12 veces lo que pesaban en fase temprana de gestación.

² NCHS = National Center for Health Statistics, o Centro Nacional de Estadísticas de Salud de EE.UU. de NA., que tiene tablas detalladas para el crecimiento que pueden ser consultadas en textos especializados. Ver anexos 4 y 5 (pp 643 y 644) del Tomo II. N. del editor.

Se ha postulado que el compromiso de malnutrición fetal que ocurre en fase temprana de gestación afecta talla y peso dando por resultado un retardo de crecimiento intrauterino simétrico.

Si la malnutrición fetal ocurre en el tercer trimestre es un retardo de crecimiento intrauterino asimétrico o desproporcionado, disminución asociada por ejemplo a insuficiencia placentaria o preeclampsia.

Se postula que el retardo del crecimiento intrauterino simétrico es representativo de un retardo de crecimiento más severo y no una entidad diferente del retardo asimétrico.

Hay que señalar que los niños que nacen antes de las 38 semanas (pre término) y que son además pequeños para edad gestacional, están en un riesgo particular de mayor afectación del crecimiento a largo plazo.

Reversión de efectos intrauterinos

Los estudios para revertir la malnutrición fetal aportan resultados que apoyan el concepto que, la suplementación de nutrientes parenterales a la madre o al feto, puede ser dañina para los fetos con retardo de crecimiento intrauterino (29) y (30). Rush y colaboradores (31) y (32) desarrollaron un estudio a doble ciego de suplemento nutricional enteral a gestantes pobres, de zona urbana, negras, con alto riesgo de tener hijos con retardo de crecimiento intrauterino. Unas recibieron dieta con alto suplemento de proteínas, otras con bajas proteínas, otro grupo con suplemento de carbohidratos y otro grupo sin intervención.

Con el suplemento alto en proteínas había un número incrementado en partos prematuros, muerte neonatal y retardo de crecimiento hasta las 37 semanas de gestación. Los que recibieron suplemento de alta energía eran más altos en los 5 años de seguimiento que duró el estudio y su peso era significativamente mayor por los dos primeros años (31) y (32).

Estos estudios sugieren que la suplementación proteica materna no dá buenos resultados. Sin embargo, la suplementación calórica en una población malnutrida puede mejorar el crecimiento subsecuente infantil.

Se ha postulado el uso de hormona de crecimiento en retardo de crecimiento intrauterino cuando llega a la niñez media (pre pubertad). Sin embargo, a la fecha no hay evidencia que sugiera cambios en la talla final de estos niños que tuvieron retardo de crecimiento intrauterino y que reciben hormona de crecimiento (33).

Cambios en la Composición de niños pequeños para edad gestacional

Órgano	Hallazgo
Placenta	Peso disminuido o no cambia DNA disminuido o sin cambio RNA disminuido, aumentado o sin cambio, aumenta RNA polimerasa. Aumento o no cambio en RNA/DNA, no cambio en la relación proteína /DNA. Nitrógeno o proteína aumentado o no cambia. Glicógeno disminuido; glucosa disminuida; uso incrementado de glicógeno. Uso disminuido de oxígeno Síntesis de proteínas aumentada, de prolina y leucina.
Hígado	Peso disminuido No cambios en DNA No cambios en proteína /DNA Glucógeno disminuido
Músculo	Proteína disminuida Grasa disminuida Agua total aumentada, disminuida o sin cambio Agua intracelular aumentada Agua extracelular aumentada o disminuida DNA aumentado, disminuido o sin cambio. Disminución del RNA. Disminución de la relación RNA/DNA. Disminución en la relación proteína/ DNA. Disminución de Zinc, Potasio, Magnesio, Sodio aumentado.
Cerebro	Peso disminuido especialmente cerebelar Disminución de DNA en el cerebelo Disminución de lípidos de mielina Disminución de glucosaminoglicano Disminución de Sulfotransferasa Galactolípida
Agua	Incremento del agua corporal total Incremento del agua extracelular Incremento del agua intracelular Volumen plasmático aumentado
Corazón	Disminución del sarcoplasma Disminución del glicógeno No cambio en DNA No cambio en proteína /DNA
Adrenal	Disminución de la zona fetal

- Tomado de G.Avery

**Cambios Bioquímicos y Metabólicos
en niños pequeños para edad gestacional.**

Proteínas y Colágeno	Incremento de Amonio Incremento de Urea; Incremento de Ácido Úrico. Disminución del recambio temprano OH-prolina; incremento posterior. Incremento del recambio ácido urónico. Disminución o no cambios en la proteína total. Disminución o no cambios en pre-albúmina. Disminución de IgG Incremento en algunos de IgM.
Inmunocompetencia	Disminución de la capacidad bactericida humoral o celular. Disminución del índice fagocítico. Disminución de Iisozima. Disminución de la inmunocompetencia humoral y celular.
Hematología	Hematocrito incrementado; volumen del glóbulo rojo incrementado; incremento de hemoglobina fetal; incremento de eritropoyetina. Viscosidad incrementada. Plaquetas disminuidas. Incremento del tiempo de protrombina y del tiempo parcial de tromboplastina. No cambios en la cuenta de reticulocitos (porcentaje o absoluto), pero incremento del índice reticulocitario.
Metabolismo de Carbohidratos y grasa	Hipoglicemia fetal o neonatal. No cambios o incremento en la glucosa K_T (constante de velocidad para metabolismo de la glucosa). Disminución de adrenalina urinaria después de hiploglicemia, disminución, aumento o no cambio en la insulina. Disminución o no cambio en beta-hidroxibutirato. Aumento o no cambio en cuerpos cetónicos. Disminución, aumento o no cambios en ácidos grasos libres y glicerol. Gluconeogénesis hepática disminuida. Incremento de lactato y piruvato. Incremento de alanina Incremento de glucagon
Otras.	Calcio sérico disminuido Diabetes transitoria Cortisol y 11-OH corticosteroide aumentado. Índice lecitina/esfingomielina aumentado, disminuido o sin cambios. Hormona de crecimiento aumentado o sin cambios. Consumo de oxígeno aumentado, disminuido o sin cambios.

- Tomado de G. Avery

CURVA DE CRECIMIENTO DEL PRIMER AÑO A LA ADOLESCENCIA

La velocidad del crecimiento no tiene una velocidad constante, más bien tiene cambios bruscos en algunos periodos.

Durante el primer año de vida, pese a que todos los parámetros aumentan con celeridad de magnitud, la velocidad del proceso nos demuestra que éste se encuentra en una fase de desaceleración que se inició en las últimas etapas de la vida fetal y que continúa con un ritmo cada vez más lento hasta el tercer o cuarto año de vida. Comienza a esas edades una fase de crecimiento regular y uniforme que termina después del noveno año en la mujer y de los 12 años en el hombre, con la súbita iniciación de una fase de crecimiento acelerado, el único

Etapas de crecimiento y desarrollo (CD) según la edad

Edad	Etapas
Hasta 8-12 semanas de gestación	Embrionaria
12a40-42 semanas de. gestación	Fetal
< 28 semanas de gestación	Previable
28 a 37 semanas de gestación	Prematuro
38 a 42 semanas de gestación	A término
Nacimiento hasta 28 días	Recién nacido
1 a 23 meses	Lactante
1 a 11 meses	Lactante menor
12 a 23 meses	Lactante mayor
2 a 5 años	Preescolar
2 a 3 años	Preescolar menor
4 a 5 años	Preescolar mayor
6 a 10-11 años(mujer)	Escolar
6 a 12-13 años (hombre)	Escolar
10-11 a 16-18 años (mujer)	Adolescencia
12-13 a 18-20 años (hombre)	Adolescencia
Periodos muy variables	Adolescencia inicial, media, final.
18 a 25 años aprox. (mujer)	Juventud
20 a 27 años aprox. (hombre)	Juventud
25-27 años en adelante	Adultez

Tomado de J. Meneghello R. Pediatría vol 1

de la vida extrauterina que corresponde a la adolescencia. Lo que vuelve a restar del crecimiento es una fase de desaceleración que termina esta vez en un punto 0, es decir la detención del proceso alrededor de los 20 años de vida. Señalaremos que las curvas de crecimiento, permiten visualizar las variaciones normales que experimenta el proceso de crecimiento en este período para cada uno de los percentiles de rango normal.

Cambios en la proporción de segmentos corporales

La diferencia en la velocidad de crecimiento que presentan los distintos órganos y tejidos en las diversas etapas del proceso ocasionan cambios notables tanto en la configuración externa como en la proporción de los distintos segmentos corporales. Los dos cambios más importantes son mayor crecimiento de las extremidades comparadas con el tronco y aumento del tamaño del cuerpo en relación con el tamaño de la cabeza. (ver figura 1).

Esto se debe al rápido crecimiento del cerebro en relación con el resto del cuerpo durante los primeros años de vida con una estabilización posterior cercana a los diez años.

En relación a la longitud del tronco con la longitud de las extremidades inferiores medidas según la relación, longitud, cabeza-sífnisis pubiana/sífnisis-planta de pies que es de 1.7 en el recién nacido, se hace de 1.0 cerca a los 10 años, valor que permanece casi invariable en el adulto.

Maduración del esqueleto y edad ósea (34).

El proceso de osificación ocurre con regularidad en un orden definido e irreversible. En la mujer todos estos cambios ocurren en un periodo de aproximadamente 20 años y en el varón en un tiempo mayor. El lapso en que se desarrolla este proceso tiene tres fases:

1. El de osificación de la diáfisis de los huesos largos y cortos, se completa in-utero.
2. Osteogénesis en la epífisis de éstos huesos y en los huesos redondos. Comienzan antes del nacimiento y está completa en el momento que se inicia la pubertad.
3. Fusión de diáfisis y epífisis, comienza con la pubertad y señala el término del crecimiento. Esta coincidencia del término del crecimiento en la fusión

de las epífisis comprende uno de los fundamentos que más se valorizan, pues una vez que hay fusión epifisiaria no hay más crecimiento.

PUBERTAD

Es el periodo de la vida durante el cual se produce la maduración sexual, que se manifiesta clínicamente durante la segunda década de la vida por la aparición de los caracteres sexuales secundarios. (Ver tablas de Tanner y figuras 2 y 2A) Marshall y Tanner (3 5) cuando hablan de pubertad se refieren a aquellos cambios morfológicos y fisiológicos que se asocian con la conversión de las gónadas de estadio infantil a estadio adulto, lo que resulta en la capacidad física de concebir. La pubertad es un conglomerado de cambios que comprende un determinado número de años en la vida de cada ser, pero cuya duración varía de uno a otro individuo así como en la edad en la cual se inicia. La secuencia en la cual ocurren los cambios también varía, excepto cuando un evento es el precursor esencial del siguiente.

Cambios en la pubertad

1. Aceleración y desaceleración del crecimiento esquelético.
2. Alteración en la composición corporal como resultado del crecimiento muscular y esquelético junto con cambios en la cantidad y distribución de grasa.
3. Desarrollo de sistemas circulatorios y respiratorios llevando particularmente a los niños a un incremento en la fuerza y solidez en la estructura.
4. Desarrollo de gónadas, órganos reproductivos y caracteres sexuales secundarios.
5. Modulación de sistema nervioso central y a nivel endocrino.

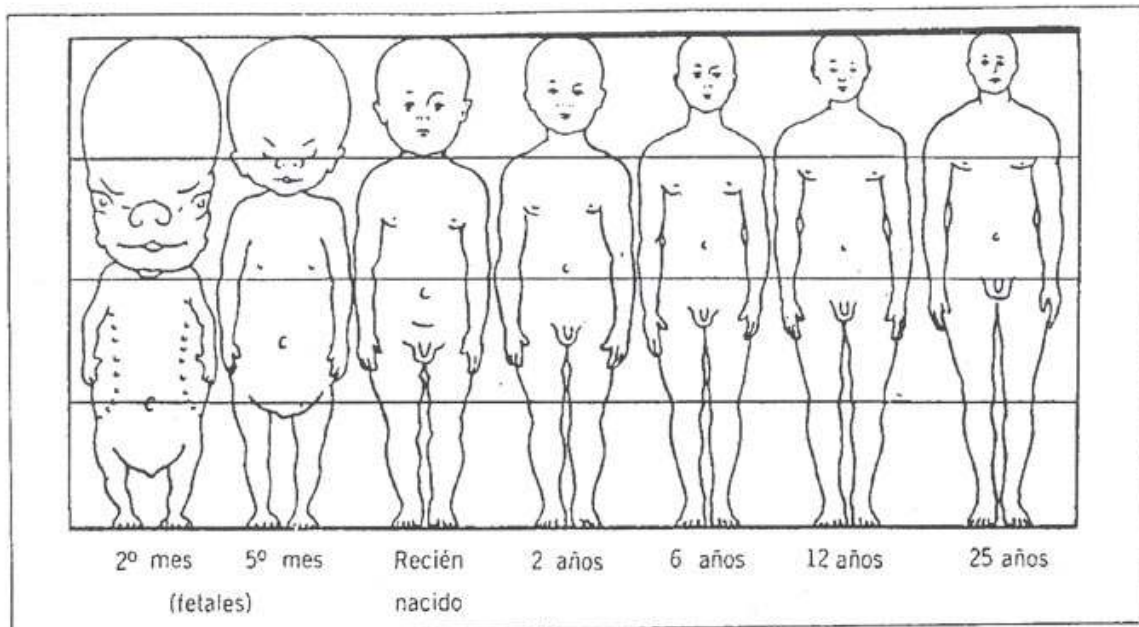
Es un proceso fisiológico en el cual el hipotálamo produce la hormona liberadora de la gonadotropina (GnRH) la cual estimula la maduración de la hipófisis anterior para secretar dos hormonas importantes: La Hormona Folículo Estimulante (FSH) y la Hormona Luteinizante (LH).

Durante la latencia ³ pueden medirse bajos niveles de esas hormonas.

³ Etapa escolar en el esquema de Meneghello. N. del editor.

FIGURA 1

Cambios en la proporción de los Diversos Segmentos Corporales



Clasificación de Estadios de Madurez Sexual en Niños

Estadio	Vello Púbico	Pene	Testículo
1.	No hay	Pre-adolescente	Pre-adolescente
2.	Escaso ligeramente pigmentado	Leve alargamiento	Aumento de tamaño del escroto. Textura rosada alterada.
3.	Se oscurece, empieza a ponerse más grueso, pequeña cantidad	Más largo	Más grandes.
4.	Semeja al tipo adulto pero en menor cantidad, grueso.	Las glándulas y el ancho incrementan en tamaño.	Escroto oscuro y más grande.
5.	Distribución del Adulto, se extiende hacia la de las caderas.	Tamaño del adulto	Tamaño del adulto. superficie media

Adaptado de Tanner JM: Crecimiento y Adolescencia Blackwell Scientific Publication, 1962

Clasificación de Estadios de Madurez Sexual en Niñas

Estadio	Vello Publico	Mamas
1.	Preadolescente	Preadolescente
2.	Ligeramente pigmentados, rec- tos al borde medial de los labios. incremento del diámetro areolar .	Papilas elevadas y mamas elevadas en un pequeño circulo con un
3.	Más oscuros aumentan en can- areola sin separación del contorno	Crecimiento de la mama y de la tidad
4.	Aspero, abundante pero en menor cantidad del adulto	Areola y papila forman un relieve secundario
5.	Triángulo femenino adulto en relación a la superficie medial a las caderas.	Maduras, en pezón se proyecta, hay un contorno mamario y la areola forma parte de éste. Adaptado de

Tanner JM: Crecimiento y Adolescencia Blackwel Scientific Publication,1962

Durante la adolescencia muy temprana, incrementos periódicos en la secreción de LH y FSH en cierta medida ocurren durante el sueño. En la adolescencia temprana y media hay una secreción más regular de ambas hormonas resultando en una serie compleja de eventos puberales.

En general la LH estimula la secreción de testosterona de las células testiculares de Leydig. También causa ovulación en óvulos maduros en la mujer que menstrúa. La FSH ayuda en el varón a la espermatogénesis y en la mujer la maduración del óvulo y causa secreción de estradiol. Comprometidos en estos procesos hay una serie de mecanismos de retroalimentación en los cuales la testosterona inhibe la GnRH y actividad de la LH mientras que la actividad de la FSH es inhibida por un producto de las células de Sertoli, la inhibina.

El mecanismo de activación del eje hipotálamo-hipófisis-adrenal-gonadal o eje puberal no está claro pero se sabe que se activa entre los 8 y 15 años. Las Hormonas adrenales secretan cantidades crecientes de androgénos de la edad de 7 años en adelante pero la causa de ésto es desconocida. La hormona de crecimiento y andrógenos parece ser necesaria para el crecimiento en el adolescente.

FIGURA 2

Grado de madurez sexual de acuerdo a los cambios en el vello pubiano de adolescentes varones y mujeres

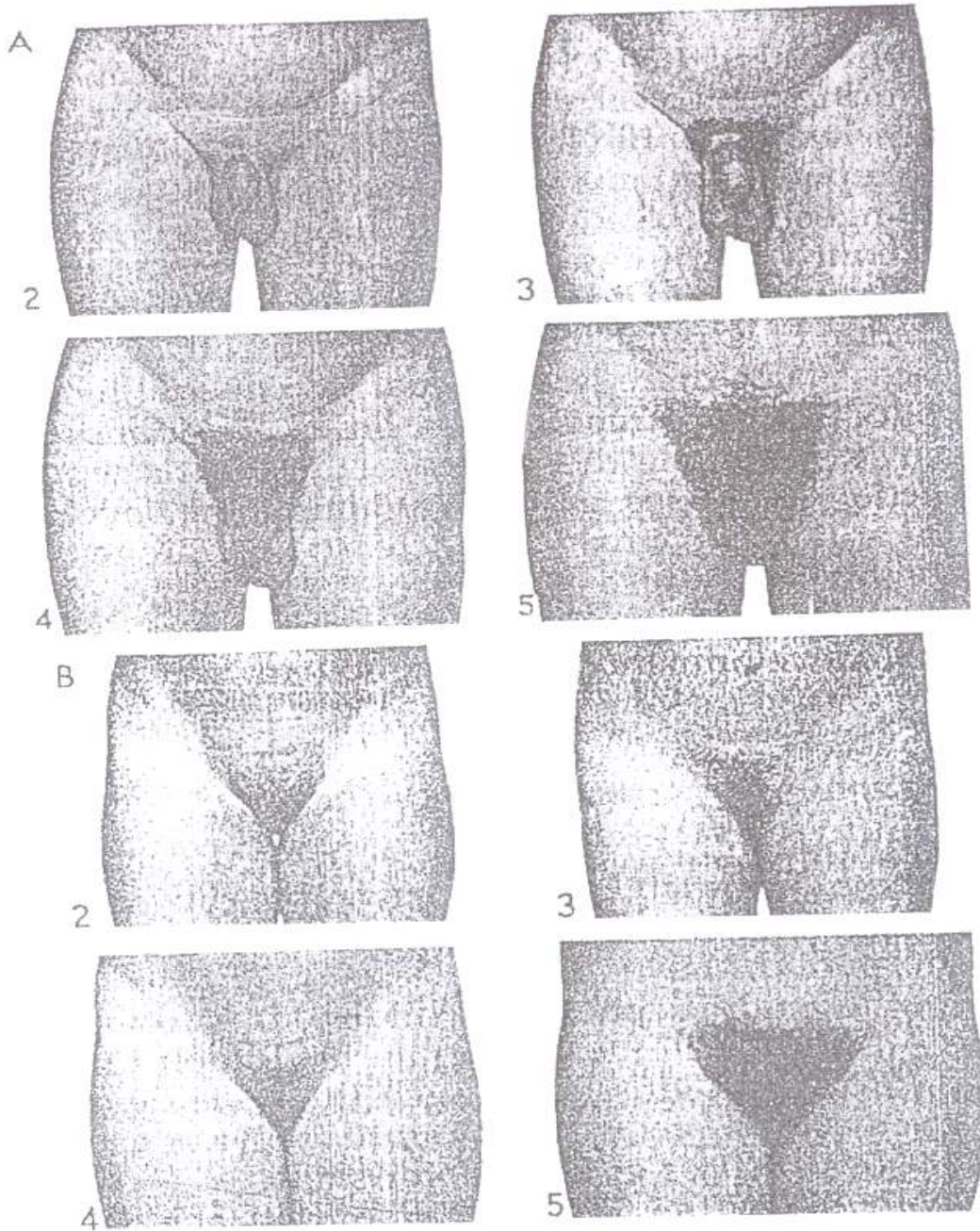
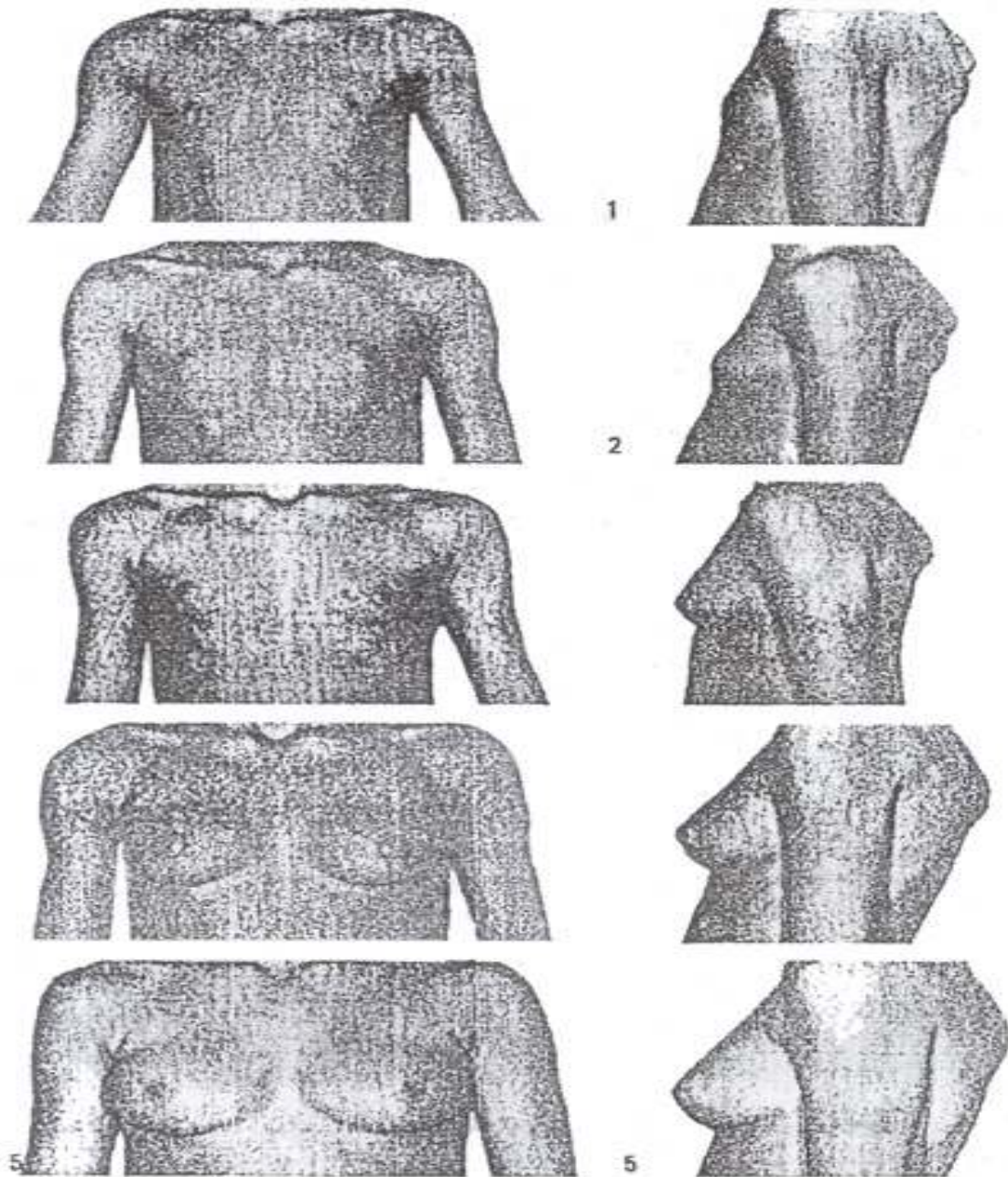


FIGURA 2A

Grado de madurez sexual de acuerdo a al cambio observado en los pechos de adolescentes mujeres



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. ROYER, P, 18 Leçons sur la biologie du développement humain, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1975.
2. DAVIES, D. P., Physical growth from fetus to early childhood. En: J.A. Davis y J. Robbing, eds., Scientific Foundations of Paediatrics, 16: 304, 1974.
3. USHER, R.H. Y Mc LEAN, F., Normal growth and the significance of fetal growth retardation. En: J.A. Davis y J. Robbing, eds., Scientific Foundations of Paediatrics, pp. 69-79, 1974.
4. GRUENWALD, P., en: Size at birth, CIBA Foundation Symposium 27, pp. 319, Amsterdam, Elsevier, 1974.
5. USHER, R.H. Y Mc LEAN, F., Intrauterine growth of live born caucasian infants at sea level, J. Pediat. 74: 901.
6. LUBCHENCO, L. O.; HANSMAN, C. Y BOYD, E., Intrauterine growth in length and head circumference as estimated from live births at gestational ages from 26-42 weeks, Pediatrics 37: 403.
7. FUJIYAMA, M. Y SERYU, K., Velocity of head growth during the perinatal period, Arch. Dis. Child 52: 105.
8. POLANI, P.E., Chromosomal and other genetic influences on Birth Weight Variation in Size at Birth, CIBA Foundation Symposium 27, p. 160, Amsterdam, Elsevier, 1974.
9. FREINKEL, N. Y METZGER, B.E., Pregnancy as a tissue culture experience: the critical implications of maternal metabolism for fetal development. En: Pregnancy, Metabolism, Diabetes and the Fetus, CIBA Foundation Symposium 63, pp 3-23, Amsterdam, Excerpta Medica, 1979.
10. BARKER, D.J.P., The fetal origins of diseases of old age, Eur. J. Clin. Nutr. 46: 53-9 (Suppl.), 1992.
11. BARKER, WINTER, P.D.; OSMOND, C.; MARGETTS, B. Y SIMMONDS, S.J., Lancet ii: 577-80, 1989.
12. WINICK, M. Y NOBLE, A., Cellular response in rats during malnutrition at various ages, J. Nutr. 89: 300-6, 1966.
13. NAEYE, R. L., Nutritional/nonnutritional interactions that affect the outcome of pregnancy, Am. J. Clin. Nutr. 34: 727-31, 1981.
14. RAVELLI, G.; STEIN, Z.A. Y SUSSER, M. W , Obesity in young man after famine exposure in utero and early infancy, N. Engl. J. Med. 295: 349-53, 1976.
15. WEDDOWSON, E.M. Y Mc CANCE, R.A., The effect of finite periods of undernutrition at different ages on the composition and subsequent development of rats, Proc. R. Soc. Lond. (Biol.) 153: 329-42, 1963.
16. PETTIT D.J.; BAIRD, H.R.; ALECK, K.A., BENNET, P.M. Y KNOWLER, WC., Excessive obesity in offspring of Pima Indian Women with diabetes during pregnancy, N. Engl. J. Med. 308: 242-5, 1983.
17. ERIKSSON, V Y SWENNE, Z., Diabetes in pregnancy: growth of the fetal pancreatic B cells in the rat, Biol. Neonate 42: 239-48, 1982.

18. AERTS, L. Y van ASSCHE, S.A., Rat foetal endocrine pancreas in experimental diabetes, *J. Endocrinol.* 73: 339-46, 1977.
19. SWENNE, L; GRACE, C.J. Y MILNER, R.D.G., Persistent impairment of insulin secretory response to glucose in adult rats after limited period of protein-calorie malnutrition in early life, *Diabetes* 36: 454-8, 1987.
20. DORNER, G. Y PLAGEMANN, A., Perinatal hyperinsulinism as possible predisposing factor for diabetes mellitus, obesity and enhanced cardiovascular risk in later life, *Horm. Metab. Res.* 26: 213-21, 1994.
21. MARTIN, A.O.; SIMPSON, J.L.; OBER, C. Y FREINKEL, N., Frequency of diabetes mellitus in mothers of probands with gestational diabetes: possible maternal influence on the predisposition to gestational diabetes, *A. J. Obstet. Gynecol.* 151: 471-5, 1985.
22. ESKENZAI, B. Y BERGMANN, J.J., Passive and active maternal smoking during pregnancy; as measured by serum nicotine and postnatal smoke exposure. I- Effects on physical growth at 5 years, *Am. J. Epidemiol.* 142: 10-18 (Suppl.), 1995.
23. GOLDSTEIN, H., Factors influencing the height of seven year old children Results from the National Child Development Study, *Hum. Biol.* 43: 92-111, 1971.
24. WINGERD, J. Y SCHOEN, E.J., Factors influencing length at birth and height at five years, *Pediatrics* 53: 737-741, 1974.
25. SPOHR, H.L.; WILLMS, J. Y STEINHAUSEN, H.G., Prenatal alcohol exposure and long-term developmental consequences, *Lancet* 341: 907-10, 1993.
26. MIROCHNIK, M.; FRANK, D.A.; CABRAL, H.; TURNER, A. Y ZUCKERMAN, B., Relation between meconium concentration of the cocaine metabolite benzoilecgonine and fetal growth, *J. Pediatr.* 126: 636-8, 1995.
27. SCOTT, F, MOAR, V Y OUNSTED, M., Growth in the first four years: I- The relative effects of gender and weight for gestational age at birth, *Early Hum. Dev.* 7 17-28, 1982.
28. YARN, S.H., SHAW, H.A. Y Mc CABE, K.D., Birth size and growth appraisal, *J. Pediatr.* 90: 1049-51, 1977.
29. NICOLINI, B.; HUBINONT, C.; SANTOLAYA, J.; FINK, N.H. Y RODECK, C.M., Effects of fetal intravenous glucose challenge in normal and growth retarded fetuses, *Norm. Met. Res.* 22: 426-30, 1990.
30. BENNY, PS.; LEGGE, M. Y AICKIN, D.R., The biochemical effects of maternal hyperalimentation during pregnancy, *N. Z. Med. J.* 88: 283-5, 1978.
31. RUSH, D.; STEIN, Z. Y SUSSER, RM, A randomized controlled trial of prenatal nutritional supplementation in New York City, *Pediatrics* 65: 683-97, 1980.
32. KUSIN, J.A.; KARDJATI, S.; HOUTKOOOPER, J.M. Y RENQUIST, U. H., Energy supplementation during pregnancy and postnatal growth, *Lancet* 340: 6236, 1992.

33. STANHOPE, R.; PREECE, M.A. Y HAMILL, G, Does growth hormone treatment improve final height attainment of children with extrauterine growth retardation?, Arch. Dis. Child 66: 118-23, 1991.
34. MENEGHELLO, J.R., Pediatría, Tercera Edición, Santiago, Mediterráneo, 1993.
35. MARSHALL, WA. Y TANNER, J.M., 12 Puberty Scientific Foundations of Paediatrics. En: J. A. Davis y J. Dobbing, eds., Scientific Foundations of Paediatrics, 1974.

La sexualidad en la niñez y la adolescencia

Equipo de SEXOR*

El sexo de un individuo viene determinado por los cromosomas sexuales, las hormonas sexuales, la anatomía sexual (tanto externa como interna) y las características sexuales secundarias. Los aspectos biológicos que configuran el hecho de nacer hombre o mujer forman un entramado de vital importancia con los factores psicológicos y sociales que empiezan a influir en el momento del nacimiento y que sigue haciéndolo por el resto de nuestra vida.

La *identidad de género* es la convicción personal y privada que tiene el individuo sobre su pertenencia al sexo masculino o femenino. El rol o papel de género, en cambio, es la expresión de la masculinidad o feminidad de un individuo a tenor de las reglas establecidas por la sociedad.

La formación de la *identidad de género* se inicia al principio de la niñez y repercute de muy distintas maneras en el desarrollo sexual. Se dan opiniones encontradas sobre las fuerzas que configuran la identidad de género. Algunas de las teorías al respecto son las siguientes:

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Sostienen que la determinación del género está condicionada por los modelos personales y las influencias socio ambientales a los que el niño se haya expuesto. En los primeros años de vida, los modelos a observar e imitar son ante todo los padres. El niño aprende a «copiar» la conducta del progenitor del mismo sexo porque su imitación es recompensada. Además es bien sabido que los padres tratan de forma distinta a los niños o a las niñas desde el momento mismo del nacimiento, en función de la expectativa diferente con que se les contemplan. Se piensa que esta actitud, conocida como socialización diferencial, repercute tanto en la identidad como en el rol de género (Kagan, 1976; A. Petersen. 1980).

*

Centro de orientación sexual infantil. Av. Arequipa 2450, of. 1605 - Lima 14

TEORÍA COGNITIVA-EVOLUTIVA.

Según este punto de vista, el desarrollo del género corre paralelo al progreso intelectual del niño (Kohlberg, 1966). Los niños de muy corta edad tienen una visión exageradamente simplificada del género, equivalente a una estimación no menos estereotipada del mundo en general. De la misma forma en que un niño de tres años puede pensar que hay una persona dentro del aparato de televisión, es propenso a creer que basta con ponerse una peluca y unas faldas para que un hombre se «transforme» en mujer. A veces cuando se pregunta a una niña de esa edad qué quiere ser de mayor, contesta «un papá». Hasta los cinco o seis años no comprenden los niños que el género es una constante y sólo entonces están en condiciones de configurar una sólida identidad de género. Una vez asentada esta convicción el niño comprende, mediante la observación y la imitación que hay determinadas conductas que convienen mejor a uno u otro sexo.

Contrariamente a la teoría del aprendizaje, la doctrina cognitivo-formacional sostiene que el niño copia el comportamiento de los adultos, no tanto para obtener recompensa, como para lograr una identidad propia (Kaplan y Sedney, 1980).

LA INTERACCIÓN BIOSOCIAL

Muchos estudiosos contemplan el surgimiento de la incipiente identidad de género como una sucesión de influencias recíprocas entre los factores biológicos y los psicosociales. En otras palabras, la programación genética en la fase prenatal, los elementos psicológicos y las reglas sociales influyen a un tiempo en las pautas futuras que el recién nacido desarrolla durante la niñez y la adolescencia. Se discute en qué medida la programación prenatal condiciona la formación del género. Milton Diamond cree que las hormonas que actúan en la etapa fetal originan en el cerebro diferencias de orden sexual y que estas diferencias son condicionantes decisivos de la conducta posterior del individuo (Diamond, 1977). John Money y colaboradores están acordes en que acaece esa programación prenatal de las características sexuales, pero subrayan que en la mayoría de los sujetos el factor que más influye en la configuración del género es el aprendizaje social (Money y Ehrhardt, 1972; Money, 1980; Money y Wiedeking, 1980).

En conjunto, la tesis biosocial pone de manifiesto que en el proceso global de desenvolvimiento sexual existen determinados periodos críticos. De la misma manera que se habla de un periodo crítico relativo a la acción de los andrógenos sobre el feto (de la sexta a la decimocuarta semana de embarazo). Money sostiene que se da también un periodo crítico respecto a la formación de la identidad de género. El y sus colaboradores

han observado que antes de los tres años la mayoría de los niños ha consolidado su identidad de género o «medular» o «básica»; es decir, han sentado las bases de su identidad y tienen una conciencia primaria de pertenecer al sexo masculino o femenino.

Money y su equipo estiman que los factores que más influyen en la formación del género no son de origen biológico, sino fruto del aprendizaje cultural, (Money y Ehrhardt, 1972; Money y Ogunro 1974, Money, 1980).

En la actualidad carece de sentido pensar que la maduración sexual está rígidamente controlada por la «naturaleza» (biología) o por la «crianza» (aprendizaje). Los procesos biológicos no acontecen en un vacío cultural, ni el aprendizaje opera sin el auxilio del mecanismo cerebral. Si bien son precisas nuevas investigaciones para esclarecer los pormenores del proceso, todo indica que la teoría de la interacción biosocial es la que proporciona una perspectiva más vasta de todas las fases del desarrollo sexual.

LAS TEORÍAS DE FREUD SOBRE EL DESARROLLO SEXUAL

Freud consideraba que el impulso sexual - la libido - la pugna instintiva en pos del placer sensual, era uno de los factores principales motivantes del comportamiento. Expuso que la libido empezaba en la lactancia y proseguía hasta el final de la vida del individuo, no afirmó que la sexualidad del lactante y del niño fuera igual que la del adulto. Por el contrario, manifestó que los impulsos sexuales tempranos no polarizados en un objetivo concreto pasan por una sucesión de estadios evolutivos, previsiones indispensables para la formación de una personalidad adulta y madura. Freud distingue cinco fases que son la fase oral, durante el primer año de vida, la fase anal desde la edad de 1 año, hasta los 3, la fálica entre los 3 y los 5 años, y la fase de latencia que finaliza con la pubertad, sobreviniendo la fase genital.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO SEXUAL

En oposición a las teorías expuestas por Freud, los especialistas posteriores sostuvieron la tesis de que el aprendizaje es el componente primario y determinante del comportamiento. El aprendizaje es consecuencia de la influencia recíproca entre el individuo y el medio ambiente.

Thorndike, Watson y Skinner, mostraron la importancia de los efectos negativos o positivos en la configuración posterior de la conducta. Según los postulados del **CONDICIONAMIENTO OPERANTE**, un acto al que sigue una recompensa o un efecto agradable, tiende a repetirse en tanto que la conducta que tiene consecuencias nefastas, o la supresión de estímulos placenteros, suele reiterarse con menos frecuencia.

El refuerzo positivo tiene una repercusión obvia y directa sobre el comportamiento sexual, haciendo que se repitan determinadas conductas o actos, así como el castigo influye negativamente. Por lo general, los efectos negativos tienen un influjo menos intenso en el comportamiento que las consecuencias positivas. El castigo más que suprimir la conducta anómala, lleva muchas veces a proceder a escondidas y a encontrar el medio de eludirlo. Esto es verdadero cuando se da una situación en la que concurren efectos negativos y positivos (conflicto deseo-evitación). En estos casos, el riesgo del castigo llega al extremo de realzar el placer. y lo prohibido, adquiere un matiz más excitante, de forma tal que la amenaza se convierte en un elemento positivo.

Albert Bandura (1959) amplió la teoría del aprendizaje y la estructuró en un modelo denominado TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL. Opina que las personas modelan su comportamiento social a través de la observación de la conducta ajena. Lo que se aprende está condicionado en parte por el prestigio o el poder del sujeto observado. Así, puede que un niño de 5 años imite lo que hace su hermano o hermana. El individuo procede a identificarse y a imitar a las personas que admira o respeta. Por consiguiente, también la televisión y el cine pueden ser un foco importante de conducta aprendida o fuente de actitudes aprendidas, al igual que el niño o el adolescente aprende de los amigos, los maestros y los padres.

La teoría del aprendizaje social tiene múltiples aplicaciones en el desarrollo psicosexual. Los niños desarrollan su actitud sexual no sólo tomando en cuenta lo que puedan decirles sus padres sobre el particular, sino a partir de las actitudes que ven plasmadas en el comportamiento de los progenitores. Las actitudes o conductas posteriores del niño se refuerzan o inhiben por la observación de sus amigos o personas mayores que no pertenecen al círculo familiar.

La visión de una película repercute en una forma de aprendizaje basado en la observación. No cabe duda de que el aprendizaje social repercute notablemente en la formación de la identidad y el papel de género.

LA SEXUALIDAD INFANTIL.

Se ha dicho que la niñez es «el último reducto de la investigación sexual» (Money, 1976) por cuanto existen pocos datos fiables sobre la conducta sexual de esos años de formación.

- *La sexualidad en el lactante y la primera infancia.* La ultrasonografía ha facilitado indicios de que, por espacio de varios meses antes del nacimiento, el feto masculino

tiene erecciones reflejas, otros las tienen a los pocos minutos del parto, así como durante las primeras 24 horas de nacidos.

Una fase importante de la sexualidad del bebé se asienta en la placentera intimidad entre los padres y el pequeño, a través de los mimos, caricias y abrazos (Higham, 1980). Este lazo entre los padres y la criatura empieza al dar a luz la madre y se prolonga en el curso de operaciones tales como la lactancia, el baño, el vestir al pequeño y otras actividades que refuerzan este vínculo. Un bebé que carezca de intimidad y de afecto puede experimentar más tarde problemas para establecer una relación afectiva estrecha con otras personas, o, en un terreno más especulativo, para sentirse a gusto con su sexualidad (Harlow y Harlow, 1962; Ainsworth, 1962; Trause, Kenel y Klaus, 1977; Money, 1980)

Los niños de muy corta edad responden de forma muy espontánea con señales de excitación sexual a los múltiples focos de sensaciones físicas. Por ejemplo, es corriente que los bebés varones tengan erecciones mientras la madre los amamanta. Algunos padres se sienten alarmados ante estos detalles, pero la cálida y blanda proximidad del cuerpo de la madre y el intenso estímulo neurológico que comporta la succión se conjugan para enviar mensajes al cerebro, que son interpretados como placenteros y que activan los reflejos sexuales. Signos similares pueden presentarse al bañar al bebé, espolvorearlo, cambiarle los pañales o cuando los padres retozan con él. La reacción de los padres al observar estos reflejos sexuales forma parte del incipiente aprendizaje sexual del niño. Aquellos progenitores que se muestran sorprendidos o que reprueban el hecho son propensos a reaccionar de una manera que traducirá sentimientos negativos al pequeño, en tanto que los padres que reacciona con tranquilidad transfieren al niño un mensaje de aceptación relativo al sexo.

- Al cumplir el año, el juego con los genitales es un rasgo común cuando el bebé está desnudo o se le baña. Los padres de los niños muy pequeños reaccionan de diversas maneras ante esas muestras de comportamiento sexual, pero ello denota una evolución completamente normal.
- A los dos años, la mayoría de los niños han dado los primeros pasos y balbuceos y han establecido un perfil de su identidad sexual, masculina o femenina. Hay una incuestionable curiosidad hacia las partes del cuerpo y la mayoría de los pequeños descubren (si aún no lo han hecho) que la estimulación genital produce sensaciones placenteras. Surge la curiosidad sexual y las frotaciones y estimulaciones y en esa época toman conciencia de cuándo los padres desapruaban sus tocamientos. Es conveniente que los padres eduquen a sus hijos dentro de las pautas socialmente aceptables (por ejemplo, decir al niño que no debe exhibir o jugar con sus genitales

en público), no se debe frustrar todo conato de jugueteo sexual diciendo «eso no se hace» o «no te toques ahí abajo» o apartar la mano de los genitales. El negativo impacto de estas constricciones puede constituir, a la larga, la causa primera de una disfunción sexual (Masters y Johnson, 1970; Calderoe, 1978, Money, 1980). Esta actitud acabe de asentarse en virtud de la presunción por parte de muchos niños y niñas de que sus genitales son «sucios» por los juicios que captan de los mayores cuando se les enseña a controlar los esfínteres.

- En nuestra sociedad, a los 4 años la mayoría de los niños empieza a preguntar de dónde vienen los bebés y cómo acontece el nacimiento (Martinson, 1980). Hay padres que responden con naturalidad, mientras que otros se muestran incómodos y muy reticentes a discutir el tema y proporcionan al pequeño un mínimo de información, de lo que toma conciencia el niño. A esa edad los niños empiezan a formarse ideas sobre el sexo basadas en la observación de las efusiones entre sus padres, que son indicadores de los placeres que conlleva la intimidad física y afectiva. Por otro lado, tener unos padres que se están peleando constantemente, y oír como uno dice al otro: «no me toques», puede surtir el efecto contrario y deformar la idea que tenga el niño de la intimidad.

Es difícil dar una definición concisa de la masculinidad y la feminidad, pero puede configurarse o contemplarse atendiendo al grado en que la conducta o la apariencia del individuo se ajusta a las expectativas culturales sobre el varón y la mujer. Contrariamente a postulados hoy ya caducos, que concebían la masculinidad y la feminidad como dos elementos antagónicos que se excluían mutuamente, hoy se acepta que en muchos individuos coexisten rasgos de una y otra índole.

Los modelos de socialización del rol de género en nuestra sociedad suministran numerosos ejemplos de los modos en que los niños y las niñas están expuestos a las diferentes pautas sobre roles y reciben mensajes distintos sobre lo más adecuado para cada género.

ROL DE GENERO

Pautas de socialización del rol de genero.

Antes incluso del nacimiento, los padres adoptan ya actitudes distintas sobre el sexo del niño. En muchas sociedades es manifiesta la preferencia de un hijo varón a una niña y tener un varón suele realzar en mayor medida la condición social y la capacidad del individuo, que tener una mujer. (Markle, 1974, Coombs;1977).

Esta convicción se debe, probablemente, a la suposición de que los hombres son más fuertes, más inteligentes, osados y productivos que las mujeres y que éste «es un mundo de hombres», con lo que se quiere dar a entender que los varones tienen más y mejores oportunidades educativas, profesionales, políticas y económicas que las mujeres. Esto constituye un estereotipo. Las primeras relaciones entre los progenitores y el recién nacido se hayan condicionadas, solapadamente, por las expectativas del entorno sociocultural.

El nacimiento del bebé, trae una sucesión de eventos, como la colocación de la pulsera rosa o azul, elección de nombre, selección de ropitas, decoración de la habitación, los cuales presuponen una diferenciación entre los varones y las mujeres. Luego siguen los estereotipos: «fíjate que grandote es... Será jugador de fútbol, o fijate que linda, parece una muñequita, etc».

Los padres responden también de distinta manera, según el sexo del hijo. Reaccionan con más presteza ante los llantos de una niña que de un niño, y es probable que le den al pequeño más libertad de movimientos y le dejen estar solo, propiciando el sentido de independencia, en cambio ante una niña se le hace más cariño, se le programa para que muestre dependencia y pasividad.

A los dos años el pequeño está en condiciones de precisar de manera bastante segura el sexo de otras personas y es capaz de colocar en distintos cajones la ropa de uno u otro sexo. Sin embargo, por lo general los pequeños de 2 años no saben, afirmar de manera constante la identidad sexual de las fotografías de ellos mismos, aptitud que empiezan a mostrar cuando tienen 2 años y medio poco más o menos. Hasta los 3 años no desarrolla una identidad sexual básica, es decir, la íntima convicción de pertenecer a uno u otro género. Es probable que este proceso se vea propiciado por la adquisición de aptitudes verbales, que permiten a los niños identificarse a sí mismos desde una nueva perspectiva y poner a prueba sus facultades en tanto al empleo del género mediante la adscripción de pronombres como «el» o «la» a otras personas.

A los dos o tres años de edad, los niños empiezan a mostrar discernimiento de los roles sexuales en el ámbito familiar y en el mundo que les rodea. Parece que al principio el niño se forma impresiones muy vagas o fragmentarias («las mamás no fuman en pipa» o «los papás no se pintan los labios») pero la comprensión del pequeño es mayor de lo que puede dar a entender con palabras. Lo más seguro es que estas impresiones de lo que es masculino o femenino se formen previa asimilación de un amplio espectro de comportamientos.

Lo que de verdad interesa al niño de esta edad es jugar. En consecuencia, si atendemos a los objetos que emplea para entrenarse quizá podamos aprender algo sobre la socialización del rol de género. Le bastará con darse una vuelta por la sección de juguetería de unos

grandes almacenes para darse cuenta de cómo opera el principio de socialización diferencial. Los juguetes para los niños incitan a la acción (armas de fuego, camiones, naves espaciales, artículos o equipo deportivo) mientras que los de las niñas inducen a un entretenimiento pasivo, a menudo relacionado con las funciones del hogar. Aunque en la actualidad muchos niños juegan con muñecos tipo «ET» o de «la guerra de las galaxias», lo más seguro es que la mayoría de los padres empiecen a inquietarse si ven que su hijo denota preferencias por las muñecas «femeninas» ataviadas con volantes y encajes (Collins, 1984)

La televisión desempeña también un papel de primer orden en la socialización de los roles de género con referencia a los niños de corta edad, ya que constituye una ventana abierta al resto del mundo. Las películas de dibujos animados están repletas de estereotipos sobre el sexo.

Durante los años de colegio persiste la aplicación de criterios diferenciadores del sexo en determinados juegos, que se ven reforzados sólidamente por el contacto recíproco en el ámbito de los distintos grupos de edad. Muchos niños se entregan en los diversos juegos en el patio del colegio o en el vecindario, y aquellos que no se ajustan al patrón general son tenidos por «raros» y objeto de burlas y menosprecios. Puesto que existe una poderosa motivación para ser como los demás con objeto de hacer amigos y de ser aceptado en el grupo, esas pullas pueden incidir muy negativamente en la autoestima del niño que desentona del conjunto.

Hacia esta edad, se espera que los niños demuestren su masculinidad acreditando su aptitud física y un espíritu competidor en las actividades deportivas, que pasan a convertirse en el centro de los recreos durante la niñez. El niño es recompensado si muestra bravura y coraje y se le censura si testimonia miedo o frustración («Los niños mayores no lloran»). En cuanto a las niñas, a pesar de que físicamente están más desarrolladas que los niños de la misma edad, se les ha venido marginando de los deportes demasiado violentos o competitivos (hoy, esta actitud ha variado en gran medida, ya que se induce a las niñas a practicar la natación, la gimnasia, el fútbol y el béisbol, de la misma manera que se las inicia en la danza y en la música)

En los varones, la descarga de testosterona en las semanas 11 a 18 de la vida fetal es crucial en la diferenciación del tracto reproductivo periférico masculino (desfeminización) y la que ocurre al final de la gestación se relaciona con el descenso testicular.

Subsecuentemente, la elevación de testosterona entre la 2ª semana y 5º mes del nacimiento determina la masculinización del cerebro; en tanto que su pico puberal activa los circuitos cerebrales (neuronales) organizados, para despertar la conducta sexual diferenciada (orientación sexual). Dr. Alberto Fernández

FACTORES Y MECANISMOS QUE INFLUYEN EN LA EVOLUCIÓN DE LA SEXUALIDAD

- A. Variables biológicas:
 - genes
 - hormonas prenatales¹
- B. Temperamento infantil:
Nivel de actividad y agresividad
- C. Actividades que sean típicas o atípicas de su sexo
 - preferencias por compañeros de juego
 - conformidad o no con su género
- D. Sensación de ser diferente a los otros (pares), sean de su propio sexo o del otro sexo = noción de ser exótico
- E. Activación autonómica (excitación) inespecífica frente a los pares del otro sexo o del mismo sexo
- F. Atracción erótico-romántica hacia personas del otro/mismo sexo = orientación sexual.

Daryl Ben (1996)

CAPÍTULO IV

El desarrollo psíquico del niño

- Crecimiento y desarrollo (crisis, etapas y variantes de la normalidad)
- Dos teorías constructivistas
- El aprendizaje como problema ente los niños de la calle
- Kohlberg y los niños en «circunstancias especialmente difíciles»

Crecimiento y desarrollo (Crisis, etapas y variantes de la normalidad)

Jorge Castro Morales

NOCIONES GENERALES

Las nociones en uso por la Organización Panamericana de Salud (OPS) incluyen la diferenciación de categorías como crecimiento y desarrollo desde una perspectiva cuantitativa para la primera y cualitativa para la segunda (1):

"EL CRECIMIENTO ha sido definido como el proceso de incremento de la masa de un ser vivo, que se produce por el aumento del número de células o de la masa celular.

EL DESARROLLO es el proceso por el cual los seres vivos logran mayor capacidad funcional de sus sistemas a través de los fenómenos de maduración, diferenciación e integración de las funciones".

A renglón seguido, en el mismo texto se enfatiza que es frecuente que ambas palabras, *crecimiento y desarrollo*, así como los conceptos que expresan, se entremezclen y empleen en forma conjunta, dado que ambas se refieren a un mismo resultado: *la maduración del organismo*.

No resulta entonces extraño que BAKWIN y BAKWIN (2) postulen que el desarrollo es un proceso que sigue un plan y un orden determinados *genéticamente*, a diferencia del crecimiento, que es un proceso *cuantitativo* influido por el *ambiente*.

En el acápite dedicado a estos temas desde el punto de vista pediátrico se han enfatizado los contenidos de orden biológico. En el presente y sin perder de vista la impronta de la desnutrición en el crecimiento y desarrollo de los niños de sectores populares, abordaremos estas nociones a partir de formulaciones tributarias de la psicología y psicopatología del desarrollo y los factores psicosociales asociados a las mismas.

Antes de entrar en aspectos especializados, es pertinente hacer un cuadro resumen de los factores que influyen en el crecimiento y desarrollo del (de la) infante/ niño(a), de

forma tal que cada uno de ellos quede ubicado en el mapa erebral del lector (ver figura 1), como una suerte de engrama¹ que posibilite disquisiciones puntuales.

De acuerdo a GREENSPAN (3), las cuatro fases de la primera infancia son: (1) homeostasis², 2) vinculación o apego, (3) diferenciación somatopsicológica (p. Ej., comunicación propositiva y representación simbólica) y (4) internalización e iniciativa³. Es interesante rescatar de esta propuesta estructuralista del desarrollo su parentesco con los postulados de la epistemología genética de Piaget (quien opone a la quietud de la homeostasis biológica la fluidez dinámica de la homeorresis en el desarrollo cognoscitivo), lo que se da de ver en la importancia de la formación del símbolo en el infante; con las premisas etológicas de Bowlby en la formulación de un vínculo y las consecuencias de su pérdida; con Erikson al proponer un estadio de iniciativa que se asocia a los procesos de internalización desarrollados por Mahler, Pine y Bergman, 1975; Sander, 1975; Sroufe, 1979 y Stern, 1985.

Los procesos parciales que hay que tomar en cuenta para evaluar si el desarrollo discurre por los canales normales o hay indicios de anormalidad o patología, son los siguientes:

- Desarrollo cognitivo.
- Desarrollo del lenguaje.
- Desarrollo motor.
- Desarrollo sensorial.
- Desarrollo afectivo.

Los aspectos resaltantes del desarrollo cognitivo y del lenguaje han sido enfocados en el acápite dedicado a las teorías constructivistas por Meza.

Los aspectos sensoriomotrices son abordados por Zúñiga desde la perspectiva de la neuropsicología.

Por estas razones y teniendo en cuenta la importancia del sustrato afectivo en el desarrollo integral del infante y el niño, habremos de centrarnos en estos aspectos, sin dejar de lado los clásicos criterios de etapas del desarrollo de la niñez y adolescencia que han sido de obligada consulta para todos quienes nos hemos ocupado de estos temas pero que, como habrá de discutirse finalmente, son actualmente cuestionados en su supuesta secuencialidad y en su pretendida universalidad.

¹ Engrama es la red de conexiones neuronales que posibilitan una función del SNC.

² Homeostasis es el mecanismo de autorregulación por el que se mantiene una relativa estabilidad en la composición y propiedades del medio interno de un organismo.

³ Greenspan tiene un esquema de seis niveles de desarrollo para infantes y niños que se detalla enseguida.

NIVELES DEL DESARROLLO SEGÚN GREENSPAN (3)

1. Atiende una experiencia afectiva multisensorial, mientras que , al mismo tiempo, organiza un estado de calma regulada, experimentando placer.
2. Se involucra con un cuidador (una cuidadora) y pone en evidencia su preferencia por éste(a).
3. Inicia y responde a una comunicación gestual presimbólica de ida y vuelta.
4. Organiza cadenas de comunicación de doble vía (ida y vuelta), abriendo y cerrando varios circuitos de comunicación en serie, manteniendo la comunicación a través del espacio, integrando las polaridades afectivas y sintetizando una organización prerrepresentacional emergente del selfy de los otros.

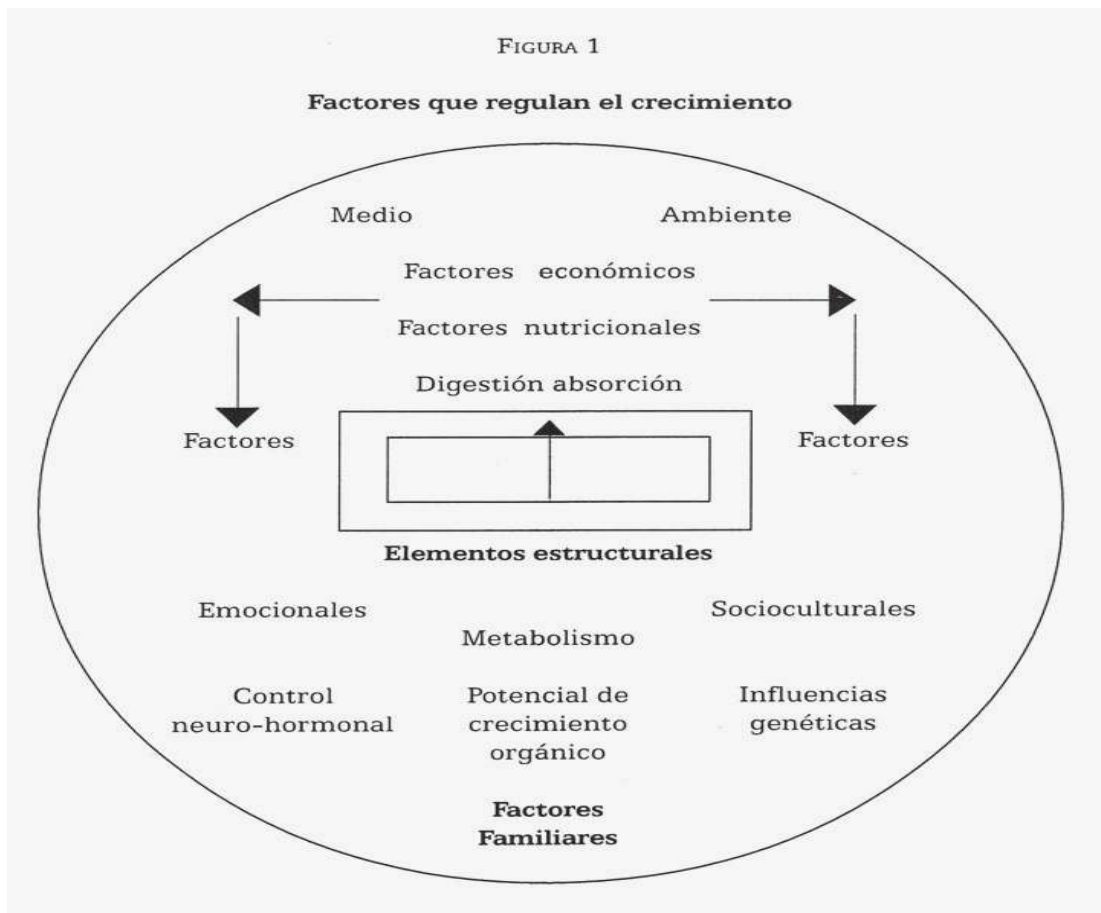
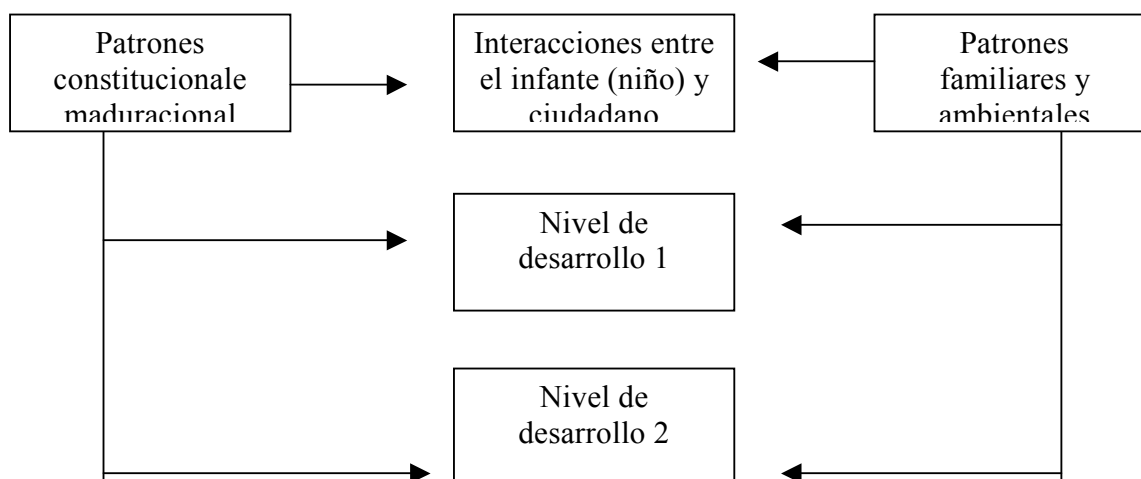


Figura 2

Escala de evaluación funcional de las emociones de la infancia y niñez



(Tomado de Greenspan, 1989)

5. Representa (simboliza) la experiencia afectiva (p. Ej., pretende jugar, hace uso funcional del lenguaje). Esta capacidad requiere habilidades auditivas y verbales de mayor nivel.
6. Crea categorías representacionales (simbólicas) y gradualmente construye puentes conceptuales entre estas categorías. Esta habilidad sustenta los cimientos para funciones básicas de la personalidad como probar la realidad de algo, control de impulsos, diferenciación representacional del self y los demás, denominación y discriminación de los afectos, ánimo básico estable y un sentido del tiempo y el espacio que permita el planeamiento lógico. Esta habilidad reposa no solamente en complejos sistemas de procesamiento verbal y auditivo, sino también en capacidades de abstracción viso-espacial.

El mismo autor ha propuesto una escala de evaluación de las emociones de acuerdo a los niveles de desarrollo que alcance el infante o el niño en la que se toman en cuenta tres dimensiones fundamentales, de acuerdo al esquema de la figura 2:

- Patrones constitucionales y maduracionales.

- Calidad de la interacción entre el infante o niño y quien lo cuida.
- Patrones familiares y ambientales.

ACERCA DEL DESARROLLO AFECTIVO

Muchos de los factores que determinan las emociones futuras están presentes durante el nacimiento. Afinando este enunciado; la hipótesis de la diferenciación de la expresión emotiva señala que sólo dos emociones-básicas están presentes cuando uno nace: malestar indiferenciado y excitación (Bridges, 1932). todas las otras emociones evolucionan gradualmente a partir de estas dos, como resultado de la maduración del Sistema Nervioso Central (SNC) y las experiencias que el infante va acumulando.

Sin embargo, la teoría que postula un abordaje discreto de las emociones sostiene que el sustrato neuronal para todas las emociones está presente desde el nacimiento y que muchas de sus características (como la expresión facial primaria) pueden apreciarse en la primera infancia (Izard, 1978).

Ambos enfoques coinciden en que, con el paso del tiempo, las emociones se tornan más diferenciadas y complejas, en tanto que se conectan con el crecimiento cognitivo, el desarrollo del lenguaje y van siendo paulatinamente internalizadas.

Al llegar a los meses 7° a 9° del desarrollo, las emociones observables incluyen la cólera, la tristeza, el interés, el temor, la alegría y la sorpresa.

Como sostienen CYTRYN y McKNEW (4), de esta gama de emociones es importante focalizar la atención en el temor y la tristeza, en la medida que constituyen el sustento de los trastornos afectivos. Pero estas mismas emociones pueden también ser cruciales en el despliegue de funciones adaptativas, al punto de asegurar -en circunstancias extremas- la supervivencia del niño, o ayudan a configurar su patrón de personalidad. Por ejemplo, el miedo puede anunciar un peligro; y la tristeza incentivar la atención del (la) cuidador(a), mejorando los estilos de crianza.

En el segundo año de vida emergen emociones promovidas por el crecimiento cognitivo, tales como vergüenza, culpa, desprecio y timidez. Las dos primeras guardan relación con los estadios del desarrollo temprano formulados por Erikson y que aparecen en el cuadro 1.

Estas emociones tienen también funciones adaptativas y -desde la perspectiva del desarrollo cognitivo postulada por Piaget y Kohlberg- son determinantes en el desarrollo moral del niño y la supervivencia de la sociedad (ver el acápite dedicado a Kohlberg y los menores en circunstancias especialmente difíciles). LAZARUS, CANNER y FOLKMAN (5) ponen de relieve que la expresión de las emociones depende de factores externos, en tanto los autores de inspiración psicodinámica ponen énfasis en los procesos de internalización

derivados de la diferenciación objetal y del self que son favorecidos por el crecimiento cognitivo. A continuación haremos una breve reseña de algunas de las teorías que sustentan las formulaciones psicopatológicas del desarrollo en la primera infancia.

Teoría de las relaciones objetales:

La importancia de esta teoría en nuestro medio radica en que algunos de los postulados de uno de sus más conspicuos exponentes (René Spitz) se construyeron en base a observaciones hechas en una guardería sudamericana y a experiencias de separación y pérdida comunes entre los niños de sectores populares, como lo acredita el trabajo de RODRIGUEZ RABANAL (6) en un asentamiento humano del cono este de Lima.

De acuerdo a aquella, existe poca diferenciación entre el niño y la madre en los tres primeros meses del desarrollo, pese a que el infante puede reconocer a su madre desde la primera semana de vida, según BRAZELTON y colaboradores (7).

En los meses subsecuentes se produce la diferenciación entre el self⁴ del infante y la madre. Este proceso alcanza su acmé a los ocho meses, cuando aparecen los fenómenos de ansiedad de separación y temor a los extraños que SPITZ (8) enuncia como el segundo organizador primario del niño (el primero es la sonrisa de la madre y el tercero es la capacidad de decir no, según este autor). En los meses siguientes, el bebé continuará alejándose cada vez más de su madre, en su intento de explorar el ambiente, no obstante que ella siga funcionando como una base segura. Ulteriormente y a la vez que va adquiriendo su propia identidad, el infante empezará ver a la madre como un todo, capaz de acunarlo y protegerlo (lado bueno) así como de castigarlo (lado malo). De acuerdo a SOLNIT (9) al año se consigue la constancia del objeto.

MAHLER y colaboradores (10) han estudiado el proceso de individuación-separación que continúa en el segundo año de vida y debe culminar satisfactoriamente, cuando las condiciones están dadas, al tercer año. Es importante recalcar que, de acuerdo a MAHLER, el niño que tiene una buena relación con su madre muestra poca tendencia a la depresión en su primera infancia y esta mejor preparado que otros niños para aceptar lo que la vida le ofrezca. Si bien la teoría del rechazo materno como agente causal de futuras depresiones ha ganado adeptos, la rigidez del cronograma de desarrollo establecido por esta autora es un paradigma rebatido por la adaptabilidad y plasticidad de la psique humana y las nociones de

⁴ Self, el sí mismo, la mismidad del ser. No es equivalente al mí o al yo.

STERN (11) acerca de la no viabilidad de las etapas del desarrollo como hitos secuenciales.

LEWIS (12) ha estudiado el rol de la vergüenza y la culpa en la génesis de la depresión. Ambos fenómenos se consolidan al tercer año de vida, asociándose la vergüenza a un desarrollo peculiar de autoestima carencial (por imposición externa), en tanto la culpa se conceptúa internalizada y más dependiente de la fortaleza del vínculo entre la madre y el niño.

En base a sus observaciones sobre el desarrollo de 123 niños criados en una guardería sudamericana, SPITZ (13) encontró en varios de ellos un patrón de comportamiento que denominó depresión anaclítica (por falta de apoyo), caracterizado por retraimiento social, pérdida de peso, dificultades en el sueño y finalmente enfermedad consuntiva. Al tercer mes de evolución, estos niños adoptaban una postura rígida, congelada. Sin embargo, si la separación de la madre (o figura sustituta) concluía antes de los seis meses, los niños volvían a mostrarse amigables y "la tristeza desaparecía como por arte de magia ". Pero cuando esta separación se prolongaba más allá de los seis meses, la evolución de los niños iba a extremos de estupor, agitación o retardo. El autor reporta que 24 de los 91 niños que completaron el estudio fallecieron.

La vinculación o apego

BOWLBY (14), un psicoanalista con inquietudes epidemiológicas y formación etológica, produjo los fundamentos de la teoría de la vinculación o apego, como fenómeno social (interaccional) que atravesaba estadios tales como el reconocimiento de la sonrisa de la madre, la sonrisa, la ansiedad de separación y el temor frente a los extraños. Para alcanzar esta vinculación con la madre al año de edad, el infante pone en juego aptitudes como sonreír, llorar, succionar, aprehender y seguir. La pérdida de la misma por separación (determinada por una hospitalización, p. Ej.) desencadena una secuencia de estados emocionales: 1° protesta, 2° desesperanza y 3° abandono.

AINSWORTH y colaboradores (15) establecieron un método confiable de evaluación de las conductas de vinculación a través de la prueba de la situación extraña. Mediante la misma concluyeron que los niños pueden ser agrupados de acuerdo a tres patrones de reacción ante la prueba: Grupo A, evitativos o resistentes a reunirse nuevamente con la madre; Grupo B, con vinculación segura y Grupo C, con vinculación ambivalente.

Confirmando previas coincidencias con los estudios de Spitz, otros seguidores de Bowlby encontraron que cuando la separación de la madre por hospitalización no excede los seis

meses, los estadios de perturbación del vínculo señalados, no aparecen. En cambio, cuando la separación pasa de los seis meses, esos estadios aparecen inexorablemente.

Estudios acerca de antecedentes personales de pacientes con conductas adictivas han revelado que cuando el apego o vinculación de éstos fue inestable (grupo A), los patrones de su personalidad correspondían al tipo borderline o marginal, caracterizado por cambios bruscos en el estado de ánimo, entre otros rasgos; mientras que si esos antecedentes correspondían a una vinculación o apego del grupo B (seguro), el comportamiento omnipotente de estos casos podría adscribirse a la descripción de la personalidad narcisista.

La disposición temperamental

Si bien existen otros estudios acerca de la predisposición temperamental de los niños, entendida como variable biológica del desarrollo, no cabe duda que los estudios longitudinales de THOMAS y CHESS en Nueva York han sido los que mayor repercusión y utilidad han alcanzado. Estos autores definieron el temperamento como:

"el estilo conductual del niño como individuo ... (que incorpora)... características como tempo, rítmicidad, adaptabilidad, energía, dedicación, ánimo y foco de atención " (16)

Establecieron además categorías del temperamento a partir del análisis de los contenidos de entrevistas a padres y maestros del niño, que agruparon en las nociones de nivel de actividad, ritmicidad, enfrentamiento o retraimiento de/ante estímulos nuevos, adaptabilidad, umbral de respuesta, intensidad de la reacción, calidad del humor, distraibilidad, lapso de atención y persistencia.

Tomando como base todo lo anterior, identificaron tres clusters ⁵ de disposiciones temperamentales:

1. "**Niños Fáciles**", caracterizados por su regularidad, actitud positiva frente a los desafíos de estímulos nuevos, alta adaptabilidad a los cambios y una intensidad del ánimo básico que varía en el rango de leve a moderado, de signo predominantemente positivo. Destaca el llamado factor A (AWAMI= Approach/Withdrawal-Adaptability-Mood-Intensity ⁶) como predictor de competencia social y resilience)

⁵ Cluster, agrupación, racimo, espectro de...

⁶ AWAMI, Abordaje/Retirada-Adaptabilidad-Animo básico-Intensidad.

2. **"Niños Dificiles"**, que tienen irregularidad en sus funciones biológicas (tendencia a "cólicos" o trastornos del sueño), negativismo, respuestas de retraimiento frente a nuevos estímulos, adaptabilidad lenta ante los cambios y respuestas anímicas intensas, además de negativas.
3. **"Niños lentos para empezar"**, caracterizados por una combinación de respuestas de leve intensidad con adaptabilidad gradual en la medida que los estímulos se repitan. Sus reacciones son menos intensas y -si las experiencias se repiten sin ejercer mayor presión- estos niños empiezan a mostrar intereses positivos y calmados, involucrándose adaptativamente a las circunstancias de su vida.

Chess y Thomas nos hablan de disposiciones temperamentales buenas y pobres que configuran patrones de conducta que varían con la edad. La interacción de factores como el temperamento, capacidades y motivaciones del niño, si son congruentes con las expectativas (p. Ej., sistemas creenciales culturalmente integrados) y las demandas (p. Ej., ausencia de las circunstancias especialmente difíciles definidas por UNICEF), favorece que esta disposición "buena" (como el señalado factor A) se despliegue en un buen ajuste de la personalidad y niveles de competencia social adecuados. Caso contrario, si las demandas y expectativas resultan incongruentes con el temperamento y capacidades del individuo, emerge una "pobre" disposición, que dificulta el desarrollo psicológico y la competencia social del individuo. Por ello se observa que los niños con temperamento difícil están más predispuestos a desarrollar trastornos de conducta.

El rol de la inhibición conductual

Un aspecto de la psicopatología del desarrollo afectivo del niño, de similar importancia a los factores predisponentes a reacciones depresivas o perturbaciones en la conducta, es la inhibición conductual. Esto se aprecia mayormente en los llamados niños tímidos, quienes tienden al retraimiento y cuando se les confronta con situaciones nuevas llegan a paralizarse, dejan de hablar y buscan refugio en una figura familiar. Estas reacciones tienen relación con la disposición temperamental que es persistente a través de los años, según KAGAN y colaboradores(17). Dicen éstos que son "irritables como infantes, tímidos y temerosos como niños y precavidos e introvertidos cuando alcanzan la edad escolar".

Según estos autores, estudiosos de la Universidad de Harvard, el rol de esta "inhibición conductual ante lo no familiar" es predictivo de trastornos por ansiedad en la infancia y adultez, tales como el pánico y la agorafobia.

Otros estudiosos han encontrado relación entre la fobia escolar y trastornos severos de adaptación a la realidad en la adolescencia y adultez.

ESQUEMAS DEL DESARROLLO E INTENTOS DE INTEGRACIÓN

Como se puede apreciar en esta breve revisión de los abordajes del desarrollo afectivo, son múltiples los enfoques que se han utilizado para comprender lo que ocurre con el infante y el niño desde sus primigenias manifestaciones de estar-en-el-mundo.

Independientemente de la importancia que se confiera a los fenómenos "internos" (deseos, afectos y cogniciones) o a los que son de alguna forma observables (respuesta sensorial, motricidad, lenguaje, comportamiento y socialización), la tendencia a establecer una secuencialidad de etapas del desarrollo es común a todos los paradigmas. Dos cuestionamientos emergen rápidamente a esta proclividad. El primero fluye de los modernos estudios de Stern, quien apartándose de la hermenéutica psicoanalítica llega a sostener que la propia noción de etapas concebidas como prerequisites para desarrollos posteriores no se compadece con el dinamismo de los procesos del desarrollo del niño, en el que los saltos cualitativos (como la adopción de una sintaxis "formal" imitativa) pueden correr paralelamente con detenciones (las "reacciones circulares" en la etapa sensoriomotriz de Piaget) o "retrocesos" (el retorno a la digitosucción, p. Ej.), que no necesariamente responden a las nociones de fijación/ regresión psicoanalíticas. El propio Winnicott, al poner de relieve los fenómenos transicionales y ese espacio intermedio del cual emerge lo "cultural", no hace otra cosa que confirmar la perspectiva de observación helicoidal que postulara Wiener: los momentos del desarrollo de un niño son hitos que tienen distinta significación dependiendo de la perspectiva de quien los observe, en el entendimiento que el observador sólo puede aprehender un aspecto parcial de situaciones dinámicas que discurren en una espiral inacabada.

Otro tipo de cuestionamientos a la idea de un continuo del desarrollo proviene de las circunstancias -y en muchos casos, situaciones estructurantes- que condicionan el desarrollo del niño. En los acápites relativos a los 'menores en circunstancias especialmente difíciles', como es el caso de los niños trabajadores, de la calle, maltratados, por mencionar algunos; o el de aquellos que deben superar la impronta de un choque cultural, como fuera estudiado por Matayoshi y Castro en el primer capítulo de este libro.

Ello no obstante, es conveniente guardar una referencia acerca de estos enfoques del desarrollo y las etapas que consensualmente suponen desde una perspectiva occidental y afluente.

Ante la diversidad de enfoques teóricos que tratan de explicar las múltiples facetas del desarrollo infantil, MAIER (18) intentó resumir los aportes de escuelas tan diversas como la epistemología genética de Piaget, la psicosocial de Erikson y la conductual (en base a las contribuciones de SEARS), en un texto de suma utilidad y del que hemos extraído el siguiente cuadro

Cuadro 1

Comparaciones de las fases del desarrollo de acuerdo a tres teorías

Edad	Erikson	Piaget	Sears	Integración
0	Fase I: Sentimiento de la confianza básica	Fase Sensorio-Motriz	Fase de conducta rudimentaria	Fase I: Establecimiento de la dependencia primaria
1				
2				
3	Fase II: Sentimiento de la autonomía	Fase Preconceptual	Fase de los sistemas de la autoatención	Fase II: Establecimiento de
4		motivacionales secundarios.		
5				
6	Fase III: Sentido de la iniciativa	Fase del pensamiento intuitivo	Aprendizaje centrado en familia	Fase III: Establecimiento de relaciones secundarias significativas
7				
8				
9	Fase IV: Sentido de la industria	Fase de las operaciones concretas	Fase de los sistemas motivacionales secundarios.	Fase IV: Establecimiento de la dependencia secundaria
10				
11				
12				
13	Fase V: Sentido de la identidad	Fase de las operaciones formales	Aprendizaje extrafamiliar	Fase V: Logros de la dependencia social y de la independencia individual
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20	Fase VI: Sentido de la intimidad	Fases de la edad adulta		
21				

Maier (1969)

CUADRO 2

Resultantes psicológicas y psicopatológicas de tres enfoques teóricos

Años	Piaget	Erikson		Freud
		I. Oral	Confianza	I. Oral
0	Período canibalístico	sensorial	vs.	
a			desconfianza	
		<i>Esperanza</i>		
	Expulsivo	II. Muscular	Autonomía	II. Anal
2	sensoriomotor	anal	vs.	retentivo
			vergüenza	
		<i>Voluntad</i>		
2	Período pre-operacional. Función simbólica	III. Locomotor genital	Iniciativa	III. Fálico
4		culpa	vs.	<i>Angustia de castración</i>
			Angustia	
4	Organizaciones representativas			<i>Complejo de edipo</i>
5.5				
5.5	Regulaciones representativas	IV Latencia	Laboriosidad	IV Latencia
7			vs.	Juegos eróticos
			inferioridad	<i>Bisexualidad</i>
		<i>Competencia</i>		
7	Período de las operaciones concretas			
11				
11	Período de las operaciones formales	V Pubertad adolescencia	Identidad	V Genital
a			vs.	Establecimiento
			confusión de roles	<i>del rol sexual</i>
14		<i>Fidelidad</i>		

En cursivas: Fortalezas emergentes o «virtudes básicas» de cada etapa de Erikson (tal cual las formuló el autor para el libro de Julian Huxley «Humanist Frame», Allen and Unwin, 1961). Formulaciones teóricas más notables de Freud.

Elaboración de Jorge Castro Morales

Tomando en consideración los paradigmas que iluminan el desarrollo cognoscitivo, psicosocial y psicosexual, según Piaget, Erikson y Freud, respectivamente, se pueden esperar los desarrollos psicopatológicos que se reseñan en el cuadro 2. Haciendo un desagregado de las etapas y fortalezas consecuentes de acuerdo a Erikson y las tareas que propone HAVIGHURST (19) en los cuadros 3 y 4, se pueden presumir los desarrollos psicopatológicos que se muestran en el cuadro 5.

CUADRO 3

Tareas evolutivas en la segunda etapa de la niñez y la adolescencia

Segunda etapa de la niñez:

1. Adquirir la habilidad física necesaria para jugar.
 2. Cimentar actitudes y prácticas que favorezcan el desarrollo del organismo.
 3. Aprender a relacionarse con sus pares para desarrollar una personalidad social.
 4. Aprender el "rol social" apropiado.
 5. Desarrollar la capacidad fundamental para leer, escribir y calcular.
 6. Desarrollar una conciencia, una moralidad y una escala de valores.
 7. Adquirir independencia personal.
 8. Desarrollar actitudes con respecto a grupos e instituciones sociales.
-

(HAVIGHURST, 1969)

CUADRO 4

Adolescencia

1. Aceptar los cambios físicos
 2. Alcanzar un carácter maduro en las relaciones sociales con ambos sexos.
 3. Llegar a ser emocional y personalmente independiente de los padres y otros adultos.
 4. Elegir una ocupación y capacitarse para cumplirla.
 5. Prepararse para el noviazgo y el matrimonio.
 6. Iniciarse en las responsabilidades cívicas.
 7. Lograr una identidad personal, con una ideología moral y una filosofía de la vida.
-

(HAVIGHURST, 1969)

Cuadro 5
Desarrollos Psicopatológicos:
(Erikson- Etapas y fortalezas)

Etapa	Transtorno
<p>Dos primeros años Etapas: Confianza/desconfianza Autonomía/vergüenza</p> <p>Fortalezas:</p> <p style="text-align: center;">Esperanza Poder</p>	<p>Llanto excesivo. Alteraciones de conducta: - Inquietud excesiva - Hipoactividad - Movimientos rítmicos - Balanceo y golpeteo Trastornos alimentarios: - Rumiación/regurgitación - Vómitos - Pica Trastornos del sueño: - De ritmo, cantidad y calidad. Sonambulismo. - Terror nocturno - Pavor nocturno</p>
<p>De dos a seis años Etapa: Iniciativa/culpa</p> <p>Fortaleza: Propósito</p>	<p>Persistencia de los enunciados en la etapa anterior Transtorno de control esfintereano: - enuresis - encopresis Autoerotismo. Trastornos del lenguaje: - Dislalia - Tartamudez (tónica y clónica) - Mutismo selectivo - Trastornos receptivos - Trastornos expresivos Ansiedad o equivalentes: - Temores - Fobias - Pesadillas/terror nocturno Depresión equivalentes: - Aislamiento - "Apatía" Trastornos de conducta: - Celos de Caín - Pataletas - Hiperactividad - Impulsividad - Digitosucción - Onicofagia</p>

De seis a once años

Etapa: Laboriosidad/inferioridad anterior

Fortaleza:
Competencia

Persistencia de los enunciados en la etapa

Dificultades de escolaridad
- Mal rendimiento (fracaso)
- Trastornos de aprendizaje
- Trastornos específicos (lecto-escritura)
Trastornos de conducta:
- Agresividad
- Indisciplina
- Mentiras/robos
- Oposicionismo
- Piromanía
- Consumo perjudicial de sustancias psicótropas
- Potencial suicida
Ansiedad de separación:
- Fobia escolar
- Aislamiento y timidez
Trastornos motores:
- Dispraxia del desarrollo
- Tics

De doce en adelante

Etapa: Identidad/difusión de roles

Fortaleza: **Fidelidad**
1°. Adolescencia temprana
(12 a 14 años)

2°. Adolescencia media
(15 a 18 años)
Subcultura adolescente

3°. Adolescencia tardía
(+ de dieciocho años)

Persistencia de los enunciados en la etapa anterior

Dismorfofobia.
Dependencia excesiva.
Temor al contacto sexual.
Embarazo precoz (□)
Trast. de identidad.
Conducta disocial/antisocial
Abuso de sustancias psicótropas.
Conductas suicidas/parasuicidas.
Aislamiento.
Trastornos en la conducta alimentaria.
Promiscuidad sexual.
Perversiones. Homosexualidad.
Desorientación vocacional.
Violencia/fanatismo.
Marginalidad.
Desempleo.
Conducta delincencial.

Nota. Según los parámetros de la organización Mundial de la Salud (OMS), la adolescencia se extiende desde los 10 a los 20 años. La juventud abarca de los 15 a los 24 años.

Elaboración de Jorge Castro Morales

La identificación de los cuadros nosográficos a que dan lugar estos desarrollos es una tarea también inacabada, tal como se discute en el acápite relacionado con la clasificación y nomenclatura en psiquiatría infantil. Es por ello que, con gran agudeza psicopatológica, RODRIGUEZ SACRISTAN (20) habla de "simpatías" y "antipatías" en las enfermedades psíquicas de los niños, en tanto sus

CUADRO 6

Relaciones de simpatía o antipatía evolutiva entre los contenidos de las organizaciones psicopatológicas

Formación de Relación	Representación	Dinámicas de organización	Ejemplo
1. Simpatías evolutiva circunstancia xiecutatnaciales	A + B	Coexistencia. Cohabitación con suficiente independencia de ambas organizaciones	Algunas psicosis de expresión deficitaria
2. Asociación evolutiva de dependencia	A + S1 +S2 D/d	Una gran estructura u organización. Psicopatología con síntomas típicos de otras organizaciones	Depresión de los adolescentes
3. Relación coevolutiva y comórbida categorial	A + B + Ev.	Diagnóstico dual, organización sindrómica ("corren juntos") y formas mixtas. Asperger, p. ej.	Múltiples ejemplos: Anorexia Nervosa, Asperger, R.M., T. Afectivos y mixto Ansioso/ Depresivo.
4. Coevoluciones "transicionales" en diagonal	A 6 B + Ev. + T + V + C. M.	Dinámica evolutiva cambiante, abierta, por Franjas	T Disociales y de las emociones mixtas. "Estados Límites". Borderline

A = Organización Psicopatológica,
B = Otra organización psicopatológica,
S = Síntoma
D/d= Diagnóstico Dual

Ev. = Condición Evolutiva
C.M.= Condición Médica
T = Temperamento
V= Vínculo

Modificado de RODRIGUEZ-SACRISTAN (1998)

senderos psicopatológicos sean convergentes o divergentes, lo que puede ser motivo de confusión si no se tienen bases etiopatogénicas coherentes para un abordaje adecuado de cada caso. En el cuadro 6 se presenta el esquema propuesto por Rodríguez Sacristán con discretas modificaciones del autor.

A las teorías acerca del desarrollo afectivo esbozadas al inicio de este acápite, es conveniente agregar los planteamientos de diferentes teorías sobre el aprendizaje, provenientes de las canteras de la epistemología genética (evolutiva) de Piaget, la cognoscitiva, el conductismo radical y la postura ecléctica de Gagné (ver el acápite de Meza sobre este autor), tal como se resume en los cuadros 7 y 8.

Cuadro 7

Teorías del aprendizaje

Categoría	Evolutiva-Piaget	Cognoscitivismo
Aprendizaje	Hay dos formas: 1) es amplia y equivalente del desarrollo de la inteligencia, proceso que incluye maduración, experiencia, transmisión social y desarrollo del equilibrio. 2) aprendizaje de asuntos más específicos, de nuevas respuestas, o adquisición de nuevas estructuras para las operaciones mentales.	Un proceso dinámico por el cual se cambian las estructuras cognitivas de los espacios vitales a través de experiencias o cuando se cambian las valencias motivacionales, se cambian los conceptos de fidelidad o ideología del grupo, o donde uno alcance un control voluntario sobre la coordinación física.
Concepto del hombre	El organismo es más que una simple especie determinada, trascendiendo como individuo en la interacción inteligente y social con su ambiente, con pulsiones a la curiosidad, activa y dinámica.	Es un "ser consciente" con una personalidad, dinamismo, una vida psicológica (espacio vital), con intencionalidad innata y una interacción continua y simultánea con su ambiente.
Eventos internos	La actividad interna comienza con operaciones sencillas, las cuales forman esquemas, los cuales están organizados por su grado de importancia en estructuras, las cuales contribuyen al desarrollo de la inteligencia. Los procesos de asimilación, acomodación y equilibrio son internos, y el	Los cambios de las estructuras y espacio vital son eventos internos de gran importancia dado que ellos son la fuente de acción y vida del ser humano, a través de las fuerzas, los vectores, el discernimiento repentino, etc.

conjunto de eventos internos sirve como fuente de la conducta de la persona.

Adquisición	Proceso de tomar elementos o estímulos del medio ambiente, assimilarlos, acomodarlos y relacionarlos con las estructuras existentes, ampliándolas y usándolas como fuentes de nuevas conductas.	Fundamentalmente el discernimiento repentino (insight), el momento en el cual la persona que existe entre los varios elementos de una situación y los integra en las estructuras de su espacio vital.
Retención	A través de una memoria codificada. Hay tres tipos diferentes: reconocimiento, reconstrucción y evocación. Reconocimiento depende de la percepción y los esquemas sensorio-motrices, mientras evocación involucra lenguaje e imágenes y reconstrucción es imitación de un modelo.	La memoria interviene como retención de los insights a través de la buena forma (Gestalt), la recordación de un elemento que tiene significado. Se supone que los mismos elementos causantes del insight tienen significado para la persona, facilitando así la retención.
Generalización	Un fenómeno que se explica por las relaciones y similitudes que existen entre los esquemas y estructuras y los nuevos estímulos que provienen del ambiente	Transferencia que ocurre a raíz de las similitudes perceptuales entre situaciones, las cuales tienen relación con la forma de la significancia, expectativas e insights; y similitudes y relaciones contiguas entre estructuras en espacio vital.
Motivación	Basada en las pulsiones de hambre, equilibrio y hacia independencia del ambiente, se manifiestan a través de interés en una idea u objeto donde se encuentra un medio de expresión. Estimular la motivación requiere causar un desequilibrio u ofrecer posibilidades de expresión de curiosidad.	Un estado de tensión causado por la existencia de necesidades insatisfechas que estimula a la persona a reducir la tensión a través de interacción con el ambiente. También tiene la intencionalidad, la idea de que todo lo que hace la persona tiene un propósito.

Cuadro 8

Teorías del aprendizaje

Categoría	Conductismo Radical	Eclecticismo de Gagné
Aprendizaje	Cambio de la conducta, la cual es relativamente permanente, que se logra a través de la práctica y el reforzamiento.	Un cambio de la capacidad o conducta del ser humano, la cual es relativamente permanente, y no puede ser explicado por la maduración o crecimiento, ni tampoco por variables físicas como fatiga o drogas.
Concepto del hombre	Es una posición que enfatiza que el hombre es una combinación de su herencia genética y las experiencias adquiridas a través de su interacción con el ambiente, pero que no tiene elementos supernaturales ni conductas importantes innatas, intencionalidad, etc. La voluntad no es innata sino se aprende.	El hombre es activo y dinámico, con énfasis en la importancia de sus relaciones con el ambiente y su herencia genética. Tiende a rechazar ideas innatas, particularmente la intencionalidad.
Eventos internos	Los procesos y eventos internos - tales como imágenes, sensaciones, sentimientos, conciencia, etc., existen, pero no como causas de la conducta, sino como productos colaterales de la misma conducta. Existe tendencia a rechazar eventos internos en estudios experimentales, porque no son sujetos a controles del tipo que se usa en experimentos. Por lo tanto, a veces llaman al cerebro "la caja negra".	Para el aprendizaje se postula la existencia de varios mecanismos internos como las memorias de corto y largo alcance, el generador de respuestas, el control ejecutivo, etc. Se considera que mientras no se puede mostrar empíricamente la existencia de dichos mecanismos, su papel es importante para explicar el aprendizaje.
Adquisición	La formación de nuevas conductas operantes o respondientes o el refinamiento de los existentes a través de práctica y reforzamiento, aumentando su probabilidad, mejorando su topografía y reduciendo la latencia entre el estímulo y la respuesta.	Parte del proceso de aprendizaje, que es el momento cuando los nuevos estímulos están codificados en alguna forma y pasan de la memoria de corto alcance a la de largo alcance.

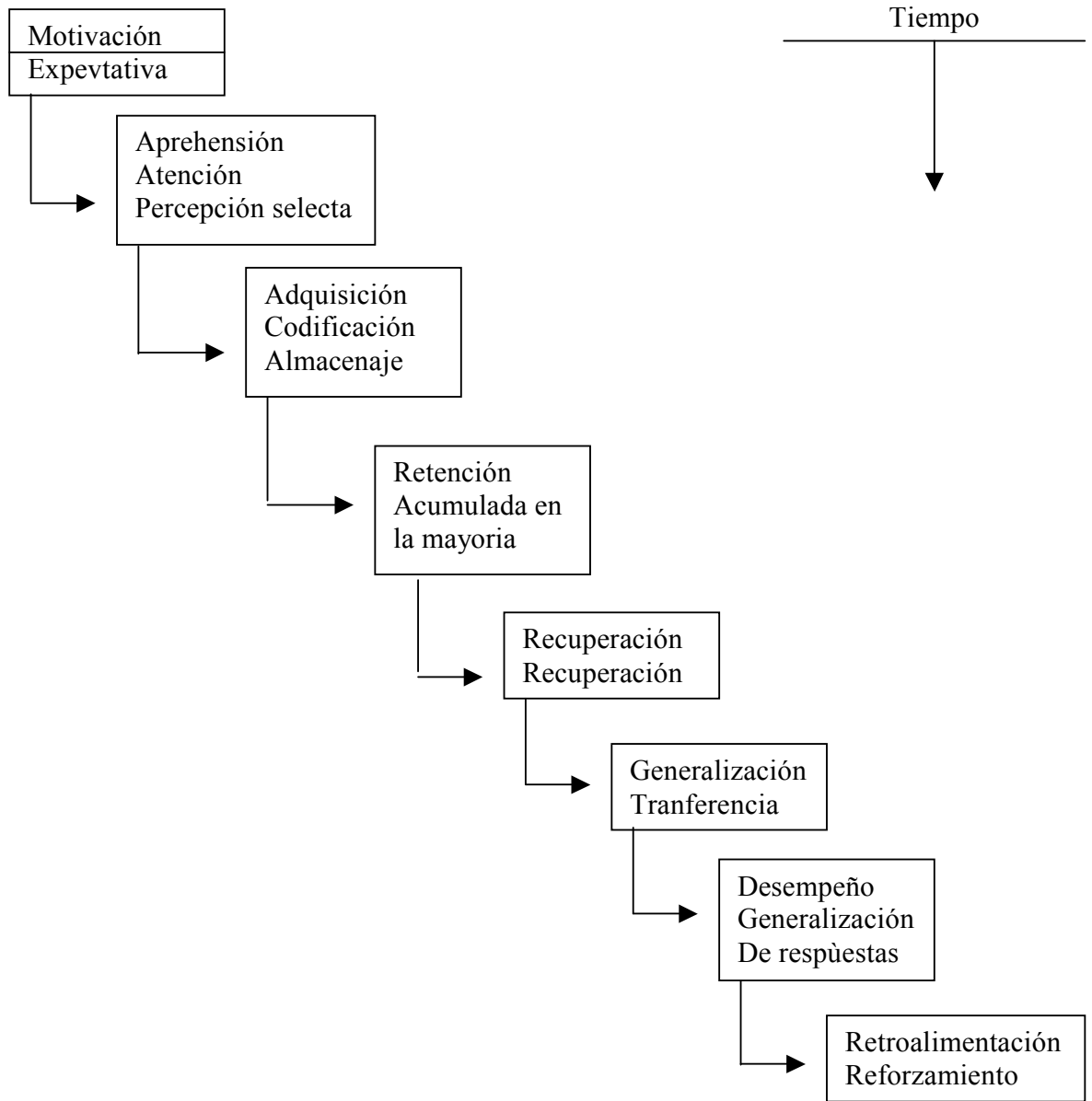
Retención	El aumento de la probabilidad de una respuesta a través del uso de reforzamiento intermitente, lo cual facilita el almacenaje de la respuesta.	El almacenaje de información codificada en la memoria de largo alcance, donde ésta puede perdurar o perderse por causa de interferencia o decaimiento.
Generalización	Transferencia de una respuesta a una situación nueva, causada por la existencia de elementos similares en los estímulos y/o las respuestas.	La posibilidad de usar algo que ha sido almacenado en una situación nueva y diferente que se explica básicamente por la existencia de similitudes entre las situaciones y las respuestas.
Motivación	La suma de la historia de reforzamientos de un individuo en relación con una respuesta o conjunto de respuestas, determina su motivación. A través de condicionamiento secundario y terciario se llega a condiciones muy sofisticadas de alta resistencia a la extinción, lo cual es de alta motivación.	Se desarrolla a través de expectativas de reforzamiento, las cuales son anticipaciones de recompensas que se espera obtener por mostrar alguna conducta. Reforzamiento y retroalimentación son mecanismos importantes en el desarrollo y funcionamiento de las expectativas.

Para una mejor comprensión del esquema de Gagné, se reproduce en la figura 3 la cadena de procesos cognitivos que involucra la obtención de estilos de pensamiento sofisticado.

En tanto que función distintiva del ser humano y sistema de señales secundario pero privilegiado, parece conveniente rescatar la secuencia normal del desarrollo del lenguaje establecida por Levinson, con la salvedad que esta condicionada por un contexto cultural anglosajón y afluente.

Finalmente, en el cuadro 10 y partiendo de la teoría de las relaciones interpersonales de Sullivan, se muestran los niveles de integración del niño y el adolescente de acuerdo al desarrollo de la madurez interpersonal. Nuevamente, es apreciable la coincidencia con algunas premisas del esquema psicosocial de Erikson.

Ficha 3
Fases del aprendizaje
(Gagne 1975)



CUADRO 9
Secuencia del desarrollo del lenguaje (Levinson)

Estadio I

Protolenguaje

1. Nacimiento a doce meses.
2. Situaciones tempranas de juego recíproco: caricias, cuidados, etc.
3. Juegos lingüísticos recíprocos simples, tales como dar palmadas acompañadas de frases como "tortitas *de manteca*... "O esconderse y preguntar *dónde* está?".
4. Llantos diferenciados.
5. Gestos tales como señalar comunicativamente o hacer adiós con la mano.
6. Balbuceo.
7. Formas fonéticamente consistentes.

Estadio II

Lenguaje de una sola palabra

1. Lenguaje de una palabra entre los 12-18 meses: mamá, papá, sopa, hola, chau, teta.
2. Palabras usadas para calificar o nominar.
3. Palabras asociadas a gestos, p. Ej. Señalar y decir "da".
4. Vocabulario promedio de 100 a 150 palabras: la misma palabra puede tener significados sobre-extendidos o con referencias laxas.
5. Uso de "sí" y "ño" con gestos.
6. Palabras y gestos usados consistentemente para ayudar la individuación separación.

Estadio III

Lenguaje de dos palabras

1. De 18 a 24 meses.
2. Las palabras se agrupan en forma lineal.
3. El niño utiliza conceptos funcionales de existencia, recurrencia y no-existencia.
4. Vocabulario de 200 palabras.
5. Artificios pre-sintácticos.

Estadio IV

Uso de lenguaje jerárquicamente ordenado

1. Uso de preguntas.
2. Uso de negativos.
3. Uso de plurales.
4. Uso de la terminación regular en tiempo pasado en la misma forma que se utiliza en los verbos irregulares (p. Ej., Comió vinió).
5. Uso de verbos en pluscuamperfecto (p. Ej. *Había ido*).
6. Uso de pronombres (yo, *mi*, *tu*) de autorreferencia.
7. Refinamiento de reglas, con preguntas interminables acerca del aquí y el ahora.
8. Vocabulario de 200 a 900 palabras.

9. Juego y lenguaje imaginativos, p. Ej. "vamos a hacer cómo... "

CUADRO 10

Niveles de integración de acuerdo al desarrollo de la madurez		
Nivel	desarrollo normal	patología
I ₁ Infancia	Self - Non self diferenciados	Autismo
I ₂ afectiva Infancia	Distinción entre personas y objetos. Preocupación acerca de barreras que le impiden su satisfacción (tiempo y espacio). Descubrimiento de cómo el Non self actúa sobre él. Animismo. Los objetos son predecibles, las personas no. Búsqueda de personas que lo gratifiquen. Egoísmo: manera de plantear demandas modifica la reacción de las personas.	Deprivación Desesperanza Temor
I ₃ Niñez	Establecimiento de reglas o fórmulas para obtener lo que se desea de los demás.	Ansiedad
I ₄ Preadolescen cia, adolescencia temprana	Internalización de un sistema de valores. Identificación con figuras poderosas (generalmente fantaseadas). Identificaciones globales: "bueno" o "malo"	Culpa
I ₅ Adolescencia media	Se aceptan las ambigüedades de las personas. Interacción auténtica con otras personas. Adquisición de roles	Difusión de roles

Elaborado en base a la teoría de las relaciones interpersonales de SULLIVAN.

FACTORES DE RIESGO

Los cuadros precedentes nos permiten tener un panorama diversificado de los distintos abordajes o "entradas" desde las cuales nos podemos aproximar a las diferentes etapas del desarrollo infantil, si es que asumimos la facilidad didáctica de una visión de secuencialidad lineal. Esta visión simplificada estaría, no obstante, sesgada si no se tomaran en cuenta los factores de riesgo para tal desarrollo. Tomando en cuenta el esquema de la figura 1 y considerando la concepción del estar-en-el-mundo del niño/adolescente como el resultado de la interacción de niveles concéntricos de influencia (desde el macrosistémico, pasando por el meso o exosistémico hasta llegar a los settings ⁷ en que se desenvuelve y los condicionantes de su propia individualidad o microsistema), es pertinente incorporar a este panorama el enunciado de los factores de riesgo y atenuación de los mismos que siguen.

Necesidades del niño	responsabilidades de los padres
Necesidades	Responsabilidades
Crianza	- Afiliación - Apoyo social - Cariño
Cuidado físico	- Casa - Comida - Ropa
Educación	- Información factual acerca de "cómo hacer" - Que "se puede" y que "no se puede" en la familia - Procedimientos aceptables: "que" y "cuando" - Expresión de emociones y normas sociales - Sistemas morales y legales
Estructura espacial/Temporal	- Rutinas y cronogramas - Tiempo requerido - Oportunidades del niño dentro de los esquemas familiares

⁷ Setting, entorno vital en que la interacción se da cara a cara. En el caso de los niños/adolescentes pueden ser el hogar, el salón de clase, el lugar de trabajo, la calle.

Factores de riesgo y atenuación en los trastornos de conducta de la niñez

Riesgo	Atenuante
Características del niño	
<ul style="list-style-type: none"> - Riesgo biológico (prematuridad, déficit sensorio-motor, retardo genético, resiliencia ante el estrés del desarrollo) - Género - Irritabilidad - Retraso del lenguaje - Poco interés en relaciones - Sociales - Déficit en habilidades sociales - Retrasos cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Buena salud física - Resiliencia ante el estrés - Utilizar la agresión en forma adaptativa - Solución satisfactoria de tareas del - Habilidades cognitivas y lingüísticas - Temperamento adaptable - Umbral alto para frustración - Sensibilidad hacia las normas sociales - Autocontrol
Factores microsistémicos: habilidades parentales	
<ul style="list-style-type: none"> - Insensibilidad - Ausencia - Compromiso afectivo limitado negativo - Control rudo o demasiado permisivo - Expectativas inadecuadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Padres que apoyen - Hermano mayor sensible - Intervenciones para el entrenamiento de los padres
Microsistema: constelaciones familiares y rutinas	
<ul style="list-style-type: none"> - Monoparentalidad - Hacinamiento en la vivienda - Rutinas erráticas - Discusiones hogareñas - Recursos psicológicos limitados 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso a otras personas para obtener experiencias positivas de crianza - Intervenciones para el entrenamiento de los padres
Variables exosistémicas	
<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades económicas - Acceso limitado a ayuda formal e informal - Acceso limitado a los recursos de cuidado de los niños en la vecindad 	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunidades económicas - Adiestramiento en habilidades ocupacionales - Acceso a otros ambientes como guarderías
Variables macrosistémicas	
<ul style="list-style-type: none"> - Permisividad cultural de la violencia hacia los niños - Depresión económica - Recursos estatales limitados en apoyo de madres trabajadoras 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas gubernamentales y ONG's de apoyo a la salud y factores sociales - Legislación dirigida al bienestar de los niños

Tomado de: Campbell, 1990 y Cicchetti y Aber, 1986.

Finalmente y aun cuando pueda parecer una propuesta que idealiza los roles y posibilidades reales de los padres en los contextos de la pobreza, el cuadro acerca de las necesidades de los niños y las responsabilidades de los padres es un recordatorio de un objetivo de salud mental a alcanzar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CUSMINSKY, M., LEJARRAGA, H., MERCER, R., MARTELL, M. Y FESCINA, R., Manual de crecimiento y desarrollo del niño, Washington, Organización Panamericana de Salud, 1993.
2. BAKWIN, H. Y BAKWIN, R.M., Desarrollo Psicológico del Niño. Normal y patológico, México, Interamericana, 1974.
3. GREENSPAN, S. L, The development of the ego, Madison, International Univerties Press, 1989.
4. CYTRYN, L. Y MCKNEW, D.H., Disorders of Affect in Infancy and Early Childhood, en: J. Noshpitz (Ed.), Handbook of Child and Adolescent Psychiatry, Vol . 1, New York, John Wiley y Sons, 1997.
5. LAZARUS, R.S., CANNER, A.D. Y FOLKMAN, S., Emotions: a cognitive-phenomenological analysis, en: R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.), Theories of emotion, Vol. 1, New York, Academic Press, 1980.
6. RODRIGUEZ RABANAL, C., Procurando jugar en la violencia de las horas, en: R.M. Reusche (Coordinadora), La Niñez, construyendo identidad, 113118, Lima, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Facultad de Psicología y Humanidades, 1997.
7. BRAZELTON, T.B., KOSLOWSKI, B Y MAIN, M., The origin of reciprocity: the early mother-infant interaction, en: M. Lewis y L.A. Rosembloom (Eds.) The effect of the infant on its caregiver, New York, John Wiley y Sons, 1974. 8. SPITZ, R., De la naissance á la parole. La premiere année de la vie, Paris, Presses Universitaires de France, 1968.
9. SOLNIT, A.J., Developmental perspectives on self and object constancy, Psychoanalytical study of the child 32: 201-217.
10. MAHLER, M., On human symbiosis and vicissitudes of individuation, Journal of the American Psychoanalytical Association, 15 (4): 740-772.
11. STERN, D., Le monde interpersonal du nourrisson. Une perspective psychanalytique et développementale, Paris, Presses Universitaires de France, 1989. 12. LEWIS, H. B., Shame in depression and hysteria, en: C. Izard (Ed.) Emotions in personality and psychopathology, New York, Plenum Press, 1979.
13. SPITZ, R, Y WOLF K., f naclitic depression: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in edrly childhood, Psychoanalytical Study of the Child, 24: 313-342.

14. BOWLBY, J, Attachment, Vol. 1, New York, Basic Books, 1969.
15. AINSWORTH, M., BLEHAR, M.C., Y WATERS, E., Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation, Hillsdale, New Jersey, L. Erlbaum, 1978.
16. THOMAS, A. Y CHESS, S., Temperament and development, New York, Brunner/Mazel, 1977.
17. KAGAN, J.; REZNICK, J. S. Y SNIDMAN, N., The phisiology and psychology of behavioral inhibition in children. Child Development (1987), 58: 14591473.
18. MAIER, H., Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears, Buenos Aires, Amorrortu Eds., 1969.
19. HAVIGHURST, R.J., Psicología Social de la Adolescencia, Washington, Unión Panamericana, Secretaría de asuntos educativos, 1969.
20. RODRIGUEZ SACRISTAN, R., Conferencia en el XVI Congreso Chileno de Psiquiatría Infantil, Santiago, Mayo de 1998.

Dos teorías constructivistas

Aníbal Meza Borja ¹

NOCIONES GENERALES SOBRE APRENDIZAJE Y COGNICIÓN

Existen diversas modalidades de aprendizaje. Las más conocidas son las del condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental: estas modalidades de adquisición de conductas son comunes tanto en los animales y en los humanos. A los fines de este libro, sin embargo, interesa focalizar nuestra atención en una tercera modalidad de adquisición, modalidad más común e importante en el caso del aprendizaje humano: se trata del aprendizaje cognoscitivo. El comportamiento humano básicamente está orientado a la adquisición de información, de conocimientos y de expectativas, que es el tipo de adquisiciones sobre el cual se interesan las teorías cognitivistas.

Conductualmente se puede definir el aprendizaje como producto o como proceso. Nos interesa la definición de aprendizaje en cuanto proceso; en este sentido, aprendizaje es el proceso mediante el cual se posibilita el cambio en el comportamiento, ya sea por adquisición de nuevas conductas o modificación de las ya existentes. El cambio resultante (producto) de ese proceso tendrá como características que es relativamente permanente y que se adquiere a través de la experiencia. Lo que finalmente se forma a partir de tales descubrimientos y conocimientos es un cuerpo de cogniciones que se conoce con el nombre de estructura cognoscitiva. Esta determinará la clase de percepciones y actuaciones del sujeto respecto de su medio ambiente.

El término cognición se refiere a todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial o input es procesado (almacenado, transformado, reducido, recuperado, etc.), así como también se refiere a los procesos que operan en ausencia de la estimulación relevante y actual (imaginación, recordación, etc.).

El estudio cognitivo, por tanto, focaliza en la información y los diversos procesamientos que de ella se hacen y percepción, memoria, aprendizaje perceptivo,

¹ Texto compilado por Jorge Castro Morales en base al libro *Psicología del Aprendizaje Cognoscitivo*, Lima, NUCICC, 1979 y el artículo *Vigotsky y su lugar en la Psicología Contemporánea*, en: A. Zambrano (ed.) *Vigotsky en el tiempo*, Lima, La Parola, 1996, 47-101.

aprendizaje verbal, aprendizaje lingüístico, aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, formación de conceptos, solución de problemas, etc., se refieren a etapas o aspectos hipotéticos de la cognición.

El constructivismo se apoya en la hipótesis fundamental de que ningún conocimiento humano está preformado ni en las estructuras constituidas del sujeto ni en las de los objetos. El constructivismo procura asegurar la continuidad entre las funciones de nivel inferior y superior, pero sin reducir las unas a las otras.

Un planteamiento primigenio del constructivismo es la teoría de la copia motriz a esquemas. Según ésta y de acuerdo a Piaget, las percepciones implican la inferencia cuasi racional de información sensorial. El desarrollo cognitivo es un entretrejo de los procesos intelectuales con la percepción. La adquisición de esquemas debe constituir el proceso fundamental del aprendizaje perceptual. La percepción es probabilística y se halla sujeta a distorsión.

El esquema, para Piaget (1), es un plan sensorio-motor, una estructura cognitiva referente a una clase de sistemas de acción que relacionan situaciones recurrentes a una disposición para actuar en una forma determinada. Es categórica, en el sentido de que son secuencias de acción similares que forman una clase, la cual define el esquema. La repetición de situaciones es una condición esencial para la formación de esquemas, puesto que la asimilación de situaciones similares fortalece el esquema.

El constructivismo de Vigotsky puede reconocer sus antecedentes en la tesis dualista, que parte de la conclusión de que el conocimiento es el resultado de la experiencia basada en la actividad perceptiva y motriz del individuo, en interacción con su ambiente físico y socio-cultural. La experiencia es filtrada, abstraída, categorizada y organizada en esquemas generales mediante la intervención de un complejo funcional de mecanismos conceptuales. Estos no son, sin embargo, "estados de la mente" o facultades, sino habilidades mentales básicas puestas en acción y realizadas por medio de un adecuado contacto con la realidad perceptible, según TITONE (2).

Es pertinente recordar que, como sostiene este autor, existen una serie de principios subyacentes al aprendizaje lingüístico:

1. El significado es producto de un proceso de aprendizaje, proceso por el cual el significado potencial inherente a los símbolos o a diversos grupos de símbolos, se convierte en un contenido cognoscitivo diferenciado dentro de un determinado individuo.
2. Como el significado representa un fenómeno cognoscitivo peculiar en un determinado individuo, es necesario que el material verbal esté relacionado con la particular estructura cognoscitiva del oyente en cuestión.

3. La adquisición de significados verbales no se considera como un fenómeno de condicionamiento o de aprendizaje mecánico, sino como un proceso cognoscitivo que supone el establecimiento de nuevos equivalentes representativos.
4. En un contexto el significado conceptual difiere del significado ordinario de las palabras, sólo en el sentido que el contenido cognoscitivo diferenciado correspondiente al significado denotativo del concepto debe: a) ser general o universal y b) ser un producto de los procesos cognoscitivos subyacentes a la formación de los conceptos.

Debe tenerse presente que para que la decodificación de los mensajes han de producirse determinados fenómenos, que siguen los principios siguientes: agrupamiento, inclusión, constancia y transposición. La comprensibilidad global del discurso, por su parte, requiere las etapas y condiciones siguientes: suficiente redundancia de las estructuras lingüísticas, ritmo óptimo de emisión, características intralingüísticas del discurso mismo que correspondan al nivel receptivo del oyente e identificación simultánea de la construcción gramatical.

La construcción del mensaje básicamente implica la construcción del discurso y en ella se pueden distinguir dos niveles o planos:

- a) Plano neurológico, lo que tiene que ver con la existencia de áreas corticales relacionadas con el lenguaje (clásicamente, área temporal izquierda). Al respecto, Lenneberg ha señalado que no se han hallado pruebas a favor de un área lingüística en sentido absoluto.
- b) Plano psicológico, que involucra la concatenación de imágenes sonoras que actúan como signos de una serie de significados. Un discurso puede descomponerse en secuencias de actos vocales, componentes de actos vocales y modalidades constantes de operación o leyes psicológicas que gobiernan la producción lingüística. A este respecto, pueden identificarse dos modalidades de aprendizaje: por asociación y por integración.

Tomando en cuenta la utilidad educativa de este texto, es necesario detenerse en las ideas de AUSUBEL (3) respecto al aprendizaje. Señala de entrada que existen dos grupos de pares de aprendizaje: a) aprendizaje por recepción y por descubrimiento; b) aprendizaje repetitivo y significativo. A su vez, los aprendizajes por recepción y por descubrimiento pueden ser repetitivo o significativo, según como se hayan establecido las condiciones de aprendizaje. Respecto a este último, destaca que hay tres tipos de aprendizaje significativo, lo que es importante para comprender un desarrollo neopiagetiano como el que postula GAGNE (4), en tanto que prefigura el modelo acumulativo de este autor cuando se establece que el primer tipo de aprendizaje significativo -el de representaciones- es básico y que de él dependen los otros dos -el de proposiciones y el de conceptos-.

Antes de señalar las importantes prescripciones de Ausubel para una enseñanza efectiva, es preciso puntualizar cuales son los procesos mentales en el aprendizaje del material verbal significativo. Ellos son la reconciliación (síntesis de proposiciones aparentemente en conflicto, tal como el principio unificador de las reglas de orden superior de Gagné); la subsunción (aparición de nuevos sentidos proposicionales); la asimilación (aparición de nuevas ideas por derivación de nuevos significados); la diferenciación progresiva (las ideas se organizan desde las más generales hasta las más específicas) y la consolidación (mediante la confirmación, corrección, clasificación, práctica diferencial por discriminación, etc.).

Para que la enseñanza sea efectiva con respecto al aprendizaje, memorización y transferencia, se requiere que:

- a) Los materiales de aprendizaje sean potencialmente significativos.
- b) Se ofrezcan organizadores avanzados (materiales introductorios claros y estables, relevantes e inclusivos del material a presentarse).
- c) Se hagan explícitas ciertas relaciones entre ideas, resaltando sus similitudes y semejanzas y reconciliando inconsistencias reales o aparentes.
- d) Programar los materiales de enseñanza de acuerdo a una cierta jerarquía, en el sentido que cada organizador avanzado preceda a su correspondiente unidad.

En relación con el aprendizaje por descubrimiento, modalidad privilegiada por las modernas corrientes pedagógicas y en la que el estudiante debe descubrir por sí mismo el contenido principal de lo que debe aprender, ya sea generando proposiciones que representen soluciones a los problemas que se le plantean o los pasos sucesivos que llevarán a esa solución, se han conjeturado opiniones diversas, las que pueden resumirse así:

Argumentos a favor del aprendizaje por descubrimiento

- a) Produce activación.
- b) El valor de la tarea se incrementa por el esfuerzo requerido.
- c) Aumenta la expectación del niño por su capacidad para resolver problemas autónomamente.

Argumentos en contra

- a) Es poco adecuado para trabajar con niños que empiezan con poca motivación ante una situación problema.

- b) Los niños impulsivos por lo común se adelantan a sacar conclusiones equivocadas y cometen más errores de razonamiento inductivo que los niños reflexivos.

EL CONSTRUCTIVISMO GENÉTICO

Piaget no concibe una psicología científica que no sea la epistemología genética, que permite estudiar la naturaleza de los conocimientos en función de su crecimiento. De otro lado, la psicología genética responde mejor que cualquier otra disciplina al esfuerzo de captar en el niño las formas de construcción de los conocimientos y deducir luego hipótesis sobre las leyes del propio desarrollo.

La psicología genética tiene tres características que la definen claramente respecto de otras teorías evolutivas. Ellas son: a) la consideración de la dimensión biológica; b) su punto de vista interaccionista y c) el constructivismo genético.

a) Con respecto a la primera, se puede decir que Piaget considera las conductas cognoscitivas como dependientes de un organismo dotado de estructuras que se manifiestan por su poder de asimilación y acomodación. Como se recordará, hacia 1940 PIAGET (5) perfeccionó estas dos poderosas nociones funcionales explicativas, que fueron incorporadas en préstamo de la biología al cuerpo conceptual de la psicología.

En la formulación piagetiana, las conductas de adaptación cognoscitiva en el niño se constituyen mediante procesos de asimilación a partir de estructuras pre-existentes biológicamente (reflejos) y al reproducirse y generalizarse (por acción de la asimilación reproductora y generalizadora de esquemas), esta actividad asimiladora lleva al niño, por medio de la asimilación diferenciadora, a reconocimientos sensorio-motores. Todo esto tiene que ver con la constitución de esquemas y la asimilación recíproca de los mismos. Así, por ejemplo, la formación de los esquemas visual y motor y su integración en el esquema visomotor.

En suma, en la perspectiva biológica la noción de asimilación, entendida como el proceso por el cual se actúa sobre el medio con el propósito de construir un modelo de él en la mente, implica siempre un proceso de integración de los objetos nuevos a las estructuras anteriores y la elaboración de estructuras nuevas por el sujeto actuando en interacción con el medio (PIAGET op. cit.).

Es justamente en la obra citada que Piaget desarrolla sus ideas en torno a la influencia y función que juega la dimensión biológica en el proceso del desarrollo intelectual. Aquí, Piaget señala una nueva dimensión del equilibrio en términos de homeorresis, en el sentido que el sistema formador desviado de su trayectoria normal (de sus "creoda"), es llevado a volver a él por el juego

de compensaciones que procede por un juego de regulaciones. La línea de desarrollo o "creoda" está regulada en el tiempo y en el espacio y con las autocorrecciones que aseguran el equilibrio homeorrésico y están sometidas a un control temporal, el cual es una regulación de las velocidades de asimilación y organización. Estas formulaciones implican el reconocimiento de que el desarrollo pondría límites al cambio "ilimitado" que pretenden psicólogos como BRUNER (6).

PIAGET (1973, a), sostiene:

“El crecimiento intelectual tiene su ritmo y sus "creodas"; lo mismo que el crecimiento físico, lo que no significa que mejores métodos pedagógicos (en el sentido de "más activos") no acelerarían un poco las edades críticas señaladas hasta ahora, pero esta aceleración no podría ser indefinida. (p. 21, subrayado nuestro).

En este mismo sentido, INHELDER (7) anota que para que el organismo sea capaz de dar una respuesta, debe haber llegado a un cierto nivel de "competencia", que se traduce en una sensibilidad específica a las incitaciones del medio. Esta concepción supone un desplazamiento fundamental del papel desempeñado por los estímulos, hacia los que muestra competencia o la sensibilidad del organismo, que no asimila cualquier estímulo en cualquier momento de su desarrollo.

Hay que anotar, sin embargo, que estas ideas no llevan a posturas innatistas, sino más bien a un constructivismo del cual daremos cuenta al tratar de la tercera característica del sistema piagetiano.

b) La segunda característica está constituida por el punto de vista interaccionista. En este sentido, el conocimiento debe ser entendido como una relación de interdependencia entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento y no como la yuxtaposición de dos entidades disociables. Si bien el objeto existe, no puede ser conocido por el sujeto sino es a través de aproximaciones sucesivas en sus acciones con ese objeto.

Dentro de esta perspectiva interaccionista, el conocimiento supone un trabajo continuo de elaboración y descentralización por parte del sujeto. Esa actuación sobre los objetos determina, según PIAGET (8), dos tipos de abstracción: una empírica y otra reflexiva.

La abstracción empírica permite extraer del objeto sus propiedades relativas a un conocimiento particular descartando las que no lo son; extrae su información de los propios objetos, aunque la lectura de los observables en el objeto suponga ciertas puestas en relación que son debidas a las actividades lógicas y matemáticas del sujeto. En tanto que la abstracción reflexiva saca sus informaciones de la coordinación de acciones que el sujeto ejerce sobre el objeto. Sin embargo, ni estas acciones ni esta coordinación

tienen su origen en el objeto que representa solamente el papel de soporte. La dos características anotadas hasta aquí tienen su expresión en la tercera característica, a nuestro juicio la más relevante.

c) "El constructivismo genético" supone que, si bien se ha reconocido la existencia de líneas de desarrollo o creadas, esto no debería llevar a suponer que el sistema de Piaget es innatista. La hipótesis fundamental del constructivismo genético -repetimos- es que ningún conocimiento humano está preformado ni en las estructuras constituidas del sujeto ni en las de los objetos.

El constructivismo propone un principio explicativo único, el cual, en cada nivel de complejidad, explica las transformaciones genéticas que conducen a las novedades características del escalón siguiente. Los procesos de organización, de adaptación, de conservación, de anticipación, etc., forman parte de un mecanismo constructivo cuya condición esencial de funcionamiento es la de ser autorregulador. El proceso constructivo va hacia delante. Esto no obedece a un "impulso vital", sino al equilibrio resultante de las tensiones que han de balancearse en el medio. La clave del desarrollo está en el constante juego desequilibrio-equilibrio, que procede por regulaciones cada vez más elevadas en la jerarquía de regulaciones. Estas regulaciones son construcciones.

Los sistemas operativos (esto es, las regulaciones cognoscitivas), constituyen un caso particular de las regulaciones psicológicas e incluso orgánicas más generales, en tanto que gracias a las reversibilidades se llega a compensaciones o asimilaciones de las perturbaciones que derivan de la interacción con el medio.

El desarrollo como proceso temporal: la noción de períodos y estadios.

El desarrollo del niño, según PIAGET (9) es un proceso temporal. En este proceso hay que reconocer dos aspectos: duración y sucesión.

Duración es el intervalo que media entre las órdenes de sucesión. El tiempo es necesario como duración. Esto tiene que ver, por ejemplo, con los siete años (aproximadamente) que median entre el nacimiento y la adquisición de la noción de conservación y nueve años para la adquisición de peso, etc.

La **sucesión** alude a que hay cierto rango de emergencia en las conductas intelectuales, en el sentido que el orden de sucesión es de esta forma: A, B, C, D, etc. Esta sucesión tiene que ver con la sucesión de períodos (cortes largos en el desarrollo) y con la sucesión de estadios (cortes cortos al interior de los períodos).

Así, por ejemplo, se asiste a un orden de sucesión fijo en la emergencia de los conceptos o nociones de conservación: sustancia, peso y volumen, que aparecen a los 7, 9 y 11 años aproximadamente. Este orden de sucesión ha sido corroborado por investigaciones transversales transculturales, así como por estudios en sujetos con alguna lesión cerebral. Por el primer tipo de estudios, se ha visto que la sucesión es universal; y por el segundo se ha observado que la involución supone la pérdida regresiva de las adquisiciones. En este sentido, lo que primero perderá el sujeto será la conservación de volumen, luego peso y finalmente de sustancia (para hablar sólo de estas tres).

Los aspectos de duración y de sucesión han llevado a las nociones de períodos y estadios. Las características de un estadio son:

1. Que el orden de sucesión de las nociones sea constante (no la cronología, sino el orden de sucesión).
2. El carácter integrativo, en el sentido que las estructuras construidas a una edad dada se convierten en la parte integrante de las estructuras de la edad siguiente (así, por ejemplo, las operaciones concretas constituirán una parte integrante de las operaciones formales).
3. La existencia de una estructura de conjunto. Una estructura de conjunto, por ejemplo, es el grupo de las cuatro transformaciones, constituido por el grupo INRC, que se puede analizar en el experimento de los vasos comunicantes (ver PIAGET e INHELDER, 10).
4. La existencia de un nivel de preparación y uno de culminación, por ello es necesario distinguir los procesos de formación o génesis de los de equilibración final.

A continuación, se presentan las principales características de cada período: I. Período Sensoriomotor.

Este período fue descrito por Piaget como aquel que se encuentra aproximadamente de 0 a 2 años de edad. Esto es, del nacimiento a la aparición del lenguaje. Se definen seis estadios:

- 1) Ejercicios reflejos: del nacimiento a un mes.
- 2) Reacciones circulares primarias: de 1 a 4 meses de edad. Son "primarias" porque las respuestas se concentran en el cuerpo del niño (y no en el medio) y "circulares", porque las respuestas se repiten una y otra vez.
- 3) Reacciones circulares secundarias: de 4 a 8 meses de edad. "Secundarias", porque las respuestas se concentran en el medio (y no en el cuerpo del niño);

circulares, porque se repiten una y otra vez. Las reacciones circulares secundarias prolongan o repiten la estimulación sensorial "interesante".

- 4) Coordinación de las reacciones secundarias: de 8 a 12 meses de edad, dicha coordinación sirve para la resolución de los problemas rudimentarios, ya que es la etapa de los primeros momentos de la cognición. Se combinan dos patrones conductuales diferentes (surgidos en las etapas 3 y 4) para alcanzar la meta.
- 5) Reacciones circulares terciarias, de 12 a 18 meses de edad. "Terciarias", porque las respuestas son exploratorias o experimentales; y circulares, porque se repiten una y otra vez. Sirven a efectos de adquirir nueva información acerca del ambiente, mediante la manipulación deliberada de variables y una lógica inductiva rudimentaria.
- 6) Invención, mediante la combinación mental o comienzo de la interiorización de los esquemas, de 18 a 24 meses. Se combinan dos o más experiencias simbólicas para alcanzar una meta. La invención mediante combinación mental sirve a efectos de la solución de problemas empleando una lógica deductiva rudimentaria.¹

II. Periodo Pno-Operacional.

Comprende tres estadios:

- 1) Aparición de la función simbólica y comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones; de 2 a 3 1/2 ó 4 años. Los hechos son: a) aparición de la función simbólica bajo diferentes formas, como lenguaje, juego simbólico o de imaginación, por oposición a los juegos de ejercicio, imitación diferida y, probablemente, comienzos de la imagen mental (concebida como una imitación interiorizada); b) plano de la representación nacientes, como dificultades de aplicación al espacio no próximo y al tiempo no presente de los esquemas de objeto, espacio, tiempo y causalidad ya utilizados en la acción efectiva.
- 2) Organizaciones representativas fundadas en configuraciones estáticas sobre una asimilación a la acción propia, de 4 a 5 1/2 años. El carácter de las primeras estructuras representativas que se revelan en este nivel es la dualidad de los estados y de las transformaciones. Los estados se piensan como configuraciones y las transformaciones son asimiladas a acciones.
- 3) Regulaciones representativas articuladas, 5 1/2 a 7 ú 8 años. Fase intermedia entre la no conservación y la conservación; comienzo de relación entre los estados y las

¹ La combinación rudimentaria de inducción y deducción da lugar a la transducción, característica del final de este período y fruto del sincretismo del pensamiento. (Nota del Editor)

transformaciones, gracias a las reglamentaciones representativas que permiten pensar a éstas bajo formas semirreversibles.

III. Período Operacional Concreto.

Esta es la etapa que se extiende desde los 7 a los 11 o 12 años y que se caracteriza por una serie de estructuras en vías de equilibración. Estas estructuras se reducen en el plano lógico a lo que se ha llamado "agrupaciones", es decir, estructuras que no llegan aún a "grupos" y no son tampoco "reticulados".

Las estructuras del pensamiento concreto son las clasificaciones, las seriaciones, las correspondencias término a término, las correspondencias simples o seriales, las operaciones multiplicativas o matrices, etc. Agréganse a éstas, sobre el plano aritmético, a los grupos aditivos y multiplicativos de los números enteros y fraccionarios.

Puede dividirse este período en dos estadios: el primero, de operaciones simples; y el segundo, de culminación de algunos sistemas de conjunto en el dominio del espacio y del tiempo, en particular. En el dominio del espacio, el niño logra alcanzar sistemas de coordenadas y de referencias -representación de las verticales y horizontales en relación a estas referencias- (alrededor de los 9 ó 10 años). Igualmente, es el nivel de la coordinación de conjunto de las perspectivas. Este nivel cabe a los sistemas más amplios del plano concreto.

IV. Período Operacional Formal.

Se extiende desde los 11 ó 12 años (nivel de formación), con un nivel de equilibrio alrededor de los 13 ó 14 años. Se asiste a una variedad de transformaciones relativamente rápidas en el momento de su aparición y que son bastante diversas. A esta edad aparecen las operaciones siguientes: operaciones combinatorias (hasta aquí existían lo que los matemáticos llaman "conjuntos de partes", que son el punto de partida de los combinatorios). La combinatoria comienza alrededor de los 11 ó 12 años y engendra la estructura de "reticulado". Asimismo, a este nivel se ve la aparición de las proporciones, la capacidad de razonar y representar según dos sistemas de referencias a la vez, las estructuras de un equilibrio mecánico.

En cuanto al grupo de las "cuatro transformaciones", se observa en tal caso (como se encontrará en los equilibrios mecánicos) la intervención de cuatro coordenadas: una operación directa (I) y su inversa (N), pero también la operación directa e inversa del otro sistema que constituye la reciprocidad del primero ® y la negación de esta recíproca o correlativa ($\text{NR}=\text{C}$).

Este "grupo de cuatro transformaciones INRC" aparece en una serie de dominios diferentes, tanto en los problemas lógico-matemáticos como también en los problemas de proporciones,

independientemente de los conocimientos escolares. Sobre todo, lo que se aprecia en este último nivel es la lógica de las proposiciones, la capacidad de razonar sobre enunciados, sobre hipótesis.

El equilibrio se define por la reversibilidad y el equilibrio intelectual se caracteriza por una reversibilidad creciente, capaz de desvíos y de idas y vueltas. Esta reversibilidad aumenta nivel por nivel en el curso de los estadios y se presenta bajo dos formas: una que se puede llamar de inversión o negación (N), que aparece -por ejemplo- en la lógica de clases; y la otra que se puede llamar reciprocidad ®, que aparece en las operaciones de relaciones. En todo nivel de las operaciones concretas, la inversión y la reciprocidad son dos procesos que marchan paralelamente y no se unen en un sistema único. Con el "grupo INRC" o de las cuatro transformaciones, se tiene la inversión, la recíproca, la negación de la recíproca y la transformación idéntica en un solo sistema de las dos formas de reversibilidad, pero sin conexión entre sí.

Factores que explican el desarrollo

1 ° Herencia y maduración interna.

Comporta el crecimiento orgánico y fundamentalmente la maduración de los sistemas nervioso y endocrino ².

Piaget señala que se conocen muy mal los detalles y las condiciones de maduración que hacen posible la constitución de las grandes estructuras operatorias. Advierte que cuanto más se alejen las adquisiciones respecto a los orígenes sensoriomotores, la cronología en las fechas de aparición se hace más variable.

Este factor, en suma, es insuficiente para explicar el desarrollo mental, por cuanto la herencia no es un factor que actúe por sí mismo o que se pueda aislar psicológicamente y -si en el desarrollo interviene un factor de maduración- este es indisociable de los efectos del aprendizaje o de la experiencia.

2° Experiencia física.

² Ver el capítulo sobre "Bases biológicas del comportamiento". N. del editor.

Si bien el papel del ejercicio y la experiencia adquirida en la acción sobre los objetos es esencial en el desarrollo intelectual, existen controversias acerca de la forma en que lo hacen.

Existen dos formas de experiencia: a) la experiencia física estrictamente hablando (actuación sobre los objetos para abstraer sus propiedades, como en la comparación de pesos independientemente de los volúmenes) y b) la experiencia lógico-matemática (actuación sobre los objetos con la finalidad de conocer el resultado de la coordinación de acciones, como cuando el niño descubre empíricamente que la suma de un conjunto es independiente del orden espacial de los elementos de su enumeración).

Con respecto a como obra la experiencia en el desarrollo, se podría pensar en un mecanismo de aprendizaje. Sin embargo, los estudios de Gréco, Morf, Smedslund (citados por PIAGET e INHELDER, 11) y otros han demostrado que el aprendizaje de las estructuras lógicas tiene éxito sólo si se apoya en otras estructuras anteriores y que un aprendizaje cualquiera supone una lógica (Gréco, 1973).

Por lo demás, la experiencia física no es un mero registro del dato sino una asimilación esquematizante, y los esquemas así construidos constituyen el punto de partida de las estructuras ulteriores. Por lo tanto, este segundo factor también es insuficiente, en cuanto la lógica del niño no se extrae de la experiencia de los objetos sino que proviene de las acciones que se ejercen sobre los objetos.

3º Lenguaje y Transmisión Social. -

INHELDER (12) ha estudiado ampliamente el papel del lenguaje en el desarrollo intelectual. Si bien es necesario en el mismo, sobre todo en el nivel de las operaciones formales, no constituye el origen de esas estructuras.

Así, se puede advertir que en los sordomudos se observa la presencia de las estructuras operacionales formales, aunque con un desarrollo más lento. Estos sujetos poseen la función simbólica y un lenguaje gestual que permite una interacción social bastante profunda y variada. Además, por los estudios de Ajuriaguerra (citado por PIAGET e INHELDER, 11), no se comprueba la existencia de una correlación clara entre estos trastornos y el desarrollo de las operaciones, pues en algunos casos se puede observar que las operaciones presentan un neto adelanto en relación con el nivel lingüístico.

De otro lado, es evidente que para la elaboración de las estructuras intelectuales se requiere del intercambio social. El intercambio es un sistema de cooperaciones, lo que informa que -en su origen- las operaciones no son ni sociales ni individuales sino que, por el contrario, expresan las coordinaciones más generales de las acciones; sea que estas se ejecuten en común o individualmente.

En suma, ni el lenguaje ni la transmisión social (en el sentido de factor educativo) son suficientes para explicar el desarrollo, puesto que para que se establezca una transmisión entre el

medio social y el niño, se requiere que exista una asimilación por parte del niño de lo que se trata de inculcarle desde fuera, y esa asimilación está limitada por las leyes del desarrollo espontáneo (psicológico); y el uso eficaz del lenguaje requiere que las operaciones se construyan en el plano de las acciones interiorizadas.

4º Equilibración o Autorregulación.

Se trata de un mecanismo interno de dimensión ontogenética que es realmente observable (según PIAGET e INHELDER, 11): en cada construcción parcial y en cada paso de un estadio al siguiente se da un proceso de equilibración en el sentido de una autorregulación (serie de compensaciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores) y de una regulación, a la vez retroactiva (feedback) y anticipadora, que constituye un sistema permanente de tales compensaciones.

La equilibración conduce funcionalmente a la reversibilidad (propiedad fundamental de las estructuras operacionales) y las operaciones constituyen las formas superiores de las regulaciones presentes en todas las etapas, en la medida que alcanzan una reversibilidad total (en tanto que las regulaciones de niveles anteriores se bastan con compensaciones aproximadas).

Este factor de equilibración proporciona la posibilidad de la aceleración, pero al mismo tiempo pone límites a tal aceleración del desarrollo.

Desarrollos piagetianos: Inhelder y Gagné

La escuela de Ginebra, con B. Inhelder a la cabeza (7, 12) ha producido modelos experimentales para el entrenamiento que se basan en el aprendizaje operatorio.

Los procedimientos del aprendizaje operatorio corresponden, de alguna manera, a los procedimientos de desequilibrio adaptacional y desequilibrio organizacional, porque suponen provocar el desequilibrio por la presentación de una serie de referentes externos desorientadores (adaptacional) y por que considera entre sus sujetos a transicionales en los cuales, teóricamente, el desequilibrio está en la estructura cognitiva del sujeto (organizacional).

Los criterios de selección utilizados por esta escuela no recaen en diferencias de medio económico-social, sobre el grado de escolaridad o sobre medidas psicométricas, en tanto que la finalidad no es hacer un estudio diferencial, sino comprender de mejor

modo los procesos de génesis y pasaje de estadio a estadio de los diferentes conocimientos.

Los estudios realizados en el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) por REATEGUI y otros (13), se inscriben dentro de esta perspectiva, lo que facilita la aplicación transcultural de los postulados piagetianos.

Otro aporte importante es la teoría jerárquica del aprendizaje de GAGNE (14), que para el caso de esta exposición aquí denominamos "Aprendizaje Acumulativo" y sobre la cual se ofrecen algunos gráficos en el acápite relacionado con crisis y etapas del desarrollo.

La idea fundamental que se desprende de las descripción y el análisis de las condiciones de aprendizaje para cada una de las ocho variedades del aprendizaje (Respuesta a una Señal, Estímulo-Respuesta (E-R), Encadenamiento, Asociación Verbal, de Discriminación Múltiple, de Conceptos, de Principios y de Solución de Problemas), es que la taxonomía de Gagné está organizada jerárquicamente, en el sentido que el pensamiento mental tiene diferentes niveles de complejidad en función que aprendizajes de determinado nivel requieren como previos o como pre-requisitos aprendizajes de niveles inferiores (ver Figura 1).

EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

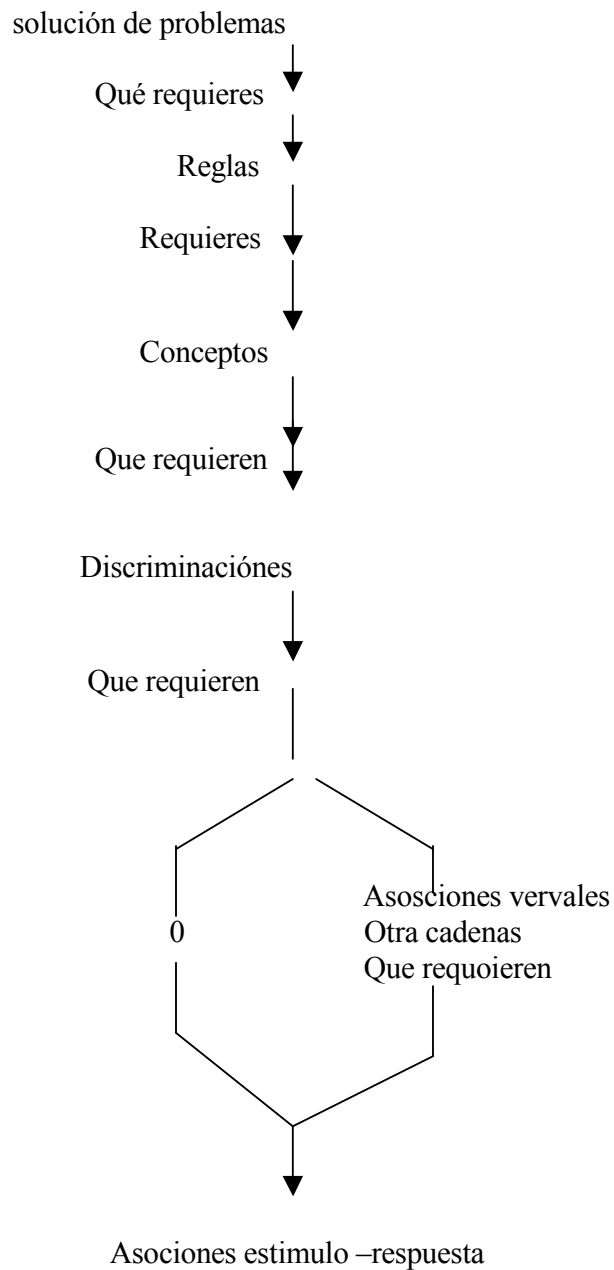
Hace aproximadamente seis décadas, Lev S. Vigotsky había ya procurado construir una psicología articulada a las condiciones socioculturales, fundamentales en la vida de los individuos y de los pueblos.

Al acercarse al estudio de la psicología lo hizo pertrechado de un "estilo mental" caracterizado por: una tendencia a considerar los problemas desde una perspectiva metodológica (lo que luego le llevó a indagar por las bases metodológicas de la psicología como un todo); un enfoque histórico de los asuntos que trataba (lo que le llevó a situar en una perspectiva histórica los problemas psicológicos y la psicología misma); asumir como esencial el problema de la naturaleza, del pensamiento y de la estructura de los signos y la orientación semiótica del pensamiento (que le llevó a plantear como central en su sistema el estudio de los problemas psicológicos superiores -pensamiento y lenguaje-); la tendencia a sintetizar las perspectivas histórica y dialéctica con el enfoque estructural de los problemas (que permitió la construcción de una psicología con caracteres muy peculiares para su tiempo), de acuerdo a Schedrovisky, citado por RIVIERE (15).

El contexto de estas posturas está delineado por el clima intelectual en que vivió y la historia de la psicología soviética. Se ha señalado que en las dos primeras décadas del S. XX aún se sentían los ecos de la aparición casi simultánea

Figura 1

Organización gerárquica de los tipos de aprendizaje
(Gagne 1968)



de tres libros fundamentales: El origen de las especies, de Darwin; Die Psychophysik de Fechner y Reflejos del Cerebro, de Sechenov. Estos tres libros constituyeron fuentes esenciales del pensamiento psicológico finisecular, pues mientras Darwin integraba a los animales y los humanos en un único sistema conceptual regulado por leyes naturales, Fechner estableció una ley que describía la relación entre los eventos físicos y el funcionamiento mental del hombre; y Sechenov extrapoló sus hallazgos en el estudio de las contracciones musculares de la rana al funcionamiento de los procesos mentales en el hombre. Las ideas de estos tres autores marcaron el debate entre el estructuralismo de Wundt y el asociacionismo de Pavlov, el conductismo de Watson y el gestaltismo de Wertheimer.

Con relación al segundo aspecto, CARRETERO y GARCIA MADRUGA (16) han periodificado la historia de la psicología soviética así:

- 1° Período mecanicista, con una etapa de "eliminación del idealismo" desde 1917 a 1924 y otra a partir de este último año, en que -al asumir la dirección del Instituto de Psicología de Moscú- Kornilov imprime al conductismo soviético la noción simplista de la "reactología", tributaria de la reflexología de Betcherew y los planteamientos de Pavlov.
- 2° Período dialéctico, de 1930 a 1950, caracterizado por una marcada influencia de las directrices del partido comunista y de las ideas contenidas en los Manuscritos Filosóficos de Lenin. En esta etapa se produce la proscripción de las ideas de Vigotsky, quien fallece en 1934.

La psicología unitaria que Vigotsky propone tiene sus raíces en una concepción dialéctica entre lo fisiológico y lo mental. Considera que si bien en la conducta existen rasgos específicamente humanos, en modo alguno reducibles a asociaciones estímulo-estímulo (como en el caso de los reflejos condicionados estudiados por Pavlov) o asociaciones estímulo-respuesta (como en el conductismo de Watson y más tarde el de Skinner), esos rasgos (representados por la conciencia y el lenguaje) no pueden estudiarse sin considerar la dimensión fisiológica (PHILLIPS, 17).

Pese a sus convicciones marxistas, que lo llevaron a proponer que la conciencia (y con ella los procesos superiores del pensamiento) ocuparan un lugar central en las preocupaciones de la psicología, Vigotsky -que murió en 1934- no pudo asistir al tercer período de la historia reseñada por Carretero y Madruga, llamado de síntesis, que va de 1950 en adelante y tiene como aspecto característico la sanción oficial de la línea

pavloviana como la oficial de la psicología soviética, dejando de lado los aportes del autor que nos ocupa.

Propuestas metodológicas y conceptuales

VIGOTSKY (18) propuso el empleo objetivo de la auto-observación y de los informes verbales. Con relación a esto último, la variante del método experimental aplicado por este autor es consonante con una perspectiva evolutiva; tal variante resulta de su teoría de la naturaleza de los procesos psicológicos superiores y de la tarea de la explicación científica. Según ésta, un experimento debería provocar hechos que hicieran "visibles" procesos presentes en el curso real del desarrollo de una determinada función; el método experimental con tales características fue denominado "método genético-experimental". Este método comporta tres características distintivas: 1) se focaliza en el análisis de los procesos y no sobre los resultados; 2) se orienta preferentemente hacia la explicación más que a la descripción de la conducta y 3) procura estudiar el proceso de génesis y transformación de las conductas y no su expresión "fossilizada".

Según Luria, uno de los más destacados discípulos de Vigotsky, junto con Sakharov y Leontiev, la teoría del desarrollo elaborada por su maestro tiene tres ejes fundamentales: el instrumental; el histórico y el cultural.

1. Carácter instrvmental.- El hombre, tanto en el plano filogenético como en el ontogenético, transforma el medio a través del uso de instrumentos y el uso de herramientas representa un sistema de regulación de la conducta refleja, resultando de allí que el uso de instrumentos constituye un aspecto esencial en la construcción de la conciencia. De otro lado, el uso de instrumentos permite la regulación de la conducta de los otros. Los instrumentos más eficaces para este propósito son los signos, los cuales constituyen útiles que median la relación de un individuo con otros y de un individuo consigo mismo. Los útiles con categoría de signos y de herramientas son productos culturales (lo que nos lleva a la tercera caracterización de la teoría).

Dos conceptos que explican el carácter instrumental del enfoque vigotskiano son:

- a) **la mediación**, entendida como la condición que emana del uso de instrumentos materiales, de un sistema de símbolos (desde un signo hasta un sistema semiótico como un producto literario) o de la conducta de otros individuos; lo que hace que las conductas básicas (biológicamente organizadas) se transformen en procesos mentales superiores por una actividad mediada socialmente en modo significativo.

Empero, la mediación no sólo consiste en la utilización de recursos del medio, sino también y sobre todo, de recursos internos que el individuo va construyendo en su desarrollo, tales como las reglas mnemotécnicas o el uso del lenguaje interior.

De todo lo anterior se puede deducir que hay dos formas de mediación: instrumental y social. La primera se refiere al uso de los instrumentos de naturaleza psicológica que el hombre ha elaborado a lo largo de la evolución y que le posibilita representarse la realidad y superar las limitaciones del tiempo y espacio presentes. Vigotsky plantea que el lenguaje verbal constituye el sistema de mediación instrumental por excelencia, pues este sistema hace posible la organización, fijación y comunicación de la actividad del individuo.

La mediación social corresponde a la actividad conjunta y solidaria entre un niño en proceso de desarrollo y un adulto o un niño con mayor experiencia; a través de esta actividad conjunta se produce la transferencia de conocimientos. Al respecto, Vigotsky propone que todas las funciones psicológicas emergen primero en una instancia interpersonal, en la forma de colaboración entre un "experto" (adulto o niño más experimentado) y un aprendiz; y luego, en una instancia intrapersonal, al interiorizarse dicha interacción.

b) Internalización: mediante la cual determinados aspectos de los patrones de actividad que lleva a cabo el individuo en interacción con su ambiente físico, empiezan a ser ejecutados internamente en forma de operaciones mentales. Este concepto es de alguna manera tributario de los aportes de Bühler (que concebía el desarrollo como una gradual internalización de acciones útiles al propósito de la adaptación) y Piaget (quien postulaba la internalización de los esquemas sensoriomotores), pero la originalidad de Vigotsky consiste en otorgar carácter social a una función "externa" que queda preservada cuando la función se internaliza. Para el caso de la internalización de la función mnémica, KOZULIN (19) diferencia tres cambios: a) el proceso mnémico natural es reemplazado por el tipo mediado de almacenamiento y recuperación; b) el proceso natural no desaparece pero es desplazado del centro de la actividad para transformarse en uno de sus elementos subordinados; y, c) las formas superiores de actividad mnémica representan un sistema funcional antes que una sola función, un sistema que puede involucrar el pensamiento y el análisis verbal.

2) Carácter histórico.- Como derivación de la filiación de Vigotsky a los postulados del marxismo (teorías económico-sociales de Marx y Engels) y aportes tan diversos como el evolucionismo de Spencer, Darwin y Baldwin, la psicología animal de Vagner, las teorías antropológicas de Durkheim y Lévy-Bruhl o la psicología de los primitivos de Walds.

Así, a partir del apodigma que los modos de producción de la vida material determinan los procesos sociales, políticos y espirituales, se deriva la idea que la conciencia no es la que determina su ser, sino que es su ser social el que determina su conciencia. El enfoque histórico-cultural plantea que el estudio de la psicología implica la reconstrucción del origen y del curso

que sigue el desarrollo de la conducta y de la conciencia. Vigotsky propone que cada fenómeno psicológico tiene su historia que consiste en un registro permanente de transformaciones cuantitativas y cualitativas, que ocurren por el uso de instrumentos (materiales y simbólicos) que caracteriza a la actividad humana. Sostiene también que el desarrollo humano debía comprenderse como una síntesis producida por la convergencia de dos órdenes genéticos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. Esta última., expresada en la evolución cultural desde el hombre primitivo hasta los estados actuales de desarrollo y que tiene una incidencia sobre el desarrollo psicológico del niño a través de la interacción con las personas de su entorno.

Insiste en que:

"Sólo se puede comprender la conducta como una historia de la misma; de lo contrario se estarían estudiando apariencias fenotípicas fosilizadas que enmascaran su naturaleza subyacente" (citado por WERTSCH, 20).

3) Carácter cultural.-La aceptación de la premisa que los seres humanos viven en un ambiente transformado por los productos culturales de generaciones anteriores lleva a considerar que se desenvuelven en un mundo doble: natural y artificial, al mismo tiempo. En consecuencia, la cultura debe ser considerada como el único "medium" de la existencia humana y los artefactos de que se sirve podrán ser materiales o ideales (conceptuales o simbólicos).

Por tanto, el hecho de la mediación cultural cambia de manera fundamental la estructura de las funciones psicológicas humanas, estableciendo una diferencia radical entre humanos y animales.

El niño está pertrechado por naturaleza con un conjunto de capacidades perceptuales, atencionales, mnémicas, como la capacidad para percibir contraste y movimiento, la capacidad para la memoria eidética y las respuestas de activación/habitación a los estímulos ambientales. Estos procesos básicos se transforman sustancialmente en el proceso de la socialización, en particular a través del uso del lenguaje, para constituir las funciones cognitivas superiores.

Siguiendo a Vigotsky, desde temprano, el ambiente generado por el adulto media y regula las interacciones del niño con su ambiente inmediato. Las palabras, gestos y señales del adulto o de las personas que cuidan al niño, regulan su conducta, haciendo

que su atención se desligue de características perceptualmente salientes, reorganizando socialmente el campo perceptual del niño en una forma culturalmente relevante. De este modo las funciones psicológicas superiores

tienen orígenes sociales de dos formas relacionadas: 1) las funciones superiores aparecen primero en el plano social interpersonal antes que aparecer como parte del repertorio cognitivo/conductual del niño (en el plano intrapsicológico); 2) las funciones psicológicas superiores pueden comprenderse como la internalización de adaptaciones culturalmente determinadas que median la relación del niño con su ambiente.

Crecientemente, la importancia de la estimulación concreta e inmediata va cediendo paso a una transformación en la que se produce una autorregulación que da lugar a planes y metas autoformulados en la regulación de la conducta y la actividad cognitiva.

La progresión evolutiva hacia la autorregulación puede ser vista como un proceso social en cuatro formas específicas:

- 1° desde el inicio las señales auxiliares son traídas y dadas al niño por el ambiente social con el propósito de controlar, dirigir y regular la conducta del niño.
- 2° El niño activamente empieza a usar señales con el fin de influir sobre otra gente y de actuar sobre otros en su entorno.
- 3° La palabra, como señal con significado socialmente compartido, es la señal más útil en los intentos del niño por dominar su ambiente.
- 4° Los procesos básicos son transformados mayormente con una función de uso del lenguaje, como herramienta para planear y guiar su actividad (el habla media la interacción social y la actividad cognitiva).

La teoría del desarrollo de Vigotsky establece que los procesos psicológicos superiores se diferencian de los procesos básicos porque los primeros son:

- autorregulados, antes que ligados al campo estimulatorio inmediato,
- sociales o culturales, antes que sólo biológicos en su origen;
- objeto de percatamiento consciente, antes que automáticos e inconscientes, Y
- mediados a través del uso de herramientas y símbolos culturales.

El interaccionismo aprendizaje-desarrollo: la noción de zona de desarrollo próximo

Frente a la polémica acerca de si los factores de cambio son externos (aprendizaje) o endógenos (desarrollo); si tales cambios ocurren en períodos breves (aprendizaje) o amplios (desarrollo); si el orden de adquisición es relativamente aleatorio (aprendizaje)

o es estrictamente secuencial (desarrollo); si los cambios afectan la ejecución (aprendizaje) o la estructura cognitiva (desarrollo); si el cambio es fundamentalmente

incremental (aprendizaje) o estructural cognitivo (desarrollo); si los cambios son relativamente estables (aprendizaje) o predominantemente estables (desarrollo), Vigotsky propone una solución "operacional" con el concepto de "zona de desarrollo próximo":

"La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz" (VIGOTSKY, 18, p. 133).

Esta noción es consecuencia de la visión interaccionista aprendizaje-desarrollo que tiene Vigotsky: "no hay desarrollo sin aprendizaje; pero tampoco hay aprendizaje sin desarrollo".

La piedra angular de esta posición interaccionista está en su concepto de actividad entendida como el proceso de transformación del ambiente, transformación mediada por instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta, instrumentos que a su vez transforman la realidad en lugar de imitarla. Siguiendo este razonamiento, Vigotsky da precedencia al aprendizaje sobre el desarrollo, de forma tal que el nivel de desarrollo real (lo que el niño hace sin ayuda), representa los mediadores ya internalizados por el sujeto, en tanto que el nivel de desarrollo potencial (lo que el niño hace con ayuda) pone de relieve los mediadores que el sujeto puede usar externamente pero sin haberlos internalizado.

La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aún no han madurado pero están próximas a hacerlo (visión prospectiva). En esa virtud, Vigotsky se adelanta a la noción de aprendizaje social de Bandura, cuando propone que "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean "(op. cit.).

Pensamiento y Lenguaje

Aun cuando la traducción al español del libro que lleva este título (21) es previa al otro ya comentado de VIGOTSKY (18), hemos dejado para el final lo que sin duda es el aporte conceptual de mayor importancia de este autor: en el significado el

pensamiento y el habla se unen para construir el pensamiento verbal, lo que determina la neta diferenciación del pensamiento humano del animal, en tanto procesos que no se corresponden filogenéticamente.

Un análisis ontogenético le lleva a las conclusiones siguientes:

- 1) En su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el lenguaje proceden de distintas raíces genéticas.
- 2) En el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa pre-intelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa pre-lingüística.
- 3) Hasta un cierto punto en el horizonte temporal, pensamiento y lenguaje siguen líneas separadas, independientes.
- 4) En cierto momento ambas líneas se encuentran y es entonces que el pensamiento se hace verbal y el lenguaje racional.

En relación al lenguaje interiorizado, otro tema caro a sus postulados, establece que el mismo se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferenciación de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje y, finalmente, las estructuras de este último, dominadas por el niño, llegan a convertirse en las estructuras básicas del pensamiento.

En base a estas premisas puede establecerse que:

- 1) el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje y la experiencia socio-cultural del niño;
- 2) el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos;
- 3) el desarrollo del lenguaje en el niño es una función directa del lenguaje socializado;
- 4) el crecimiento intelectual del niño depende de los mediadores sociales del pensamiento (del lenguaje)³.

En conclusión, Vigotsky sostiene que si se compara el desarrollo temprano del habla y el pensamiento con el desarrollo del lenguaje interiorizado y el pensamiento verbal, entonces la etapa posterior es una simple continuación de la primera. De otro lado, la

³ Esto supone un salto cualitativo frente a la posición "biologista" de Piaget e Inhelder respecto al origen del lenguaje. Nota del editor.

naturaleza esencial del desarrollo cambia de lo biológico hacia lo socio-cultural; de aquí que el pensamiento verbal no es una forma innata de la conducta, antes bien está determinado por un proceso histórico-cultural. Respecto a las etapas que permiten la formación de conceptos, Vigotsky diferenció tres fases básicas:

1) Pensamiento sincrético: los objetos resultan unidos por casualidad en la percepción del niño y la palabra apenas denota conglomeración totalizadora

vaga de los objetos individuales, unidos en su mente en una imagen altamente inestable. (Ver nota 1 acerca de la transducción en la etapa sensoriomotora de Piaget).

- 2) Pensamiento en complejos: es ya un pensamiento coherente y objetivo, pero el criterio para relacionar los objetos es único (el complejo). Vigotsky diferencia cinco clases de complejos: asociaciones, colecciones, complejos cadena, complejos difusos y pseudo-conceptos. En esta etapa los significados de las palabras tal como son percibidos por el niño se refieren a los mismos objetos que el adulto tiene en mente, lo cual asegura el entendimiento; sin embargo, el niño piensa sobre lo mismo de manera diferente y por medio de operaciones mentales distintas.
- 3) Conceptos: para formarlos se requiere abstraer los elementos y considerarlos separadamente de la totalidad de la experiencia completas en la que están encajados. En su formación son fundamentales los procesos de análisis y síntesis. Esto supone una operación en la cual todas las funciones mentales elementales participan en una operación específica. Esa operación está guiada por el uso de palabras como medios de centrar activamente la atención, o abstraer ciertos rasgos -sintetizándolos- por medio de un signo. Una dificultad mayor es la aplicación de un concepto ya aprendido y formulado en un nivel abstracto de nuevas situaciones concretas, que pueden ser consideradas en términos abstractos. Esa transferencia sólo se logra al final de la adolescencia.

Balance de los aportes de Vigotsky

Desde el punto de vista conceptual, sus aportes pueden resumirse así:

- Una postura constructivista, al concebir los procesos mentales superiores como resultantes de la interiorización de la acción y de los mediadores para la acción.
- Una postura interaccionista, al asumir que el conocimiento resulta de la interacción entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento.
- Una concepción sobre el lenguaje y las relaciones de éste con el desarrollo cognitivo general que está alimentando un conjunto de investigaciones psicolingüísticas.
- Una concepción dinámica y evolucionista de las funciones y los procesos psicológicos.
- Una preocupación por asumir una perspectiva moral de la actividad.

- Una preocupación por destacar el rol de las variables socioculturales en el origen y el desarrollo de los procesos psicológicos.

Desde el punto de vista de las intervenciones que pueden programarse en base a estos conceptos, ALVAREZ y DEL RIO (22) resumen dos tipos de diseño en los procesos de intervención sobre la zona de desarrollo próximo: a) el diseño desde la perspectiva de la mediación instrumental, en el que se trata de prestar apoyos de carácter sémico o soportes físicos para la mente (recuerda los amplificadores de procesamientos de información simbólicos y enactivos de BRUNER (23)). Se trata de hallar recursos y apoyos en la zona de desarrollo próximo para establecer los procesos instrumentales externos adecuados y para que se conviertan en procesos internos; b) el diseño desde la perspectiva de la mediación social, por el que se busca que los procesos sociales interpsicológicos se conviertan en procesos internos.

Uno de los aspectos críticos de la educación (y con ella de la psicología educacional), es que ésta ha estado orientada a la promoción de modelos finales, encarnados en el desempeño cognitivo tal como se lo representan los adultos (o tal como se lo representan algunos psicólogos del desarrollo en los modelos etápicos). Frente a esa orientación emerge aquella según la cual se debe prestar mucha mayor atención a la contribución de los niños en el proceso de arreglar los tipos de interacción que mejor se ajusten a sus necesidades (TUDGE, 24).

Esta idea del valor de los otros niños como agentes de cambio de la zona de desarrollo próximo ya estaba presente en Vigotsky (citado por TUDGE, op. cit.), cuando sugirió que los niños con impedimentos, sean estos mentales o físicos, debían educarse con niños normales, en lugar de educarse con niños que comparten sus impedimentos.

Un conjunto amplio y variado de ensayos e investigaciones relacionadas a las implicaciones educativas del enfoque socio-cultural aparecen en MOLL (25). Tal es el caso de entrenamiento de profesores con el uso de la "microenseñanza" (ésta se apoya en el empleo del aprendizaje por observación de modelos y la noción que los profesores -al igual que sus alumnos- tienen zonas de desarrollo próximo y por tanto requieren de un desempeño con ayudas externas), intervenciones orientadas a la recuperación de la lectura y la escritura, el rol del juego en la práctica educativa, la enseñanza de conceptos científicos, etc.

En nuestro medio, son destacables la investigación de GONZALEZ y ALIAGA (26) acerca de la formación de conceptos en niños bilingües quechua-español y la aplicación del test de Hanfmann y Kasanin por parte de ALIAGA (27) y de SUELDO y CABEZAS (28), cuya aplicación sigue el método de la doble estimulación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FLAVELL, J., La psicología evolutiva de Jean Piaget, Buenos Aires, Paidós, 1971.
2. TITONE, R., Psicolingüística aplicada, Buenos Aires, Kapelusz, 1976.
3. AUSUBEL, D., Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México, Trillas, 1978.
4. GAGNE, R., Learning Hierarchies, Educational Psychologist 6 (1): 1-9, 1968.
5. PIAGET, J., Biología y conocimiento, Madrid, Siglo XXI, 1973, a. (2a edición).
6. BRUNER, J., The course of cognitive growth, Amer. Psychol. 19: 1-15, 1964.
7. INHELDER, B., SINCLAIR, H. Y BOVET, M., Aprendizaje y estructuras del conocimiento, Madrid, Morata, 1975.
8. PIAGET J., Psicología de la inteligencia, Buenos Aires, Psique, 1973, b.
9. PIAGET, J., Estudios de psicología genética, Buenos Aires, EMECE, 1973, c.
10. PIAGET J. e INHELDER, B., El desarrollo de las cantidades en el niño, Barcelona, Nova Terra, 1971.
11. PIAGET, J. e INHELDER, B., Las operaciones intelectuales y su desarrollo, en: P Fraisse y J. Piaget (comps.) La Inteligencia, Buenos Aires, Paidós, 1973, 143-198.
12. AJURIAGUERRA, J.; BRESSON, F.; FRAISSE, P.; GOLDMAN, L.; GRECO, P e INHELDER, B., Psicología y Epistemología Genéticas. Temas piagetianos, Buenos Aires, Proteo, 1970.
13. REATEGUI, N; CUYA, H.; ESPINOZA, F Y GUTIERREZ, B., Batería de pruebas operatorias FORCAB (Formación de estructuras Cognitivo-Afectivas Básicas), Lima, Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, 1977.
14. GAGNE, R., Las condiciones del aprendizaje, Madrid, Aguilar, 1971.
15. RIVIERE, A., La teoría psicológica de Vigotsky, Ediciones del Salmón, 1996.
16. CARRETERO, M. Y GARCIA MADRUGA, J., Principales contribuciones de Vigotsky y la psicología evolutiva soviética, en: A. Marchesj, M. Carretero y J. Palacios (Comps.), Psicología evolutiva. 1- Teoría y métodos, Madrid, Alianza, 1986.
17. PHILLIPS, S., The contributions of L. S. vigotsky to cognitive Psychology, Alberta Journal of Educational Research, 23 (1): 31-41, 1977
18. VIGOTSKY, L. S., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica (Grijalbo), 1979.
19. KOZULIN, A., Vigotsky's Psychology, A Biography of Ideas, London, Herverster Wheatsheaf, 1990.

20. WERTSCH, J. V, The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. En: L.C. Moll (Ed.) Vigotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
21. VIGOTSKY, L. S., Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires, Lautaro, 1964.

22. ALVAREZ, A Y DEL RIO, P, Educación y Desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo, en: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación, Madrid, Alianza, 1992.
23. BRUNER, J., Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, Madrid, Pablo del Río, 1980.
24. TUDGE, J., Vigotsky, the zone of proximal development and peer collaboration: Implications for classroom practice, en: L.C. Moll, Vigotsky and education. Instructional implications and applications of Sociohistorical psychology, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
25. MOLL, L. C., Vigotsky and education. Instructional implications and applications of Sociohistorical psychology, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
26. GONZALEZ, R. Y ALIAGA, J., La formación de conceptos en niños bilingües, en: A. Escobar, comp. El reto del multilingüismo en el Perú, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, Perú Problema 9, 1972.
27. ALIAGA, J., Bilingüismo y formación de conceptos. Investigación realizada con el test de Vigotsky-Hanfmann Kasanin, Lima, UNMSM (Tesis Bach.), 1972.
28. SUELDO, B Y CABEZAS, Y, Niveles de formación conceptual en escolares de educación regular, Lima, UNMSM, (Tesis Bach.), 1978.

El aprendizaje como problema entre los niños de la calle

Julian Aparicio Garrido *

Hablar de aprendizaje obliga a remitirnos a los paradigmas del conductismo o del cognitivismo por haber sido los modos de pensamiento psicológico que mejor y más concretamente han trabajado este tema.

Ahora bien, ceñirnos a estos paradigmas solamente para estudiar, explicar y condicionar los comportamientos y conductas de los niños de la calle nos pondría ante una realidad de «promiscuidad de estímulos» que harían inacabable el conjunto de relaciones entre estos y las respuestas de los niños de la calle, e impedirían cualquier acción educativa ordenada a la consecución de meta alguna. Se puede discutir sobre la idoneidad de cualesquiera acción educativa porque no necesariamente conduce al desarrollo de la persona en cuanto tal, pero por mientras los seres humanos vivamos en interacción, este objetivo final y los métodos con los que se adquiera estarán en supervisión permanente, acción que nos obliga a plantearnos las formas de aprendizaje de ese ser personal.

En el caso que nos ocupa de los niños de la calle, las estrategias conductuales como forma para lograr cambios acordes a lo que una determinada manera de entender la sociedad pretende, sería estigmatizar ambos mundos, el de la pretendida vida social buena y el de la sociedad que los niños han implantado al interior de ésta.

Ante esta confrontación, creo que el modo de entender el aprendizaje ha de ser la búsqueda de significados en la experiencia de cada uno de estos colectivos, que sin

* Profesor de Psicología, Universidad de Lima

desechar los aportes que los métodos de modificaciones comportamentales nos ofrecen, los desbordan ampliamente.

Esta será la forma de valorar justamente la variable independiente que ha dado origen y sustenta la existencia de este colectivo humano, la emotividad, los sentimientos. Ambos son los gestores de esta realidad humana y no considerarlos como variable

independiente es pretender que el grupo humano de los niños de la calle no exista, es negar su realidad y el derecho que ha ganado a existir.

La interacción de los valores de ambas realidades permitirá un enriquecimiento de las dos, para lo que será necesario no solamente considerar el pensamiento y las conductas de ambas, sino también las vivencias emocionales.¹ para que se pueda enriquecer el significado de la experiencia. Es ésta la que nos permitirá estar bien: sentirnos bien y ser productivos con honestidad.²

Las acciones educativas de aprendizaje deben permitir a los niños, sin excepción, tener la emoción del dominio de contenidos nuevos y consiguientemente de afrontar la realidad, de ser capaces de resolver problemas teóricos y vitales (supervivencia orgánica y social, etc.) pero sobre todo ha de llevarlos a comprender (aprehender) cómo se relacionan con lo que ellos ya saben, con lo que les ha permitido subsistir y de este modo incorporar lo nuevo gozosamente (asertividad emocional) al significado de su existencia.

Creo que en el logro de este reto educativo estriba el éxito o el fracaso de los aprendizajes de los niños, en general, y el éxito o el fracaso de las labores educativas para la reinserción de los niños de la calle en un contexto social que les fue punitivo.

Es fácil al adulto tildar de torpe o de irrescatable, según el caso, a los niños que no logran insertar en el significado de su existencia los nuevos estímulos, cuando deberíamos ser los «adultos censores» los que entráramos en crisis de redefinición metodológica, cuando menos, pues hemos asumido ante la sociedad, ante los niños y ante nosotros mismos, el compromiso de honestidad profesional (2), cuyo costo es muy elevado y que repercute directamente en los dos primeros sujetos.

Esta concepción implica asumir un cambio de mentalidad respecto del objeto del aprendizaje: el conocimiento. Este no se aprende y consiguientemente no se descubre,

¹ Vivencia emocional, es el conjunto de respuestas comportamentales de nuestro organismo, ante estímulos viscerales endocrinológicos (hepáticos, suprarrenales, gonadales, etc.), en conexión con la estructura límbica, talámica y subtalámica, básicamente.

² La honestidad, es el logro de acciones eficientes, en beneficio propio y de quienes nos rodean.

se construye, para luego aprehenderlo en una doble acción intencional en el adulto y semiintencional, modélica, en los niños.

La construcción de los nuevos conocimientos se solapa con los que forman parte del entramado del significado de la propia existencia. El aprendizaje es un conjunto de operaciones tendientes, en suma, al conocimiento sin límites del significado de la propia existencia.

Por lo mismo, una acción educativa cabalmente humana será el cúmulo de tareas del aprendizaje que permitan a los individuos buscar la honestidad del significado de la propia existencia y, consiguientemente, proponerles como significado de vida una actitud permeable y tolerante al cambio como esencia del significado de la propia existencia.

La acción educativa, en suma, deberá transformarse en el modo facilitador de liberación de las estructuras modélicas para que cada individuo construya el conocimiento de sí mismo, en base a aprendizajes capaces de superar los propios significados anteriores de vida.

En este sentido, no hay diferencia entre los llamados niños de la calle y cualquiera otro, pero lo expuesto marca una diferencia en el enfoque de conceptualización de éste como agente y gestor del propio sentido de la existencia y no como paciente de la acción de «buena voluntad» de personas o instituciones que se atribuyen legítimamente, sin duda, pero no necesariamente con honestidad, la verdad sobre lo que cada persona debe llegar a ser, tanto más que personifican ente estos niños el componente emocional punitivo que identifica el significado de su experiencia de vida.

Asumir este esquema de pensamiento obliga a asumir los conceptos y no las conductas, como los elementos centrales del conocimiento y consiguientemente de la tarea del aprendizaje.

A la asimilación de los conceptos seguirá el cambio autoconceptual de la propia existencia y, a este último, posibles cambios en las conductas y comportamientos sociales, acordes o no a los objetivos propuestos por los llamado medios, instituciones y personas educadoras.

Los comportamientos de frustración de estos entes educadores (por emocionales) serán de responsabilidad de ellos, como las frustraciones de los niños tienen explicación en su yo personal; y ambos tendrán que superarlas con nuevos aprendizajes emocionales satisfactorios.

Este enfoque, que sigue las propuestas de Ausubel, 1968 y Novak, 1983, propende la construcción de los significado idiosincrásicos de la propia existencia y no al descubrimiento deslumbrante y facilitador de modos de subsistir sin conflictos y sin

honestidad. Propugna por lo mismo la acción creativa y libre del ser humano, esto es, el desarrollo del espíritu por encima de lo social-anímico y consiguientemente psíquico.

El espíritu, cuyo sustento orgánico es la evolución de los lóbulos frontales en su parte anterior, nos permite transformar los conceptos en modos de expresión de

libertad mediante los más diversos modos de creatividad y, a través de ellos, asumimos y expresamos nuestra identidad.

La identidad espiritual asumida, autónoma o heterónoma, puede ser, igualmente immanente o trascendente, fiducial o no fiducial, pero en todos los casos señala el culmen del ser personal, la expresión señera del aprendizaje del ser humano. La evolución ha capacitado a los seres humanos para ello y, claro está, no se lo ha negado a los niños de la calle.

Con este enfoque afrontamos los problemas de aprendizaje de los niños de la calle, con la intención de hacer de ellos gestores del significado de sus propias vidas y no necesariamente repetidores de modelos socialmente aceptables, vale decir, para hacer de ellos seres libres, inteligentes. creadores, esto es, PERSONAS.

OBSERVACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS DE LA CALLE

Los niños de la calle proceden de tres fuentes de abastecimiento: los abandonados a la suerte que les depare el medio ambiente, los que se van de los grupos familiares y los que poco a poco son inducidos a irse por los grupos familiares o por las instituciones de acogida.

Subsistir en condiciones biológicas en que presumiblemente sucumbiría la mayoría de los seres humanos nos obliga a pensar en organismos muy bien dotados para sobreponerse a la frustración. Podemos teorizar sobre si todos los niños tendrían la misma capacidad, pero lo que es indiscutible es que estos niños la tienen y marca el significado emocional de su existencia.

Su autoestima es la conciencia de la capacidad autónoma (respecto del adulto) de subsistencia y, consiguientemente, el referente para los posteriores aprendizajes de su ser persona en un tiempo, en un espacio y en una sociedad que él construye como primer concepto de sí mismo.

La consecuencia es la construcción de un concepto nuevo: el aprendizaje del espacio libre como mediador de los demás constructos del significado de su existencia.

La identidad con el espacio libre genera, no sin motivo real, en el niño de la calle un extraño aprendizaje agorafóbico, por el acoso social de todo género que sufre (económico, sexual, de violencia institucional etc) del que por aprendizaje asociativo (como el que construyó en el medio primigenio de origen) se libera mediante la construcción de un nuevo concepto: la pertenencia a grupos de pares,

no exento de conflictos, pero en base al cual seguirá construyendo el concepto de si mismo.

Cualquier intento posterior que persiga facilitar (personal o institucionalmente) el crecimiento personal del niño de la calle habrá de tener en cuenta estos tres aprendizajes conceptuales construidos por el niño (pertenencia a grupos pares, el espacio libre y capacidad de autonomía) como modo de identidad de su ser persona, para incentivar posteriormente aprendizajes institucionales que le permitan incrementar la construcción del significado de su existencia en interacción positiva con una organización social más poderosa y sistematizada que la suya, pero no necesariamente más honesta, de cuya interacción se han de derivar cambios guiados por la tolerancia, en ambos, que hará posible la redefinición permanente de la propia existencia.

Los tres aprendizajes conceptuales que hemos señalado como básicos entre los niños de la calle, para entender el modo de construcción del propio conocimiento, pueden ser leídos. desde la conceptualización psicoanalítica a través de un paralelismo de equivalencias; y de esta manera pueden añadirse matices que de otra manera se obviarían y empobrecerían la relación adulto-niño, institución educativa-niño, en desmedro de éste último.

En efecto, las vivencias simbióticas oral y objetal, las vivencias narcisistas y las vivencias edípicas marcan la expresión creciente del desarrollo de la personalidad de un individuo.

Las mismas podemos leerlas respectivamente de la manera siguiente: la simbiosis oral y objetal con su correspondiente aprendizaje conceptual de grupos de pares; la vivencia narcisista con la conceptualización correspondiente del espacio libre; y la vivencia edípica, con la conceptualización de la autonomía, base de la autoestima. Nos enfrentamos de esta manera (y al margen de cualquier, encuadre conceptual psicológico) a problemas de metaconocimiento y metaaprendizajes, cuya finalidad última es que la educación permita a cada individuo cambiar el significado de la propia experiencia humana, guiados por un proceder honesto.

OBSERVACIÓN DE LOS CONDICIONANTES DE LOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS DE LA CALLE

Observar a los niños de la calle (haciendo abstracción de cualquiera de los tres canales que los originan) obliga a exultar a la vida, porque fuera de la capacidad que

ésta tiene de quererse a sí misma, parece no existir condicionante positivo alguno que asegure la supervivencia de este colectivo.

Son un claro testimonio de que la vida se quiere a sí misma e impone su presencia mediante la gestión de las tres características (pertenencia a grupos pares el espacio libre y la capacidad de autonomía) que hacen que estos organismos construyan «conocimientos biológicos», más que aprendizajes e incluso más que conceptos, en base al desarrollo de la emotividad (1) y de los sentimientos.

Como la construcción de nuevos conocimientos comienza con la observación de los acontecimientos y de los objetos que nos rodean, será preciso tener en cuenta, si se pretende que estos niños formen parte de una nueva sociedad para ellos, los modos por los que cada uno (posiblemente distintos en cada caso) haya superado los obstáculos para asegurar los conocimientos biológicos que les son propios, aún dentro de la homogeneidad de los grupos pares de que forman parte.

De otro modo será muy difícil que los «agentes facilitadores» de la pretendida reinserción social positiva puedan superar condicionantes negativos del aprendizaje tan poderosos como la toxicidad ³, las carencias alimentarias y sus secuelas de enfermedades carenciales, la ausencia o intermitencia punitiva de los padres y el pragmatismo biótico de su comportamiento.

Los cuatro condicionantes señalados, pero especialmente el último, el pragmatismo biológico emocional, serán el filtro a través del cual tratarán de «ver» cualquier acontecimiento que se les ofrezca como nuevo, como conveniente para ellos o como necesario para la pretendida reinserción positiva de carácter social.

Por ellos tratarán inconscientemente de ver la regularidad con que se presentan los acontecimientos nuevos y favorables que se les ofrecen para reafirmar las ganancias biológicas que han construido sus conceptos y su autoconcepto.

Es aquí donde se ha de encontrar la razón de las resistencias para los aprendizajes académicos y de adaptación social; y no en la resistencia orgánica que conlleva la

³ Toxicidad, entendida como la consecuencia neurológica, -neuroadaptación- del uso perjudicial de sustancias psicoactivas.

toxicidad como tal. Esta constituye una dificultad insuperable cuando ha causado lesiones orgánicas pero no hemos de olvidar la capacidad, por un lado, de recuperación alternativa que nuestro sistema nervioso tiene y, de otro, que los niños de la calle no necesariamente ni mayoritariamente muestran síntomas de toxicidad dependiente avanzada (adicción).

La dificultad mayor para los aprendizajes académicos se encuentra en la poca o ninguna utilidad biológica que éstos tienen para ellos y en el hecho de que, de inmediato, no les ofrecen alternativa para valorizar ni su pensamiento ni su persona.

Por el contrario, las dificultades iniciales los sumen en una subestima, al hacerles sentir en inferioridad de condiciones en la competencia con los otros niños con quienes participan de la escolaridad, a lo que se suman estimaciones de condescendencia condescendiente, por parte de los- adultos, por considerar que tales dificultades deben estar conexas con hábitos de ingestión de tóxicos y con la desnutrición, y que de esta manera se explica la deshabituación de concentración para las tareas académicas.

Se olvida que la primera prioridad para estos niños ha sido y, por generalización, sigue siendo, la subsistencia biológica. Se precisará, en consecuencia, asociar esta necesidad creada de transformación de cualquier aprendizaje en un aprendizaje biológico, con otros valores paulatinamente trascendentes de esta necesidad.

La clave para ello estará en la satisfacción de las necesidades emocionales y afectivas que hasta ese momento ha satisfecho el grupo de pares, mediante la relación afectiva y tolerante a nivel de «adulto» por parte de quienes asumen la tarea de facilitación de reinserción social.

La categoría de adulto debe ser respetada, porque eso es lo que la dependencia temprana les ha obligado a ser hasta el momento para la satisfacción de sus necesidades personales y porque han demostrado éxito en ello, en base a lo cual han desarrollado su autoestima y la capacidad de subsistencia.

Inicialmente esto obliga a redefinir los logros en la escolaridad, de manera no académica sino afectiva; y a redefinir los objetivos de los aprendizajes académicos, a la manera como debería hacerse en la escolaridad de los adultos, para la satisfacción más rápida de las necesidades básicas, de autosubsistencia, de competitividad «laboral-empresarial» y de defensa frente a la agresividad del medio en que se desenvuelven (informal o institucional), a base del desarrollo de destrezas en la negociación.

Este planteamiento obliga a reformular los modos de aproximación de la escolaridad a los niños de la calle y de estos a la escuela, claro está, respetando el mayor, o menor tiempo, que estos niños se han desenvuelto solos.

En la práctica, obliga a reformular los contenidos de aprendizaje académico o a priorizar entre éstos los que han de ser tenidos en cuenta y los que se han de desechar con la finalidad de incrementar la estima personal que los niños han alcanzado por sí mismos. Esto es a priorizar las destrezas laborales, de negociación y de organización por encima de cualquier significado académico, conceptual o axiológico teórico por cuanto no los han necesitado hasta el momento y porque los que los propugnan han sido para ellos elementos punitivos, valor que asociarán, casi necesariamente, con los contenidos teórico-académicos.

La valoración de estos contenidos llegará tras la experiencia de ser considerados, como personas, parte meritoria de la sociedad a la que se les pretende incorporar y tras experimentar que la agresividad que sienten al interior de sí mismos y de parte de la sociedad puede equilibrarse.

En suma, el aprendizaje de integración social, del que son parte los aprendizajes académicos escolarizados, se logrará por aprendizaje asociativo y por generalización de aquellos en los que ha tenido éxito. Es en base a este pragmatismo que podrán ampliar sus destrezas en otros aprendizajes (especialmente en el ámbito laboral-empresarial) de manera sistemática; y por el que podrán superar las limitaciones que les imponen la toxicidad (que relentiza los aprendizajes académicos especialmente) , las carencias alimentarias (que bloquean la maduración neurológica a temprana edad) y la intermitencia de los reforzadores afectivos parentales (que bloquean la posibilidad de integración social segura no paranoica).

Siguiendo a Schwab (1973) son cuatro los factores que intervienen en todo proceso educativo de aprendizaje: el que aprende, el facilitador o profesor, el curriculum y el medio, sin que ninguno pueda ser suplido u olvidado a los otros. El que aprende, (niño de la calle en nuestro caso) debe querer aprender, pero por condicionamiento operante socio-punitivo, no podemos esperar de él sino que pretenda asegurar la satisfacción de sus necesidades básicas con un nivel de seguridad prudentemente optimista y en base a este logro aumentar las expectativas de aprendizajes sociales y posteriormente trascendentes. Alterar este orden resultará, presumiblemente, poco exitoso, con el riesgo de buscar en variables contingentes la causa del fracaso, que no será sino la consecuencia de la alteración de un orden natural.

El profesor será quien como experto planificará el orden de los estímulos para el logro de las destrezas a alcanzar por el que aprende. La finalidad de su actuar será el desarrollo de quien aprende y no el desenvolvimiento de tarea académica alguna. Esto, que puede ser tomado como norma general en toda relación profesor - alumno, tendrá que ser una ley en el caso de los niños de la calle; en efecto, los contenidos curriculares que no coincidan con las necesidades que estos niños perciban como válidas para ellos, no serán aprehendidos y sólo cuando vean y por el tiempo que vean peligrar las ganancias que han conseguido (seguridad habitacional, seguridad social, seguridad jurídica), serán capaces de repetir, sin aprehender, contenidos académicos.

Pensar que por hábito seguirán el proceso de aprendizaje que la sociedad quiere esperar de ellos es olvidar el proceso que toda saturación genera en los organismos; la inversión del aprendizaje propuesto.

Será pertinente, pues, que el facilitador del aprendizaje se plantee la tarea de acomodar los contenidos del aprendizaje a las necesidades creadas en torno al niño de la calle, lo que requerirá de él la labor de escucha de su mundo afectivo por encima del lenguaje mendaz que utilice, que en la mayor parte de los casos se constituye en un mecanismo de defensa y de repetición peyorativa de modelos, frente aun mundo desproporcionadamente agresivo y no más veraz que el suyo. El curriculum tiene como finalidad el logro de la excelencia y consiguientemente, ha de satisfacer las necesidades por igual del individuo como del grupo social dentro del que se ha de desenvolver.

En el caso del niño de la calle, el grupo social es extremadamente polivalente: grupo par de origen, grupo de acogida y sociedad general, en la que se pretende que participe dentro de determinado sistema de orden.

La destreza del facilitador de la tarea de aprendizaje tiene el reto de valorar adecuadamente los aportes de las tres entidades de que forma parte; y ofrecer al niño un contenido curricular que los incremente en su individualidad, sincretice en los valores que pueden intercambiar sinergia e individualice en los aspectos divergentes o independientes.

Esta es una tarea que el facilitador (profesor, grupo da acogida, sociedad) de los aprendizajes no podrá hacer exitosamente sin la colaboración del propio «niño-adulto».

Si pretende hacerlo solo, basándose en su saber hacer, probablemente logrará la deserción siendo muy fácil, tanto como falaz, argumentar entonces que es muy difícil invertir procesos biológicos insanos o aprendizajes sociales reforzados por la adicción, lo que puede ser cierto; o refugiándose en variables estadísticas para analizar los hechos, que de nada sirven a los niños segregados por un sistema curricular mal administrado.

El medio o factores que controlan la experiencia educativa está dado por el conjunto de los tres elementos anteriormente señalados, en los que el facilitador o profesor junto con el curriculum personifican la figura de la sociedad en general, contra la que lucha (por principio) el niño, que aparece como elemento «perverso», que inconscientemente buscará hacer fracasar el sistema para, de esta manera, asegurar el valor del grupo de

pares del que es originario y con el que no ha necesitado del que ahora pretende acogerlo (o rechazarlo, vía demostración de eu «incompetencia» académica).

El medio será, por lo mismo, antagónico y hostil, al punto que se darán inconscientemente y de ambas partes, las circunstancias para que se expresen las luchas

narcisísticas y edípicas más encarnizadas, con lenguajes y episodios mitománicos, cleptomaniacos y de seducción que harán extremadamente difícil el logro de objetivos de creación de conocimientos (personales, de identidad y sociales) mediante un mecanicismo comportamental.

Es la causa principal de los conflictos personales e institucionales y que obligan a reformular los esquemas de todo: los aprendizajes, desde los biológicos hasta los creativos y trascendentes, en cuanto afectan por igual a los niños; como a los que trabajan con ellos como elementos de acogida social.

La estrategia que permitirá el logro de la excelencia, que en este caso no es otra que la realización creativa de las personas que integran este proceso, sin exclusiones, es la meditación constante sobre la propia identidad y sobre la funcionalidad que persiguen (por difícil que esto parezca), lo que dará lugar a la reformulación honesta de los objetivos que cada uno persigue; sin dar lugar a mecanismos de sublimación o de racionalización que las más de las veces se transforman en comportamientos mitómanos.

TIPOS DE APRENDIZAJE Y COMO AFRONTARLOS

Los aprendizajes biológicos

Nos referimos a los aprendizajes psicogenéticos y a los que se derivan de la maduración neuroendocrinológica; ambos mediatizan la adaptación exitosa a la vida, al medio ambiente y al medio social en que se desarrollan los individuos. En el caso de los niños de la calle podemos suponer que ambos, pero especialmente los psicogenéticos, deben ser especialmente fuertes, para que les permita subsistir en un medio adverso como es la calle, cualquiera sea la motivación por la que son niños de la calle.

Con el nombre de aprendizajes psicogenéticos nos referimos a los caracterológicos,⁴ esto es, los modos de ser que hereditariamente todos recibimos y que se constituyen en la base para el desarrollo de la personalidad.

Dentro de las variables que los integran hay tres que son de especial relevancia y dentro de las que hay que tener en cuenta grados de intensidad: La Sensibilidad Emocional, la Capacidad Energética para la Acción y la Capacidad de Sistematización.

Las tres están mediatizadas por el desarrollo endoblastodérmico y consiguientemente no puede haber alguien que carezca de ellas. Ahora bien, del grado en que se mezclen estas tres variables dependerá la idiosincrasia de cada individuo y consiguientemente la peculiar forma de enfrentarse y adaptarse a la vida y al medio ambiente.

Por las características del ambiente que ha acogido a los niños de la calle desde el comienzo de sus vidas: carencia de modelos adultos gratificantes o abiertamente punitivos, altos riesgos biológicos, morales y sociales en las calles, creación espontánea de medios de acogida como mecanismos de defensa biológica y social, podemos inferir que sin una Capacidad Energética para la Acción muy alta no serían capaces de subsistir.

Ahora bien, es esta capacidad la que permite a los individuos desarrollar las destrezas creativas y adaptativas para transformar la realidad que los rodea, haciéndola más idónea para satisfacer las necesidades personales y las que la evolución natural de la vida nos impone, de manera tal que podemos inferir que estos niños tienen en esta variable el valor psicogenético más estimable y, consiguientemente, la expresión mayor de su autoestima como individuos y como integrantes de un grupo de pares.

Debe ser entonces tenida en cuenta a la hora de pensar en motivar a estos niños, a fin de que los programas, presuntamente educativos y forjadores de valores, no se constituyan en mecanismos de coacción o de restricción de la Capacidad Energética para la Acción (de la creatividad y capacidad de riesgo que les es característica psicobiológicamente), con lo que se anularía la mayor riqueza de estas personas, en cuyo caso es lógico pensar que como mecanismo de defensa, traten de negar todo valor a la acción que se pretenda hacer con ellos y la rechacen y con ello subvaloren cualquier otra acción que se pretenda realizar con ellos.

Los abandonos de los programas y las agresiones a los mismos o a las personas que los impulsan es necesario leerlos también desde esta óptica; desde la intolerancia, restricción o anulación de su autoestima personal, que puede significar para ellos algo

⁴ Similares a las disposiciones temperamentales de Chess y Thomas, expuestas en otras partes de este libro.

que no comprenden, que inicialmente acogen como expresión de oportunismo y que paulatinamente intentan abandonar, procurando no perder las ganancias que puedan significar las organizaciones de acogida.

Sin duda, no es una tarea fácil acomodarse al ritmo que estos niños puedan tener como resultado de aprendizajes creativos pero negativos socialmente, para luego irlos sustituyendo por otros que les ofrezcan las ganancias de identidad personal y social con el menor costo posible de riesgos sociales; pero, de otro modo, la posibilidad de éxito es muy baja y el costo muy alto, si tenemos en cuenta, que éxito será el que estos menores en abandono se sientan parte activa, creativa y crítica en una sociedad que les ha sido extraña y punitiva, sin perder identidad.

Éxito no puede ser el logro de determinados niveles de academicismo o la repetición de escalas axiológicas A, B, o Z. El valor de todo esto será necesariamente funcional y contingente a la participación crítica en la sociedad (grupo de pares, escuela, ambiente de acogida, ambiente laboral, empresa, familia, iglesia, etc). La flexibilidad que esta tarea exige, se constituirá en la primera aproximación crítica a la sociedad y en el primer tanteo de fuerzas y cálculo de ganancias y pérdidas, lenguaje explícito algunas veces entre ellos y otras veces tácito o inconsciente, pero siempre presente en todo modo de relación interpersonal.

Creatividad, capacidad de riesgo y habilidad para la negociación, que de las dos anteriores se desprende casi espontáneamente y reforzada por la necesidad de subsistencia, son aprendizajes biológicos que estos niños tienen bien desarrollados y en base a los cuales es conveniente se impulse el desarrollo de otros valores, que para nuestra cultura resultan imprescindibles y que, por consiguiente, sin ellos no podrán integrarse como parte activa en la sociedad, sino como segregados. Los aprendizajes espontáneos y programados

Son muy pocos los conceptos que las personas adquirimos por el procedimiento de tentativa y error, a lo que podemos llamar aprendizajes espontáneos; la mayoría de nuestros conceptos, de nuestros conocimientos y de los significados de nuestras vidas los aprendemos mediante el manejo de proposiciones que reiteradamente repetimos, en cuyo trabajo añadimos valoraciones nuevas que, a la par que refuerzan el contenido inicial de las mismas, las van dando plenitud. Por decirlo de otro modo, en la medida en que «adjetivamos» los conceptos, los conocimientos, los significados de nuestras vidas, los vamos plenificando y con ellos ensanchamos nuestra cultura y afirmamos nuestro valor personal, nuestra autoestima.

Este trabajo, por lo general, es el resultado de aprendizajes programados por el sistema social del que formamos parte o condicionado para que, individualmente, los

programemos (Bandura) . En la medida en que los desarrollemos adquirimos mayor dominio sobre la cultura del contexto social del que formamos parte y adquirimos mayor poder.

Los aprendizajes espontáneos, para la mayoría de las personas de cualquier grupo social estructurado, pierden muy pronto significado, porque asumimos la experiencia del medio cultural como la línea base de nuestros aprendizajes, la otorgamos categoría de verdad y sobre ella construimos nuestra individualidad y la creatividad social.

Lo social lo diferenciamos de lo cultural entendiendo, al mismo tiempo, su integración y sinergia. Lo social es el conjunto de organizaciones y estructuras que enmarcan el actuar de la persona al interior de las mismas. Lo cultural es cuanto de valor puede la persona asumir de lo social y cuanto creativamente puede influir en él, para su transformación y desarrollo.

En el caso de los niños de la calle, por la condición de abandono y la pertenencia a la organización social de grupos pares sin historia y sin reconocimiento, se ven casi obligados a ganar significados (cultura), conocimientos y conceptos por tentativa y error, incluso cuando repiten comportamientos de los modelos más próximos, por la precariedad de dichos modelos, que han ganado su significado por tentativa y error no refrendada por grupo alguno ni por el tiempo.

Esta es la limitación más importante con que se enfrenta la riqueza de los aprendizajes biológicos a los que nos hemos referido anteriormente y que las instituciones y personas de acogida deberán ayudar a superar, lógicamente mediante la inclusión de los aprendizajes programados y sin perjuicio de los valores que se han señalado.

Ciertamente, cualquier aprendizaje programado, al que podemos llamar sistema educativo, ofrece a la persona un mundo de conocimientos y conceptos que nunca será capaz de ver sin dicho sistema. El niño de la calle, como cualquier otra persona, en la medida en que se integre al mismo, cambiará el significado de su experiencia y cambiará su vida, en tanto sea consciente de la capacidad de manejar su propia experiencia.

Pero sería utópico, pretender imponer un sistema y que éste sea aceptado sin resistencias por organismos que han funcionado exitosamente desde el punto de vista biológico por aprendizajes espontáneos. Necesitan tiempos intermitentes, intervalares, para descubrir y aceptar positivamente la conciencia de minoría reforzada espontáneamente por el sistema educativo, para valorar los descubrimientos

individuales que les son propios, los valores que los caracterizan; y de este modo asumir como complementarios los aprendizajes programados en tanto consoliden y amplíen los propios conceptos, conocimientos y significados de vida. Para ello es necesario enseñar a estos niños a aprender a escoger los metaaprendizajes y los metaconocimientos que les permitan rápidamente reforzar su identidad, su autoestima y en todo ello, cuanto tenga de significativo. De poco sirve, fuera de la erudición, el cúmulo de aprendizajes que conforman los sistemas educativos y mucho menos serán útiles a los niños de la calle. Que alguno de estos niños encuentre en la erudición conceptos significativos será excepcional. Al principio y como tal no merece la pena ser considerada como objetivo, pero sí puede llegar a serlo con el correr de los años y tras consolidar un nuevo estatus

en la sociedad; para ese entonces estará fuera del alcance de las instituciones y personas tutelares.

Al expresar estos criterios no pretendo afirmar que los contenidos de los aprendizajes programados, para estos niños, tengan que ser totalmente pragmáticos y carentes de axiología teórica, sino que unos y otros conceptos tendrán que adaptarse a los conceptos entendidos como significativos para ellos. Como tales, muchos de los contenidos de la escolaridad oficial pueden llegar a ser irrelevantes para estos niños.

En cambio, fácilmente resultarán señeros aquellos que le permitan reforzar los conocimientos y conceptos referentes a la supervivencia, a la superación de los sistemas de acoso institucional y no institucional, en lo económico, en lo sexual, en el abuso de los adultos y, dentro de estas normas de supervivencia, las de readaptación por medio de la competitividad laboral y el cultivo de la prudencia. Del mismo modo lo serán los aprendizajes de los métodos que los adultos usan para expresar su capacidad de inventiva y los conceptos que usan para la comunicación de los mismos, de su identidad afectiva, de la autoestima, de la identidad telúrica (de clase, institucional), por tener facilidad espontánea para identificarse más con el comportamiento de los adultos que con el de los niños; y a asumir responsabilidades superiores a las de su edad, si llegan a reintegrarse con sus padres de manera estable o esporádica, lo que frecuentemente acarrea nuevos problemas.

De estos aprendizajes dependerán, en gran parte, la superación los conflictos al interior de las instituciones tutelares o de que intenten repetir, amparados por la institución y el no aprendizaje de contenidos significativos, los modelos de abuso institucionalizado.

Los aprendizajes de desarrollo social e individual

El hecho de institucionalizar a los niños de la calle, aún con el pretexto-necesidad de velar por su vida y salud integral, es un acto de imposición de un cambio de conducta, de identidad y de significación social. Es el primer paso para reinsertarlos socialmente

dentro de un sistema oficial que de múltiples maneras norma la vida educativa, cultural, sociomoral, laboral y religiosa, y que les ha sido adverso.

La inserción creativa en este nuevo sistema, (objetivo educativo para toda persona) pasa necesariamente por consolidar los logros que, como colectivo organizado, han alcanzado, como son la solidaridad, tolerancia, convivencia biológica y la neo identidad (colectivo de niños de la calle).

Estos conceptos y contenidos de significación más biológica que social, porque a la satisfacción de esta necesidad han apuntado, deberán adquirir paulatinamente el significado social prioritario que se les quiere asignar, en base al desarrollo de la destreza de la negociación, para lo que están casi naturalmente bien dispuestos, por ser la naturaleza de la negociación biológico-social.

Esta destreza de la negociación reforzará la habilidad creativa de empresa, lo que les permitirá, a su vez, aprender el conocimiento teórico y formal de la moral social. La negociación a que hacemos referencia como mecanismo para el aprendizaje social puede abarcar todas las conductas y comportamientos, si así se programa; y sería recomendable que en las fases iniciales así fuera, para respetar la individualidad y autosuficiencia y en ellas la autoestima.

El valor de la individualidad para estos niños es tal, que es lo que les ha permitido subsistir aún al interior de los grupos pares que han conformado, al margen de la calidad de los comportamientos que hayan desarrollado y con los aprendizajes sobre negociación se podrán consolidar ambas dimensiones.

En régimen institucionalizado se conseguirá curar la tendencia a la dependencia como consecuencia de la ley del menor esfuerzo y por mecanismo defensivo mitomaniaco y no como algo que asuman positivamente como partes de un todo. De la misma manera se superará el gregarismo, que tendrá idéntico significado y lectura que la dependencia, y al lograrlo, se reforzará la expresión creativa abarcadora de la negociación misma y de la ejecución exitosa de lo pactado.

La naturaleza del aprendizaje de conocimientos y de significados vitales derivados de los espontáneos y programados, sociales e individuales, obligan a plantearse una cronología de aprendizaje y una metacognición del todo su género en los sistemas educativos y en la evaluación de los logros académico-educativos y de reinserción social.

Los aprendizajes académicos

Aun cuando los aprendizajes académicos y los aprendizajes educativos sean entre sí diferentes, el uso común les ha dado cada vez mayor valor de sinonimia, por cuanto los primeros se han constituido en instrumentos casi indispensables para la inserción productiva en un contexto social determinado y contenidos como el lenguaje se han erigido en variables independientes de éxito, al estructurarse en paradigmas protocolares de la comunicación, hasta tal punto que utilizando la misma grafía y fonética podemos impedir la comunicación de unos con otros.

La estructuración de los aprendizajes abarca todos los contenidos de comunicación en nuestra sociedad y a la sistemática comunicación de los mismos llamamos contenidos académicos. La persona que carezca de los mecanismos elementales de uso se la segrega total o parcialmente de los grupos de poder social a que dichos conocimientos dan acceso.

De tal modo es esto cierto que en nuestra sociedad se han parcelado los sectores de poder por intermedio de la destreza en el uso de los conocimientos académicos, sin que esto signifique que quien ejerce tal poder haya creado su conocimiento y mucho menos que éste tenga significado vital para él, pero sí será el resultado de la «adjetivación del conocimiento», de la reiteración de proposiciones.

Los niños de la calle tendrán que asumir estos códigos de comunicación sin desmedro de lo antedicho de los valores propios, para poder formar parte de los ejercitadores de poder social con el aporte de su creatividad.

Dentro de este contexto conceptual, es conveniente analizar someramente las dificultades y costos que tienen que afrontar los niños de la calle para lograr éxito en los aprendizajes orales y los gráficos, aprendizajes cognitivo- aptitudinales, aprendizajes abstractos y, por último, los aprendizajes intuitivos y los creativos. Es conocida entre los que trabajan con estos niños la facilidad que tienen para crear conceptos lingüísticos (replana, y argot) porque por ellos se comunican y, como consecuencia, los aprendizajes (función individual y no compartible) serán facilitados por mientras tengan como códigos de transmisión de contenidos el lenguaje oral y, por el contrario, la dificultad para crear y aprender conceptos se hace muy grande por mientras el código sea el escrito.

La razón de esta facilidad y dificultad apuntadas, estriba en el modo de tradición oral que se ha constituido en la ética de su relación. La palabra tiene valor total de verdad y la capacidad mnemotécnica es el facilitador de la integración en el grupo par, pues por ella se logra la praxis moral y la seguridad social del grupo y de los individuos en relación con los otros grupos sociales, adversos en su mayor parte. La mitomanía,

(considerada como mal endémico en estos grupo a) es, como señala la moderna nosografía clínica (DSM IV) un mecanismo de defensa (super Yo inconsciente) que utiliza un trastorno en la memoria para contraproyectar en el interlocutor (individuo o institución) la agresividad que experimenta de él.

Habida cuenta de lo anteriormente dicho, en el proceso de integración en un grupo social nuevo, la observación de la coherencia entre la palabra expresada («textualmente») y el comportamiento, se constituye en la ponderación axiológica de todo el proceso de aprendizaje que se quiere inducir. Es decir, que aceptarán

como válido el aprendizaje en razón de la rigurosa veracidad de los transmisores de los valores nuevos y la menor duda sobre ella, echará al traste todo el esfuerzo desplegado.

La palabra no es sólo código que estimula la asimilación de conceptos sino que, además, la fidelidad de la misma y la fidelidad a ella, será el discriminador ético de su contenido.

En suma, los aprendizajes orales y no los escritos guían los procesos de asimilación creativa (significativa) de conceptos y conocimientos. Ahora bien, como la mayor parte de los contenidos conceptuales de los condicionamientos escolares de la sociedad que los acoge se transmiten mediante códigos escritos, la primera dificultad con que se encontrarán los maestros será la resistencia a la lectura, porque la escritura no ha tenido significado alguno de comunicación (biológica) entre ellos, ni tradición ancestral desde la vertiente de la cultura andina, eminentemente oral.

Como, paradójicamente, el código escrito es el modo por excelencia de comunicación en nuestra sociedad, la conversión de procedimientos requiere de «tiempo biológico» que se reducirá en la medida en que quienes los acojan lean en voz alta con ellos los mensajes escritos. De este modo la lectura se transforma en un mensaje oral para el que están espontáneamente condicionados y se reducirán las resistencias, incluyendo las mitománicas.

En este orden de cosas, las tareas escritas y más aún si se exige de ellas estética ortográfica y caligráfica, se constituirán en un reforzador aversivo que impedirá que los niños puedan ver significados vitales en ellas y, consiguientemente, reforzarán la tendencia mitománica.

Cuando éstas sean insoslayables, será necesario matizarlas con la comunicación oral entre pares y con los facilitadores de los aprendizajes, quienes, en base a su experiencia de vida, puedan transmitirles valores prácticos (los significados sí se pueden compartir)

que ellos no alcanzarán a ver, por inexperiencia de edad, pero cuidando que la comunicación sea constatablemente veraz, a fin de reforzar la seguridad ética de las instituciones y personas de acogida.

Este proceder (no aislado, no silencioso, sino mancomunado y oral-gráfico) permitirá, de forma casi natural, a los niños de la calle, aportar algo de ellos mismos en esta tarea de negociación que es la reinserción social- creativa, haciendo del objetivo de éxito académico mucho más que lo que habitualmente estamos habituados a evaluar en él. El éxito académico deberá ser medido por la habilidad de síntesis que tiene entre lo viejo y lo nuevo, entre lo personal y lo foráneo.

El aprendizaje matemático, aunque básicamente escrito, incide tan directamente en la capacidad de cálculo para la negociación que su aprendizaje se facilita, casi automáticamente, con sólo hacer recaer la aplicación a las tareas de supervivencia y de planificación creativa hacia el futuro, con miras a asegurar la supervivencia y la significación del aporte personal en el nuevo contexto social y productivo.

Lo aprehenden con facilidad en tanto sea operativo desde la realidad del día a día, más que en función de un futuro excesivamente lejano, estructurado y cargado de amenazas en su contenido ético y de veracidad. La extensión de los contenidos matemáticos hacia el futuro será tarea del futuro que nunca ha preocupado a los niños de la calle, empeñados en subsistir o, como mucho, sólo preocupados por el futuro inmediato y como tal manipulable.

Los contenidos de los aprendizajes, y de la inteligencia espacial y espacial-mecánica son poco incentivados en la escolaridad habitual y son tareas que desarrollan eficientemente iniciativas privadas. En este mismo orden de cosas es conveniente tener en cuenta que las circunstancias de supervivencia que rigen la vida de estos niños los capacitan especialmente para el desarrollo de estas destrezas, de manera tal que, unidas a los aprendizajes y conocimientos matemáticos insertos en la negociación, podrán ser un arma poderosa de reinserción positiva y creativa en la sociedad.

Se suelen hacer al respecto muchos esfuerzos entre las instituciones y personas de acogida, mediante la organización de los más diversos talleres, mas fácilmente llegan a la conclusión de que estos niños tienen mucha facilidad para el adiestramiento en las técnicas que los talleres requieren , pero que factores como la inconstancia o la mitomanía y cleptomanía echan por tierra dichas habilidades casi naturales que tienen.

Desde el punto de vista de nuestra cultura puede ser cierto, de manera que la solución (integrar valores eliminando limitaciones) exigirá estrategias diferentes, como podrían ser las de tecnificar las acciones de supervivencia y creación mecánico-espacial, que

ellos espontáneamente desarrollan, para darles un nivel competitivo, más que desarrollar talleres de costosa implementación y mantenimiento, salvo que sean creados dentro de una estrategia de autogestión económica del centro de acogida.

De otro modo, las características de organización y programación del desarrollo de destrezas (que ocultarán suficientemente intereses económicos institucionales o personales) se constituirán fácilmente en ocasión de rivalidad y de tanteo de poder, entre la «estructura organizada» y sus experiencias de negociación, de agresión o de huida.

Pero quizás sean los conocimientos abstractos los que más difícilmente pueden condicionarse en los niños de la calle por el sistema educativo formal. En parte por las características expuestas de estos niños, desde los conocimientos biológicos hasta los espacial-mecánicos, y en parte porque es lo más difícil de desarrollar a cualquier persona, esto es, pensar sobre la manera de pensar, conocer sobre el conocimiento y la manera como se logra dicho conocimiento (metaaprendizajes y metaconocimientos) teniendo como finalidad la construcción propia y colectiva del modo de ser persona humana.

Construir relaciones proposicionales entre conceptos que carecen de contenido vivencial para nosotros, cuando la supervivencia es el aprendizaje por excelencia sobre el autoconcepto, resulta poco menos que imposible; y entonces los primeros entre los pares (modelos primarios) se constituyen con sus comportamientos en los conceptos y metaconceptos válidos para ellos. Poder ser sustituidos por los nuevos primeros (institución o persona de acogida), no solucionan el problema de los metaconocimientos y, de hecho, la relación que establecen los niños de la calle con estos sujetos suele ser efímera y mitománica, con la finalidad de solucionar perentoriamente las necesidades primarias.

No obstante la dificultad que esta tarea conlleva, de no lograr los objetivos que le son propios al conocimiento abstracto, los niños de la calle (al igual que cualquier otra persona) no podrán traducir convenientemente ni equiparar los contenidos de sus lenguajes con los lenguajes sociales, de manera tal que estarán espontáneamente segregados y los comportamientos comúnmente llamados antisociales, y con los cuales se los identifica, volverán a ser la tónica de su actuar.

El procedimiento, lento y costoso, para superar esta dificultad (que con mayor, o menor, amplitud atañe a todos los seres humanos) será el de la dialéctica desde las relaciones que existen en sus propios conceptos, con la finalidad de que descubran las

relaciones que existen entre los mismos, más que con el afán de convencerlos de la bondad o veracidad que conlleven.

Podrá ayudar en esta tarea (que ha de ser tanto formal como informal, pero siempre continua en la mente y en el actuar, de los agentes de acogida) hacer lo mismo con los conceptos que norman el actuar de la institución que los acoge o mensajes escritos que manejan (textos, informaciones, canciones etc.).

Del mismo modo podrá ayudar motivarles a que usen conceptos específicos y extraigan de los mensajes recibidos sólo los conceptos específicos. Para ello habrá que enseñarles a aislar las palabras de enlace y mostrarles cómo éstas pueden desempeñar funciones diferentes en la transmisión de los significados.

Para este cometido del aprendizaje resultarán muy significativos los momentos de crisis afectiva por los que puedan pasar los niños y que, generalmente, tendrán como elemento interviniente la no correlación de lenguajes, entre los que usa el niño como significativos para él y los que reciba del factor desencadenante de la crisis.

No es cometido del «facilitador» del pensamiento abstracto determinar la verdad o la justicia de los lenguajes en juego, sino facilitar el análisis de los conceptos específicos y de los enlaces usados, a fin de que sean ellos quienes vayan madurando afectivo-intelectualmente los contenidos de verdad y de justicia que deseen otorgarles.

De esta manera se irá consolidando el contenido de conceptos significativos en un doble trabajo de intuición y de análisis, que hará de ellos personas creativas. El trabajo a realizar, entonces, es psicopedagógico, pero con marcado acento terapéutico; los facilitadores deberán cuidar la honestidad del mismo y consiguientemente no deberán intentar modificar los contenidos morales del pensamiento del niño, sino que deberán seguir dándole estímulos conceptuales nuevos, por los cuales vaya madurando tanto su pensamiento cuanto el contenido moral del mismo.

La aproximación psicoterapéutica podrá ser la dinámica grupal y como tal no directiva, pero difícilmente se podrán eliminar largas horas de trabajo individual y por períodos de tiempo igualmente extensos.

El aprendizaje creativo

Para terminar trataremos del aprendizaje creativo, punto hacia el que deben converger los otros modos de aprendizaje y expresión final de la persona como tal.

La habilidad para relacionar conceptos significativos propios con conceptos específicos nuevos y significativos es lo que permite a la persona educarse. El punto de

partida, entonces, es el conocimiento de lo que se conoce y desde lo que se valora todo aporte externo a uno; esto no es otra cosa que la intuición.

El pensamiento intuitivo es el punto de partida del proceso creador, por cuanto desde lo que se sabe (conocimientos significativo) es desde donde se valora lo que llega a nosotros como presuntamente valioso, y lo que se apetece que, de no ser robado, tendrá que ser creado por nosotros so pena de autofrustración.

Los niños de la calle, ante cualquier interrogante o dificultad, llegan rápidamente a saber lo que saben, pero normalmente no dan cuenta del procedimiento de su pensamiento ni del desarrollo analítico del contenido abstracto que puedan tener. Simplemente saben o no saben.

Lo apuntado al analizar el aprendizaje abstracto es la razón de las dificultades escolares de estos niños y desde donde se ha justificado la necesidad de reforzamiento de los aprendizajes de destrezas. Sin embargo, y sin querer decir que tal tarea deje de ser útil y necesaria, ésto no será la solución del problema ni la manera de evitar la deserción escolar e institucional de estos niños: se necesita desarrollar los aprendizajes abstractos.

Tras la aplicación del pensamiento abstracto a los conceptos significativos propios, los niños dejarán de ser meros repetidores, para convertirse en creadores de esquemas propios de significados y en descubridores de significados creativos en los mensajes que reciban (escolares o no, escritos no, laborales o no, de autosubsistencia o sociales).

Cuando a los niños se les permite expresar sus conceptos significativos sin limitaciones disciplinarias de autoridad es cuando se muestran creativos, lo que se logra mucho más fácilmente fuera del aula, por cuanto ésta suele tener requerimientos académico-disciplinarios que difícilmente son compatibles con la libertad creativa que estos niños requieren.

La expresión creativa permitirá una mayor asimilación de conceptos y significados nuevos y por ende, el crecimiento de la autoestima y de la afectividad propia y de este modo, la acción creadora de estos niños se transformará en la motivación eficiente del cambio de sus personas.

Hay empero dos factores que considerar y que dificultan aún más la expresión de la creatividad: estos son la diferencia entre la creatividad eidético-conceptual (dialéctica) y la creatividad operativa y el segundo, la historia personal emocional-afectiva de cada sujeto.

En efecto, la creatividad operatoria-motora requiere tanto del conocimiento de la naturaleza conceptual de lo que se pretende crear, como de los fines para los que se destina, en lo que coincide con la creatividad conceptual -significativa. La naturaleza conceptual de lo que se pretende crear, requiere ser aprendida por modelado, lo que suele ir en contra la libertad en el uso del espacio y del tiempo, por lo que este tipo de expresión creativa suele ser poco frecuente entre estos niños y es lo que explica la deserción en este tipo de aprendizajes.

Ahora bien, como las habilidades caracterológicas suele poseerlas (aprendizajes biológicos), las limitaciones señaladas se pueden soslayar mediante la comunicación y, aprendizajes verbales, de los que hemos hablado anteriormente, complementados por las destrezas en los aprendizaje abstractos.

El segundo factor señalado de dificultad, la historia emocional-afectiva dramáticamente adversa, es la razón por la que espontáneamente no crean sino que repiten. La creatividad requiere de serenidad y seguridad de ser acogido; de lo contrario los organismos se limitan a repetir los modelos que se observan exitosos en el logro de la supervivencia y utilizar la auto y hetero agresividad como mecanismos de evasión o de proyección del temor que les imprime inseguridad en la acogida.

Es necesario se trabaje con estos niños asiduamente la agresividad, que con el correr del tiempo y la acumulación de frustraciones afectivas se transformará en un mecanismo de anegación, de proyección y de conversión» de sus estados depresivos.

De entre los modos usables para tal objetivo, la catarsis sobre los hechos de historia personal vividos es sin duda el mejor procedimiento, que podrá extenderse por generalización y proyección, a situaciones del actuar presente.

Es necesario que estos niños puedan restaurar la vida emocional y afectiva; pero como ésta es tanto necesaria para la creatividad como se desarrolla positivamente desde la creatividad integrada en un grupo social de acogida y en la sociedad en general, será necesario trabajarla terapéuticamente desde las dos dimensiones, preventivamente y en el acto creativo.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANDERSON, J.R., 1990, Cognitive psychology, San Francisco, Freeman.
2. BROWN, A.L., 1990, Domain specific principles affecting learning and transfer in children. *Cognitive Science*, 14, 107-133.
3. ORDÓÑEZ D, 1994, Metodología: De piraña a delfín, Lima, Línea Blanca, CEDRO.
4. FONTAINE P., 1992, Le Temps et les familles sous-proletaires. *Thérapie familiale*, Geneve 13. 3.
5. HOFFMAN R.R., 1992, The psychology of expertise, N.York., Springer.
6. KIHLSROM J.F., 1993, The psychological unconscious and the self. en G. Bock. *Experimental and theoretical studies of consciousness*, Chichester, Wiley.
7. LENGUA, J.C., 1995, Le Temps et la Souffrance chez l'enfant, Tesis, Lovaina, Bélgica.

8. MAYOR J Y COL.. 1993, Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender, Madrid, Síntesis.
9. NOVAK J Y GOWIN B.D. 1988, Aprendiendo a Aprender, Barcelona, Martínez Roca.
10. RUDELLE M.R. 1991, Students metacognitive response to ambiguous literacy tasks. *Reading Research and Instruction*, 31, 1-11.
11. SHNEIDER W Y BJORKLUD D. 1999, Expertise aptitude and strategic remembering. *Child Development*, 63, 461-473.
12. VIGOTSKY L.S., 1978 *Mind and Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.
13. WELLMAN H.M. 1992 Cognitive development. *Fondational theories of core domains. Annual Review of Psychology* 43, 337-37.5.
14. WONG B.Y.L. The relevance of metacognition to learning disabilities, San Diego, Academic.

Kohlberg y los «Menores en circunstancias especialmente difíciles»

Jorge Castro Morales

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a la definición de UNICEF (30), son menores en circunstancias especialmente difíciles (MCED) los que:

«viven en circunstancias de riesgo, en alguna de las siguientes categorías, que pueden ser intercambiables: en estrategia de sobrevivencia (trabajadores y otros), de la calle, víctimas de maltrato y abandono, institucionalizados, en conflicto armado, en desastres naturales y ecológicas, con necesidades específicas de atención preventiva».

Esta amplia definición ha sido largamente superada por el debate conceptual desarrollado a partir de su enunciado, del que se infiere que el término menor acentúa la condición de minusvalía tradicionalmente adscrita al niño y adolescente, la categoría circunstancia denota una transitoriedad ajena a las verdaderas condiciones de vida de esos mismos niños y adolescentes y la posición de riesgo de lo especialmente difícil adquiere la innecesaria connotación de lo insuperablemente desviado.

La exigencia social de una conformación a normas morales y éticas establecidas por las categorías lógicas occidentales deriva de un proceso de socialización gobernado por

los supuestos comunicacionales de esas categorías, sustentados a su vez en la epistemología genética de PIAGET (22). No está demás recordar que los estadios del desarrollo cognitivo descritos por Piaget y colaboradores, responden a observaciones limitadas por sesgos culturales (etnocéntricos) y categorizaciones que responden a estilos de vida occidentales. Tratar de acomodar a los niños y adolescentes de los países en desarrollo a los parámetros de tales categorizaciones, es un ejercicio que nos remite al lecho de Procusto.

En recientes publicaciones, UNICEF (29) parece restringir las circunstancias especialmente difíciles a los niños trabajadores y de la calle, dándole un contenido de privación (o deprivación) determinante mente social a esas. circunstancias.

Partiendo de estas nociones básicas, trataremos de analizar la vigencia de los conceptos de Kohlberg acerca del desarrollo del juicio moral en relación a las condiciones en que nacen y crecen los niños y adolescentes de nuestro país, los que - mayoritariamente y de acuerdo a la normatividad occidental- no contarían con el entorno familiar y social que permita superar la condición de menor en situación irregular.; para, luego, proponer alternativas que garanticen patrones adaptativos conducentes a una real aceptación del niño y el adolescente como sujeto social de derechos.

LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO Y EL COMPORTAMIENTO

KOHLBERG (11) enfatiza que, como una consecuencia, un determinado estadio del desarrollo no es el resultado del simple intercambio de premios y castigos hacia conductas relevantes. La conformidad o la conciencia no pueden ser meramente grabadas, como tampoco puede serlo la conducta autónoma. De esta forma, Kohlberg se opone a un abordaje restrictivamente conductista del desarrollo de la personalidad, gobernado por la diada premio/castigo. Parecería que una objeción similar se podría hacer a una sobreestimación de algunos recuentos psicoanalíticos acerca de factores dinámicos que llevan a constelaciones caracteriales. Su propuesta es definitivamente abstracta, en tanto que el desarrollo de la personalidad per se es intrínsecamente abstracto. Este énfasis en lo abstracto proviene de Werner (1940), quien postulaba que el desarrollo (cognitivo) se caracteriza por una jerarquización incrementada, que implica un ordenamiento y agrupación de las partes en términos de todo el organismo. Por su parte, Piaget e Inhelder (1956), también enfatizaban que el desarrollo cognitivo tiene su propia lógica, la cual coordina en forma determinante una conducta con la herencia, experiencias pasadas y circunstancias actuales.

Todo este basamento teórico le permite a Kohlberg diferenciar estadios del desarrollo del juicio moral que no están ligados a especificaciones por edad (o que se apartan de

las señalados por el propio Piaget, en lo que concierne al juicio autónomo, p. ej.) y que permiten formular preguntas del máximo alcance, tales como ¿Cuál es la edad típica para una transición (de un estadio a otro)?, ¿La edad óptima?, ¿La edad más temprana?, ¿La más tardía?

Al reconocer estas variables, retoma una vieja cuestión: ¿qué hay en común entre los pueblos primitivos, las personas enfermas y los niños?. Distinta es la situación del poblador aborigen en un habitat que domina y en el que se siente adaptado a la del hombre enfermo en una sociedad en la que está desadaptado o la de un niño en un mundo de adultos culturalmente sofisticados que no operan como lo haría un hombre primitivo. Teniendo esto en mente, no es válido conceptualizar el desarrollo cognitivo -y

tampoco el desarrollo del ego- en términos de comportamientos observables de un promedio de niños, tal como se hace en algunos textos de psicología, pues -como apropiadamente sostiene LOEVINGER (16)- el desarrollo del ego se relaciona y está basado en la observación, pero no es directamente observable. Además -y como se verá ulteriormente- esta aproximación nos permitirá trascender los sesgos culturales que han empañado nuestra visión de lo que significa vivir en circunstancias especialmente difíciles.

Para comprender mejor estos procesos, es necesario tomar en cuenta el continuo individuación-socialización desde una perspectiva sistémica, en la que el peso de la anomia y la alienación resultarán determinantes en la configuración de los comportamientos de los niños y adolescentes que nos ocupan; así como las explicaciones psicológicas de los derroteros que sigue el desarrollo del self, en condiciones de riesgo tales como los trastornos de conducta y las actividades delictivas.

STERN (26), propuso un modelo de desarrollo del self que desafiaba los moldes aceptados de aprendizaje hace una década. Señaló que la organización jerarquizada a la que aludía Werner (y que Piaget denomina esquema), requiere una construcción interna en la mente del niño, que éste utiliza para conectar los elementos de su experiencia. Un elemento básico de esta organización es la percepción amodal (o transmodal), que trasciende los linderos de lo sensorial y permite la percepción codificada de una representación, de forma tal que lo que se aprende por una vía (táctil, p. ej.), permita reconocer lo percibido por otra. El siguiente elemento en este constructo es de orden emocional: los afectos vitales, que son formas de sentir que modifican los estados motivacionales y las tensiones (calmar, intensificar, etc.). Consecuentemente, la asociación de las partes en una organización es lo que asegura la emergencia de un mundo perceptual e interpersonal integrado, que finalmente se traduce en la noción del otro, así como en la noción del self.

Al poner énfasis en la organización del self -desde sus rudimentos- como un todo y no en los componentes del mismo (como lo hacen las teorías del desarrollo de Freud en torno a los sentimientos placenteros o displacenteros; Erikson al privilegiar una secuencia de fuerzas emergentes de antinomias culturales y Piaget al focalizar las actividades de cada etapa del desarrollo cognitivo), Stern permite construir un sentido de continuidad global en el comportamiento del niño, que posibilita entender su capacidad de adaptación (o desadaptación), de acuerdo a las circunstancias que le toque vivir. Esto es tanto más importante cuanto, y de acuerdo a la evidencia empírica reunida por Nachman y Stern (1983), los niños tienen un claro recuerdo de sus experiencias afectivas tempranas. Eventos interpersonales de carácter recurrente, tales como los estilos de alimentación, dejan una huella en la memoria. El niño combina entonces el promedio de esas huellas para discriminar la configuración general de estos eventos,

que Stern conceptúa como Representación de Interacciones que han sido Generalizadas (RIG).

Pero Stern no se liberó de la tentación de fijar límites cronológicos secuenciales, de manera que estos RIGs, que según él se configuran al tercer mes de nacido el niño, bien podrían corresponder a lo que, en palabras simples, ERIKSON (7) denominó confianza básica o desconfianza básica, en el primer año de la vida del niño.

Aceptando provisionalmente la validez de este escalonamiento, insistiremos en el meollo de la propuesta de Stern: la influencia determinante de las experiencias afectivas tempranas. BOWLBY (3) es también determinante al respecto:

“...la medida en que un individuo establece relaciones confiables, afectuosas y cooperativas con otros y el grado en que desarrolla una conciencia efectiva. depende, en alto rango, del tipo de relación que estableció con sus padres, especialmente su madre, en sus años tempranos». [subrayado nuestro]

Siguiendo esta misma línea de pensamiento psicoanalítico, un breve repaso nos lleva al procesamiento de dos instancias de individuación/separación: una inicial, descrita por Mahler y que dinámicamente es la consecuencia de la pérdida del vínculo (la vinculación posibilita la pérdida); y otra adolescente, descrita por Blos. Ambas amenazadas -en circunstancias especialmente difíciles- por la emergencia de ese falso self que se refería Winnicott como resultante de procesos de individuación/separación distorsionados.

Estos procesos cobran relevancia por estar relacionados con los mecanismos de identificación y construcción del superego. En la medida que los mecanismos de identificación o incorporación (internalización, en sentido lato) juegan un rol determinante en el desarrollo del superego. Como apunta NOSHPITZ (20),

*«uno de los papeles más importantes de la internalización es permitir al chico *mantenerla imagen del otro que valora cuando ese otro está ausente». (N. del T.: chico= youngster, en tanto el A. se refiere a niños hasta doce años).*

La separación estimula la identificación, que duda cabe. El problema surge cuando esa separación no es intermitente, sino se torna permanente. Al analizar la ética de la latencia y luego de afirmar que «gran parte del superego de la latencia se forma en el contexto del grupo social», este autor puntualiza algunos aspectos de la ética de este grupo etario derivados de la presión grupal y cómo esos principios éticos, indistintamente adscritos a principios territoriales narcisísticos (lo que es el chico, la retención de lo que posee, la revancha por lo que pierde) o a las barreras anales de posesiones, títulos, orgullo y retaliación; van afinándose en la búsqueda de la equidad,

la justicia y el establecimiento de reglas de comportamiento, todo lo cual confluye con el desarrollo cognitivo propugnado por Piaget y los niveles del juicio moral descritos por Kohlberg. Retomando el abordaje secuencial, se señala que los principios éticos de la latencia «no deben aparecer más temprano ni prevalecer después», cuando los procesos de desarrollo son normales. Pero cuando el proceso de maduración fracasa, estos criterios de valor persisten «como la posición ética básica de esa persona», citándose, para el caso, a Kohlberg!

No sorprende entonces que, desde esta perspectiva secuencial-mecanicista, se atribuyan una serie de consecuencias perturbadoras a las posibles desviaciones de los procesos normales: cuando un niño es abandonado permanentemente emergen distorsiones y mistificaciones de la imagen (internalizada) que se evoca y el superego es correspondientemente alterado. Cuando el niño es objeto de abuso (sea éste físico, sexual o emocional), se produce un fracaso de la internalización y el chico crece sin un adecuado desarrollo del superego, pudiendo sobrevenir distorsiones de la internalización, primitivización o deformación de las estructuras del superego o una mixtura de irregularidades que derivan en conductas radicalmente desviadas:

«Entonces, un determinado individuo podrá ser grandemente inhibido y sobrecontrolado en el área sexual, de forma tal que él o ella sea impotente o frígida y, al mismo tiempo, esta persona sea incapaz de controlar la agresión, al extremo de tornarse violenta y potencialmente criminal». (NOSHPITZ, op. cit., p. 320)

Desde la perspectiva interaccional, SAMEROFF y FIESE (25) ofrecen un modelo de patrones de conducta que se va modificando en torno a una dinámica interactiva, en que las características constitucionales y actitudes del niño elicitán reacciones diádicas en el plano de los comportamientos de los padres o tutores (corrección, sobreprotección, reforzamiento, etc.), los que -su turno- provocan otras actitudes en el niño. En el caso

que ponen por ejemplo, se trata del inicio de una carrera adictiva, pero pudiera ser otro tipo de comportamiento discocial. Las formulaciones conductistas en torno a los orígenes de los trastornos del comportamiento, desde una perspectiva clínica, tampoco pecan de optimismo. La teorización primigenia de EYSENCK (9) señalaba que lo que distingue a un chico antisocial es un fracaso del aprendizaje social, resultado de su pobre condicionabilidad, que es asociada con alta extraversión [E] (una de las cuatro variables del esquema de personalidad de este autor) y alto neuroticismo [N]. Posteriormente, propuso que la conducta antisocial estaba asociada a psicoticismo [P]. Sin embargo, los hallazgos empíricos realizados en niños por Farrington et al (1982), Feldman (1977) y Powell (1977) muestran que la conducta antisocial está fuertemente ligada a psicoticismo [P] (una dimensión del cuestionario de este esquema que, por su

propia construcción, se basa en items que reflejan perturbaciones de la conducta) y tiene alguna relación con alto N, pero no muestra una asociación consistente con E. Los lazos con el aprendizaje social tienden a ser tenues y Trasler (1973) cuestiona la presencia de una característica generalizable en torno a la condicionabilidad.

Desde la perspectiva sullivaniana, el desarrollo de una escala de siete niveles de maduración interpersonal permite un abordaje coherente con los propósitos de esta presentación, en tanto diferencia un estadio estrechamente relacionado con criterios de valoración ética (el I4 o de las identificaciones globales, en el que se atribuye -de forma totalizadora- la condición de «buena» o «mala» a una persona) y en la medida que su aplicación permite la elaboración de planes de trabajo con adolescentes que tienen severos problemas de conducta.

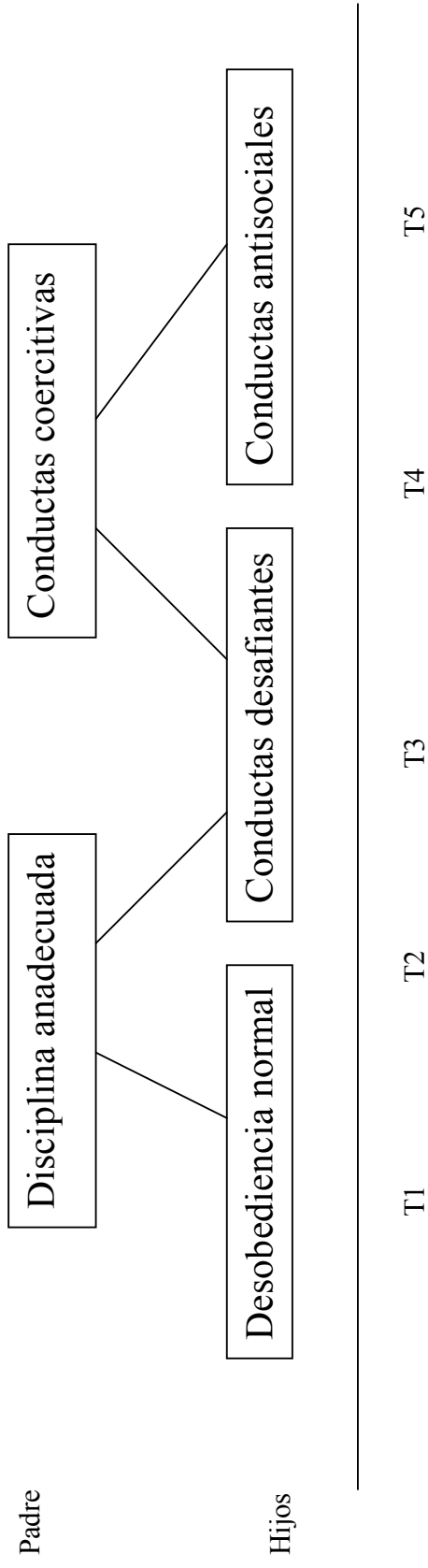
Precisamente, alguno de estos abordajes se dirigía específicamente a los llamados «niños imposibles» (de controlar, desde luego). Y es que, por mucho que las teorías del aprendizaje social traten de aportar explicaciones completas a las variantes comportamentales, subsisten amplias dudas en temas como la razón por la cual el castigo es menos efectivo con niños de comportamiento antisocial (e incluso puede incrementar ese tipo de comportamiento), o porqué los intercambios de corte coercitivo tienden a ser más duraderos en las familias de niños agresivos. Saliendo al paso de estos y otros desencuentros, PATTERSON (21) formuló una teoría de rendimientos en los procesos familiares coercitivos, por la que se señala que los padres de los niños con estos problemas no ofrecen un patrón coherente y efectivo de aprendizaje social, en cuanto no se plantean expectativas definidas ni contingencias discriminatorias precisas (de tal forma que no se pueden diferenciar conductas pro y antisociales), no existen condiciones para supervisar las actividades de los niños (los padres no se dan cuenta de lo que los hijos hacen) y hay falta de interés así como exigua solución de problemas (al punto de no incentivar un aprendizaje orientado socialmente). Este conglomerado de mensajes caóticos y confusos va acompañado de intercambios coercitivos y carencia de

interacciones familiares placenteras. Todo esto conlleva viabilizar información afectiva de sello negativo (irritación y cólera), en lugar de transmitir requerimientos disciplinarios orientados a una determinada conducta. En consecuencia, las interacciones negativas sólo sirven para perturbar cualquier forma de resolver problemas, mas no para aportar un patrón definido de mensajes. En todo caso, Patterson nos remite, nuevamente, a la importancia nodal del componente afectivo en las interacciones padre-hijo, aun cuando ellas tengan un propósito disciplinario.

Pero no nos dice mucho acerca de lo que ocurre en situaciones de privación o deprivación de esta relación. Estas y otras situaciones estresantes serán revisadas en el acápite siguiente, pero es necesario completar el enfoque del desarrollo y el comportamiento desde una perspectiva sociológica. Al abordar el tema de la

FIGURA 1

Secuencia del desarrollo de transacciones negativas



- T1: Actos de desobediencia que son normales en el desarrollo del niño, forman parte de los procesos individuación /separación o de la búsqueda de autonomía ...
- T2: Provocan actividades correctivas por parte de los padres que son inadecuadas a los estímulos y dan lugar a pautas disciplinarias que lejos de solucionar los problemas
- T3: Generan conductas desafiantes por parte de los hijos, entre las que se inscriben las de iniciación/experimentación con drogas ...
- T4: Que al ilicitarse conductas coercitivas por parte de los padres
- T5: Ocasionan la intauración

Toma de: Sameroff, A. J. Y Fiese, B.- Conceptual Issues in prevention (OSSAP Prevention Monograph 2: Prevention of mental disorders, alcohol and other drug use in children and adolescents) Washington, U.S. Dept. of Health and H.S: 1989

influencia de la anomia en la conducta delictiva, RUTTER (24) cuestiona la validez de una teoría que, presuntamente, vendría a señalar que las conductas delictivas se concentran en las clases bajas, cuando las evidencias empíricas de Robins (1977) tenderían a demostrar que no existe tal asociación en la conducta antisocial de los adultos (nuestro subrayado). Luego de establecer que las dos condiciones sociales que generan anomia son (1) un mayor énfasis en las metas de éxito que en los medios para alcanzarlo y (2) las restricciones que tienen determinados grupos sociales para alcanzar el éxito por medios legítimos, descarta sumariamente estas hipótesis explicativas de las desviaciones comportamentales, pese a que su solo enunciado pareciera reflejar las condiciones estructurantes de sobrevivencia que posibilitan la sobreexplotación de los niños y adolescentes trabajadores o las actividades ilícitas de los niños de la calle. Sin embargo, su gran versación le permite asomarse a otras concepciones. Menciona que Cloward y Ohlin (1960) intentaron integrar la teoría de la anomia con la teoría de la asociación diferencial de SUTHERLAND (27). Esta teoría pone de relieve que, en la medida que se disponga de medios ilegítimos y oportunidades para aprender roles desviados, las tensiones que se sufran originarán determinados tipos de desviaciones comportamentales. Elliot y Voss (1974) confirmaron la importancia de la asociación con amigos delincuentes y la ligazón con fracasos en la escolaridad, pero encontraron una débil relación con la percepción de fracaso en la asunción de metas culturalmente definidas, con aspiraciones o con atribución de reproches.

Las aproximaciones de corte subcultural rescatan contenidos de gran importancia para nuestro tema. Se reconoce que, para determinados segmentos poblacionales, las conductas delincuenciales no son consecuencia de la tensión o la frustración, sino formas de conducta socialmente aprendidas y aceptadas en esa particular subcultura y que «algunas formas de delitos menores constituyen una parte aceptada de las actividades sociales de los adolescentes» (23), lo que nos conduce, por necesidad, al debate de lo legal y lo legítimo y la aceptación de límites porosos entre lo normal y lo anormal, asunto que, desde luego, tiene una relevancia que atraviesa los tres niveles de elaboración del juicio moral definidos por Kohlberg.

EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL, SEGÚN KOHLBERG

En 1955 Lawrence Kohlberg inició un trabajo de tipo longitudinal con cincuenta muchachos de Chicago, para comprobar empíricamente la hipótesis central de sus estudios, cual es:

«En el desarrollo moral, el sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio; y que esta

construcción atraviesa por una secuencia in variante de estadios de integración jerárquica».

La permanencia transcultural de esta hipótesis ha sido corroborada por estudios realizados en países tan disímiles como Turquía, Inglaterra, Israel, India, Kenya, Bahamas, México y Honduras. Su primer método de corrección de los dilemas morales planteados a los probandos, que data de 1958, fue corregido en 1972, gracias a los aportes de Turiel y otros investigadores.

Partiendo de las formulaciones piagetianas en torno a las etapas del desarrollo cognitivo y la elaboración del juicio moral (primero heterónimo y luego autónomo), KOHLBERG (12, 13) concluye, sucintamente, que:

1. El desarrollo lógico es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo del razonamiento moral.
2. El desarrollo de la perspectiva social es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo del razonamiento moral.
3. El razonamiento moral autónomo es una condición necesaria, pero no suficiente, para la conducta moral consistente y madura. Para que una persona autónoma se comporte de acuerdo a su razonamiento, es necesaria una «fuerza del yo» que involucra características como la capacidad de persistir en tareas monótonas, de aplazar gratificaciones y otras.
4. Las reacciones posteriores a las trasgresiones siguen la misma secuencia evolutiva que el razonamiento moral. Los factores emocionales que acompañan a estas reacciones no les restan nada de su carácter cognitivo, ya que afectividad e inteligencia son aspectos paralelos de un mismo proceso general de adaptación.

En suma, este enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral permite diferenciar tres niveles del desarrollo del juicio moral (pre-convencional, convencional y nivel de los principios), que a su vez comprenden, cada uno, dos estadios distintos:

- | | |
|-------------------------------|---|
| I. Nivel Pre-convencional: | - Estadio Heterónimo.
- Estadio de conformidad a las expectativas y relaciones interpersonales. |
| II. Nivel Convencional: | - Estadio de conformidad a las expectativas y relaciones interpersonales.
- Estadio del sistema social y la conciencia. |
| III. Nivel de los Principios: | - Estadio del contrato social, la utilidad y los derechos de los individuos.
- Estadio de los principios éticos universales. |

Para una mejor apreciación de los contenidos de cada nivel, se transcribe a continuación un cuadro en que se esquematizan los mismos (5):

Los tres niveles del juicio moral descrito por Kohlberg

Nivel Pre-convencional	Nivel Convencional	Nivel de los Principios
<p>1. El bien se define en función de la obediencia literal a reglas u órdenes concretas, tras las cuales se suponen premios o castigos. Las reglas no llegan en ningún caso a comprenderse como expectativas de la sociedad. En otras ocasiones, el bien se define en función de los propios intereses del yo. Para juzgar una conducta nunca se tiene en cuenta la intención que la motivó.</p>	<p>1. El bien se define en función de la conformidad y el mantenimiento de las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de grupos pequeños, como el de la religión o denominación política. Conformarse y mantener reglas y papeles significa más que simplemente obedecerlos sin tener motivación interna relacionada con ellos.</p>	<p>1. El bien se define en función de derechos humanos universales, valores o principios que la sociedad y el individuo deben mantener. Cuando la ley protege los derechos humanos, existe el deber moral de cumplirla, pero cuando la ley va contra los derechos humanos, existe el deber moral de no cumplirla.</p>
<p>2. Las razones para seguir la reglas son: el propio interés, la evitación del castigo, la deferencia con el poder, evitar daño físico a las demás personas y el intercambio de favores.</p>	<p>2. Las razones para seguir las reglas son: la aprobación y la opinión social general, la lealtad a las personas y a los grupos y el bienestar de los individuos y de la sociedad.</p>	<p>2. Las razones para seguir las reglas son: el «contrato social» o compromiso que tenemos por el hecho de vivir en sociedad, de mantener y respetar el derecho de los demás. El acuerdo con principios que cualquier persona considera válidos.</p>
<p>3. La perspectiva social es la de "un individuo» en relación a otros individuos, o las dimensiones y consecuencias físicas de reglas y acciones.</p>	<p>3. La perspectiva social es la de un miembro de la sociedad que juzga a partir de sus reglas.</p>	<p>3. La perspectiva social es la de un individuo que va más allá de la sociedad, construyendo principios superiores a ella.</p>

LOS MENORES EN CIRCUNSTANCIAS ESPECIALMENTE DIFÍCILES

Se han señalado, en la introducción, algunas nociones que develan lo eufemístico que resulta hablar de circunstancias y lo peyorativo del término menor.

Más allá de estas disquisiciones, la existencia de niños y adolescentes que tienen que recurrir a estrategias de sobrevivencia, por evidentes carencias sociales y psicológicas, es una realidad que sacude a diario nuestros códigos de comportamiento y las veleidades de sus pretensiones éticas.

MAX NEEF (19) y sus colaboradores de CEPAUR han elaborado una matriz de necesidades y satisfactores que amplían, con ventaja, la pirámide de necesidades personales que elaborara Maslow (1968) y que, secuencialmente, supone instancias de resolución progresiva: 1° necesidades fisiológicas; 2° necesidades de seguridad; 3° de posesión o pertenencia; 4° de estima o reconocimiento y 5° de autorrealización. Para los colegas chilenos, las necesidades se plantean en cuatro categorías existenciales: (a) ser, (b) tener, (c) hacer y (d) estar. La satisfacción de las mismas se puede agrupar en las categorías axiológicas siguientes:

- I. Subsistencia:** a. salud; b. alimentación, abrigo; c. trabajar; d. entorno vital, entorno social.
- II. Protección:** a. solidaridad; b. sistemas de seguridad, derechos; c- cuidar, defender; d. morada.
- III. Afecto:** a. autoestima, respeto; b. familia, amistades; c. acariciar, compartir; d. hogar, intimidad.
- IV Entendimiento:** a. conciencia crítica, racionalidad; b. método; c. analizar, interpretar; d. interacción formativa: hogar, escuela, grupo de pares.
- V Participación:** a. adaptabilidad, convicción; b. atribuciones; c. afiliarse, compartir; d. interacción participativa: partidos, sindicatos, asociaciones, iglesias, vecindades.
- VI. Ocio:** a. curiosidad, imaginación, humor, sensualidad; b. juegos, fiestas; c.fantasear, divertirse; d. espacios de encuentro, tiempo libre.
- VII. Creación:** a. voluntad, inventiva; b. habilidades, destrezas; c. idear, inventar, descubrir, construir; d. ámbitos de producción y realimentación.
- VIII. Identidad:** a. pertenencia, coherencia, diferenciación, asertividad; b. símbolos, lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de referencia, valores, normas; c. confrontarse, definirse; d. ámbitos de pertenencia.

- IX. Libertad:** a. autonomía, determinación (rebeldía/ tolerancia); b. igualdad de derechos; c. discrepar, optar, meditar; d. plasticidad espacio-temporal.

(Nota: en la enumeración precedente, se han seleccionado los satisfactores en las categorías existenciales de acuerdo a la relevancia de los mismos para el propósito de este estudio).

Para que un ser humano satisfaga la necesidad primaria de salud, en el sentido más abarcativo del término, debe ser competente- en tanto que representación de poder y potenciación psicológica- en su aspecto social; y dotado de autoeficacia, autoestima, destrezas y capacidad de solucionar problemas, en lo psicológico y personal.

Según TYLER (28), los elementos que definen la competencia psicosocial son los siguientes:

- a. tener una autoevaluación positiva.
- b. tener autoeficacia y control interno, en la medida que el locus de control se ubique internamente y no se proyecte al exterior («mala suerte»), la atribución de causa sea estable y la persona perciba que puede controlar esa causa.
- c. tener confianza interpersonal (en la gente y el mundo); y
- d. tener una actitud activa hacia los eventos de la vida, caracterizada por alta iniciativa, establecimiento de objetivos realistas, planificación de lo esencial (indulgencia y esfuerzo), capacidad de disfrutar de los éxitos, de sufrir los fracasos y de construir en base a ambos.

Recuérdese que Erikson señala, como la cuarta etapa de su ciclo vital, la edad de la competencia (de 6 a 12 años) y que la latencia temprana freudiana se asocia igualmente con el inicio de las operaciones concretas en la secuencia epistemológica piagetiana, las que permitirían el uso de razón, de alguna forma evocativo de sentencias ancestrales y del esbozo de una moral autónoma.

Cuando las condiciones estructurantes en que vive el niño/adolescente generan estrés, este aparece como un factor negativo en el desarrollo de la persona en su integridad y dará lugar a grados variables de controlabilidad, riesgo para la salud e intensidad de ajuste (adaptación) en esa persona. Blanco Abarca, citado por ALVARADO (1), ha sistematizado esas variables, para el caso de estresores en el ambiente social -tales como el hacinamiento, el aislamiento social, la presión grupal, la pérdida o conflicto en el rol o estatus, los conflictos interpersonales y los conflictos laborales-, de esta manera:

- **Controlabilidad :** relativa.
- **Riego para la salud:** generalmente alto, debido a su persistencia.
- **Ajuste:** medio.

Como se puede apreciar, una evaluación inicial centrada en los factores ambientales nos podría conducir a un relativo optimismo en cuanto a las posibilidades recuperativas de los niños/adolescentes inmersos en esa realidad.

Existen, sin embargo, factores de orden psicológico que tienden a ensombrecer el panorama. De acuerdo a Cox, citado por ALVARADO (1):

«el estrés puede ser solamente definido como un fenómeno perceptivo que emerge de la comparación entre las demandas que el ambiente proyecta sobre la persona y la habilidad de ésta para enfrentarla. Un desequilibrio en este proceso, cuando el hacer frente a las demandas es importante, da lugar a la experiencia y a las manifestaciones psicológicas y fisiológicas del estrés».

LAZARUS (18) propone cinco alternativas de control del estrés:

- 1- Búsqueda de información para resolver el problema.
- 2- Acción directa para salir de la situación o eliminar el estresor.
- 3- Inhibición de la acción, cuando aquella resulte inadecuada, impulsiva o deteriore la situación en lugar de resolverla.
- 4- Procesos intrapsíquicos o defensivos del tipo de los descritos en el psicoanálisis.
- 5- Petición de ayuda externa a otras personas o agencias del entorno que pueden, naturalmente, incluir «otros significativos» o profesionales de la salud o bienestar social.

El problema se genera cuando el sujeto sometido a estrés adopta una situación atribucional externa, estable y de incontrolabilidad que Seligman (1975) categorizó bajo el epígrafe de la «desesperanza aprendida» y que, por razones estructurales de nuestra sociedad, tiende a perpetuarse como un estilo inadecuado de adaptación que, bajo la premisa de una falta de acceso real a los recursos que permitan el control y la creencia en la inhabilidad para manejar las condiciones que afectan a su propia vida, facilitan estados de susceptibilidad o vulnerabilidad que reproducen los factores de riesgo .

El solo repaso de las categorías axiológicas señaladas por la matriz en uso, pone en evidencia el cúmulo de carencias (por privación o deprivación) que caracterizan los estilos de vida en la pobreza. Si bien es reconocido que la pobreza no es el único factor causal en la emergencia de determinados fenómenos de sobrevivencia marginal (niños de la calle, dedicados a robar o mendigar, p. ej.), también lo es que, en nuestro medio cuando menos, el maltrato infantil intrafamiliar no ocasiona la fuga del hogar en los estratos sociales medios y altos, por lo que se puede asumir que la violencia doméstica es un factor necesario para buscar refugio en las calles, pero el ingrediente que añade la pobreza es indispensable para que tal fenómeno se haga patente:

De otro lado, que una de las condiciones agravantes de la situación de pobreza es la vulnerabilidad de los pobres frente a las intervenciones policiales y las sanciones judiciales del delito, queda graficado en el cuadro que, deslindando las variables de penalización de la conducta delictiva en nuestro medio, hiciera KLAUER en el Instituto de Altos Estudios Policiales de la PNP en 1996. Como se puede observar en el cuadro que sigue, las dos únicas variables comunes para «ricos» y «pobres» son la información sobre el delito y su detección. Las sanciones para el mismo siempre se aplican a los menos favorecidos (ver cuadro 2).

Al analizar la situación de los MECD en 1989, UNICEF (30) reconoció que, lejos de pretender que los niños dejaran de trabajar, lo que sería congruente con su propia postura oficialmente abolicionista, había que rescatar al niño trabajador de riesgos y peligros que atentan contra sus derechos esenciales. Tales riesgos fueron agrupados de la manera siguiente:

- a) Actividades en condiciones de explotación por familiares o por terceros. Ejemplo: discriminación salarial.
- b) Actividades en condiciones de peligro físico y moral ^{*}. Ejemplo: exposición a peligros tóxicos, venta de drogas, prostíbulos, etc.
- c) Actividades sobreexigidas y/o inadecuadas para su sexo y edad. Ejemplo: oficios domésticos, niños cargadores, etc.
- d) Actividades sin protección legal. Ejemplo: carencia de seguridad social, de descanso, imposibilidad de sindicalizarse, etc.
- e) La ejecución de actividades que son excluyentes del proceso educativo formal o del derecho a la recreación como actividad del tiempo libre.
- f) Actividades que desvinculan progresivamente al menor de su núcleo familiar.

FACTORES DE RIESGO EN EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL

ANTHONY (2) propuso un «vulnerability factor provoking agent modo]» que postula que la circunstancia que supone vulnerabilidad (falta de apoyo, p. ej.), precede a otra circunstancia desencadenante (una provocación, p. ej.). Basándose en los estudios de este autor sobre vulnerabilidad o invulnerabilidad en psicopatología, pueden elucidarse cuatro factores de relieve:

- Desde el nacimiento el niño posee sistemas rudimentarios de percepción, memoria, motricidad y de funciones autonómicas que le permiten enfrentar la realidad.
- Existe una «barrera protectora» que le sirve para controlar los estímulos y que podría ser la precursora de los denominados mecanismos de defensa.

* Subrayado nuestro

CUADRO 2

Esquema del delito
(Klauer)

1	2	3	4	5
Información Educación (valores)	Prevención (Organización Social)	Delito	Juicio y Pena (sentencia)	Castigo (carcel)
Valores Implícitos Alientan el delito	Estado no Controla delitos macrosociales (por ejemplo, los económicos)		Juicio son parodia	Solo para pobres
X		X		
X	X	X	X	X

Sectores Privilegiados

Sectores Populares

- El niño cuenta con capacidad para posponer o controlar respuestas, en relación al estímulo.
- Aún frente a condiciones de deprivación, el niño es capaz de movilizar respuestas positivas primarias.

La conservación y desarrollo de estos recursos psicológicos internos dependerá de la «fuerza del yo» que describe Kohlberg como precondition para el desarrollo del juicio moral.

Ello no obstante, existen factores que amenazan la estabilidad de esa fuerza yoica y que BROWN, BIFULCO y HARRIS (4) han sistematizado así:

- I. La ocurrencia de la amenaza en un plazo prolongado.
- II. Los tipos de pérdida experimentados (muerte, separación, desempleo, enfermedad física, decepción, pérdida de una idea acariciada (anhelada).

Estas amenazas se harán patentes cuando se presente la co-ocurrencia de eventos vitales indeseables con otras adversidades recientes, las que pueden ser categorizadas de acuerdo a las dimensiones siguientes:

- Aditividad.- La ocurrencia de dos o más eventos aumenta los factores de riesgo en proporción geométrica.
- Conectividad.- Existe una tendencia a vivenciar eventos vitales negativos (familias inclinadas a tales eventos) que tiene virtualidad causal.
- Acumulación independiente.- Cuando en forma casual dos factores no relacionados se suman (dificultades con los amigos con fracaso escolar, p. ej.).
- Multiplicabilidad.- Que supone la potenciación de una circunstancia aparentemente neutra por la presencia de un evento riesgoso.
- Sobre estimulación.- Cuando un factor de riesgo potencial aparece sobre otro factor de riesgo ya actuante.

Tomando en consideración la exposición de los niños y adolescentes a condiciones de marginalidad legal, claramente puesta de manifiesto en las actividades declaradas de los niños de la calle, pero más dramáticamente ejemplificada en ocupaciones transgresoras como la prostitución y el mercadeo de sustancias adictivas en pequeña escala, es pertinente recordar los factores de aprendizaje social estudiados por Patterson y la teoría de la asociación diferencial de Sutherland para comprender cómo las variantes macro y mesosistémicas (pobreza, marginalidad) son determinantes en la conformación de settings que propician comportamientos desviados de la norma.

Una reflexión histórica y social nos llevaría, por su parte e inevitablemente, a la discusión de los criterios de legalidad y legitimidad, en tanto que la noción misma de

propiedad en nuestro país está ligada a fenómenos de exacción (utilización del poder político para obtener beneficios personales, p. ej.), que hacen de la legalidad formal el ejercicio de ese poder en detrimento de los más débiles y para escarnio de lo que -en conciencia- podamos aceptar como legítimo, pese a la existencia de códigos que supuestamente debieran proteger a los niños y adolescentes (compárese la celeridad de los procedimientos para el cobro de deudas a las AFP's con la lenidad de los tribunales frente a los abusadores sexuales, p. ej.). A la anomia social se suman, entonces, fenómenos de alienación que encuentran cotidiana resonancia en los medios de comunicación masiva (agentes de socialización por excelencia) y que explican la carencia de significado de postulados fundamentales en la convivencia civilizada. No resulta pues extraño que los niños y adolescentes en estrategia de sobrevivencia no alcancen a aprehender a cabalidad los contenidos de formulaciones altruistas que contrastan con la precariedad en que se desarrollan, precariedad que condiciona la búsqueda incesante de satisfacciones primarias, sin espacio para la reflexión o el deleite estético, sin tiempo para la postergación.

En un plano clínico más cercano a las relaciones diádicas, BOWLBY (3), al analizar los factores de *susceptibilidad* para el desarrollo de comportamientos delinuenciales, enfatiza dos aspectos concatenados:

- 1- Separación del niño de su madre, o una figura sustituta, durante los cinco primeros años de su existencia.
- 2- Niño no deseado por sus padres, quienes son por su parte gente infeliz y cuyas actitudes frente al niño serán, primordialmente, de hostilidad, crítica y castigo.

Los estudios que en torno al apego han realizado Ainsworth y colaboradores parecen trazar una ruta crítica por la que niños con apego inestable/ inseguro evolucionan a la conformación de personalidades borderline (con su tendencia al *splitting*, impulsividad y proclividad al abuso de sustancias psicotropas) y los que lo tienen «demasiado» estable (los engreídos por las sociedades afluentes) tienden a presentar manifestaciones de omnipotencia propias de personalidades narcisistas.

Desde la perspectiva psicoanalítica, no pueden dejar de mencionarse los aportes de WINNICOTT (31), quien señala la posibilidad de desviaciones psicopatológicas que se manifiestan en la zona de fenómenos *transicionales*, que pudieran dar lugar a la emergencia de un falso self cuya eclosión se ve facilitada en situaciones grupales potencialmente disruptoras (trastornos de conducta, pandillismo, consumo perjudicial de sustancias psicotrópicas).

Otro desarrollo importante, proveniente de los estilos reaccionales de los niños en situaciones de estrés, en tanto movilicen mayor o menor alerta o mecanismos cognitivos, los diferencia en:

- Sensitivos: con alerta excitable y mecanismos cognitivos coartados.
- Reprimidos: con alerta disminuida y mecanismos cognitivos activos.
- Ansiosos: en los que tanto alerta como mecanismos cognitivos están exacerbados.
- No defensivos: cuyos mecanismos de alerta y cognitivos se hallan deprimidos.

Nuevamente y aunque no se trate de un agente causal suficiente, los estilos de vida de la pobreza, derivados de la migración forzada, el trabajo de la madre, su condición de madre soltera y/o abandonada o las limitaciones de escolaridad (tanto de los padres como del niño), actuarán como facilitadores de las condiciones de susceptibilidad enunciados.

Son todas éstas las condiciones estructurantes que imposibilitan un «contrato social» acorde con los requerimientos de un juicio de valores ponderado y un ejercicio vital de *«acuerdo con principios que cualquier persona moral debiera considerar válidos»*, según propone Kohlberg.

FACTORES PROTECTORES Y ALTERNATIVAS

Los factores de protección más destacados frente a estas irrupciones en los procesos del desarrollo, son las redes de soporte social, las relaciones interpersonales de intimidad y las disposiciones temperamentales y cognitivas inmersas en la *resiliencia*.

Respecto a las redes de soporte social, cabe empezar definiendo lo que entendemos por soporte social. DIDIER (6) y ESTEVEZ y ARAVENA (8), definen el soporte social como el conjunto de contactos interpersonales por medio de los cuales el sujeto mantiene su identidad social e intercambia apoyo afectivo, ayuda material y otros servicios, tales como información y contactos sociales. Incluye los parientes, conocidos, amigos, personas significativas e individuos vinculados a los servicios.

Los elementos estructurales que se consideran importantes para que una red social pueda brindar apoyo son los siguientes:

- Intimidad: que permite comunicar hechos y sentimientos privados.
- Integridad social: permite preocupaciones e intereses compartidos.
- Aconsejar: brinda la oportunidad de aconsejar y guiar a otros.
- Valoración: que reafirma la autoestima.
- Confianza: significa una alianza (vínculo) confiable.
- Orientación: proporciona orientación.

Existen determinadas características que incrementan o disminuyen la eficacia de las redes:

- Las redes densas (en que hay una interacción frecuente entre los sujetos que la integran) y homogéneas (aquellas en que se guarda semejanza en las características sociodemográficas de sus miembros) aseguran mejor la provisión de apoyo afectivo.
- La escasa dispersión (mayor relación cara a cara) también favorece la oferta de apoyo afectivo.
- El apoyo material que puede ofrecer una red se ve incrementado por su mayor tamaño (número de sujetos que la integran), accesibilidad (grado en que los miembros puedan interactuar sin necesidad de un mediador) y densidad.
- Las redes indirectamente conectadas (que funcionan en forma abierta, con fronteras permeables y numerosas conexiones con otras redes) permiten una mayor oferta de información, conocimientos y contactos sociales.

La tipificación de las redes está determinada por cuatro estilos de transacción entre sus miembros:

1. Red social manipulativa: sus interacciones son negativamente recíprocas. En ella se controla a las personas en relación al poder de uno de sus miembros. En las familias de estratos populares (generalmente machistas y autoritarias), las condiciones de sobrevivencia generan asignación de tareas en que los niños y adolescentes se convierten en proveedores, ya que los ingresos que obtienen por su trabajo forma parte del presupuesto familiar.
2. Redes negociadoras: en que los miembros compran o venden bienes o servicios. El apoyo afectivo que puede obtenerse depende de la capacidad individual de aumentar o mantener un capital que interese a los otros miembros del grupo.
3. Red caritativa: en que los sujetos dan sin reciprocidad. Lo hacen porque es su deber hacerlo (organizaciones estatales o internacionales de apoyo social), por altruismo (organizaciones benéficas de corte paternalista/ asistencialista), porque refuerza la autoestima de sus miembros (algunas organizaciones no gubernamentales -ONG's- vinculadas a los sectores salud y educación).
4. Red social solidaria: en que la interacción entre sus miembros es integralmente recíproca. Los miembros comparten deberes y recursos y satisfacen sus necesidades mutuas respetando los derechos de los otros. Dan y reciben cuando pueden hacerlo (ONG's democráticas).

Se considera que una red social óptima incluye los elementos siguientes:

- 1° Organización estructural mixta, con un área de interacciones de fuerte ligazón y otra de personas indirectamente conectadas, con ligazones débiles y numerosos puentes al exterior de la red.
- 2° Funcionalmente es predominantemente solidaria, aunque para la consecución de determinados objetivos recurra a transacciones manipulativas, negociadoras y caritativas.
- 3° Cada miembro posee un importante grado de poder y capital de negociación para facilitar un intercambio equitativo.
- 4° Se fomenta que cada persona tenga experiencia y desarrolle habilidades y destrezas para dar y recibir, solicitar y aceptar peticiones, buscar, responder efectivamente la búsqueda de otros y usar eficientemente su red.
- 5° La red y sus miembros están en permanente cambio y crecimiento.

En lo que concierne a las relaciones de intimidad, se ha enfatizado la vigencia de los trastornos de vinculación en la presentación de numerosos cuadros clínicos de la nosografía tradicional y otros que aparecen generalmente relacionados con factores psicosociales adversos, como ha quedado consagrado por la OMS en su esquema clasificatorio para el eje V de niños y adolescentes y se traduce en la importancia que actualmente se confiere al Síndrome del Niño Maltratado.

RUTTER (23) subraya la necesidad del niño de establecer una buena relación con, al menos, uno de los dos padres, para estar mejor protegido de eventos estresantes. En la contraparte, la presencia de un padre conflictivo tiene efectos deletéreos comprobados en los niños. De otro lado, la contribución de otros adultos significativos y las buenas relaciones con el grupo de pares tienen un carácter protector igualmente demostrado.

Todo lo anterior abona la necesidad de utilizar técnicas de reparentalización y/o de reactivación del vínculo en aquellos niños privados o deprivados, a fin de mejorar su capacidad de adaptación. La utilización de la pedagogía de la ternura en contraposición a metodologías represivas o punitivas en el abordaje de los MECD, por parte de organizaciones como Rädä Barnen o IFEJANT, asoma como una experiencia nacional que habrá de ser discutida con mayor extensión en los capítulos subsecuentes de este libro. Por lo pronto, baste mencionar que la reactivación de la relación con la madre mejora el rendimiento escolar de los niños, de acuerdo a lo que refiere GUERRERO (10).

Cuando el abordaje se realiza en el plano individual, los factores a tomar en cuenta son los siguientes:

- Edad.- El estrés tiene consecuencias variables de acuerdo a la edad. En el plano de la recopilación de datos y tal como lo propugna Bowlby, se puede obtener una buena información de lo que le pasa al niño cuando éste tiene siete años o menos; pero, por cada año que supere esa edad, las dificultades para obtener información válida serán geométricamente mayores. MATAYOSHI (18) considera que las intervenciones con niños de la calle son oportunas hasta los trece años. Pasada esa barrera, las posibilidades de reintegración social de éstos son muy difíciles, de acuerdo a su experiencia; la que también nos habla de una *tendencia depredadora* en el comportamiento de estos niños, probablemente vinculada a la noción del *bien limitado*, cuando se encuentran en la fase inicial de su recuperación.
- Género.- MANSILLA (17) ha acuñado la denominación de *la tres veces marginada*, al referirse a la niña de los sectores populares. Lo es por ser niña (pequeña, de corta edad), por ser pobre y por ser mujer. Las consecuencias que esta socialización diferenciada por género entrañan en la valoración de su propia persona y su relación con los demás, son materia de un libro dedicado al tema. Del punto de vista biológico, se ha insistido en señalar que la mayor cantidad de testosterona que segregan los varones constituye un factor de incentivación de la agresividad en la conducta de los mismos.
- Factores temperamentales.- Estos factores están determinados, en gran medida, por predisposición genética. El factor «A» de Chess y Thomas (que supone mejor adaptabilidad, capacidad de relación, adecuado ánimo básico y persistencia) vendría a ser un agente protector frente a situaciones de estrés, privación o deprivación. De otra parte, es preciso tener en cuenta que los rasgos temperamentales de un niño pueden determinar comportamientos diferentes en sus padres, lo que nos remite a la importancia siempre presente de la interacción en la relación diádica.
- Aspectos cognitivos.- Kohlberg señalaba al desarrollo lógico como una condición necesaria, si bien no suficiente, para el desarrollo del juicio moral. Además, la capacidad de resolver problemas tiene la virtud de incrementar la autoestima y el sentido de competencia, razón por la cual actúa como un factor de protección frente a las injurias del entorno social. La vigencia de la llamada *zona de aprendizaje proximal* de Vigotsky (ver acápite sobre dos teorías constructivistas) facilitaría un desarrollo cognitivo acorde con las experiencias compartidas con otros niños, de lo que resulta que si éstas son positivas, los comportamientos sean igualmente propositivos. Podría ser, también, que los niños más capaces intelectualmente muestren mayor *resiliencia*.
- La *resiliencia*.- Finalmente, es la capacidad para sobreponerse a condiciones abrumadoramente negativas lo que permite la sobrevivencia de los niños y adolescentes de sectores populares. KOTLIARENKO (14), pone de relieve algunos rasgos diferenciales por edad, siendo destacable que los niños de 2 a 5 años evidencian, entre otras características, que son autónomos y competentes en situaciones frustrantes; los de nivel escolar poseen locus de control interno,

creen que pueden influir sobre su ambiente positivamente y se interesan por el mundo que los rodea y los adolescentes reafirman su locus de control, tienen autoconcepto positivo y «tienen una clara y ordenada escala de valores».

EL NIÑO COMO SUJETO SOCIAL DE DERECHOS

El proceso de recuperación histórica del niño como sujeto es revelador de las distintas actitudes que han iluminado el enfoque de su significado en la vida de los seres humanos. Tradicionalmente postergado, al ser considerado perecible, aleatorio o marginal, no sorprende que su discriminación y maltrato alcance los inicios del siglo XXI.

Si bien en el presente siglo se han alcanzado cotas históricas notables, no puede dejar de señalarse que las doctrinas de la marginalidad y la situación irregular han sustentado muchos de los abordajes del comportamiento de quienes no se ajustaban a las normas sociales en boga (véanse algunas de las referencias bibliográficas respecto a la criminalidad o la delincuencia), sino -y ésto es lo más importante- la normatividad legal y las políticas sociales respecto a los *menores*, con todas las consecuencias que una visión asimétrica, desde la perspectiva de poder de quien se siente superior y detenta la autoridad, pudiera tener en la valoración y el reconocimiento de quienes -en el mejor de los casos- debieran ser objeto de protección.

La elaboración conceptual de la protección con un sentido integral, el reconocimiento del niño como persona y los poderosos movimientos sociales gestados en su defensa, de los cuales el movimiento de los *meninos das ruas* constituyen un paradigma, contribuyeron a que esa visión tradicional cambiara sustancialmente. El reconocimiento del niño/adolescente como protagonista social a través del trabajo, pese a las posturas aparentemente moralistas de determinadas organizaciones internacionales (UNICEF, OIT), polarizó innecesariamente el debate en torno a un tema aún dilemático: la abolición o la revaloración del trabajo infantil. En cualquier caso, los apasionados planteamientos de uno y otro lado no hacen sino poner de relieve la presencia social del niño en la realidad cotidiana del país. Sólo faltaba, para completar este cuadro, el reconocimiento jurídico de una práctica sancionada socialmente y respaldada, en los hechos, por una legitimidad que asienta en el primero de los derechos; el derecho a la vida.

Es por todo lo anterior que el reconocimiento de sus derechos en el Código de los Niños y Adolescentes del Perú, es un hito en la aspiración ética de que el contrato social al que alude Kohlberg como base de una convivencia civilizada

sea una realidad que, trascendiendo las limitaciones de la pobreza y su cortejo de anomia, alienación, violencia y corrupción, permita consolidar estilos de relación que favorezcan la autoestima y la conciencia moral de nuestros niños y adolescentes. Sólo entonces podremos exigir la conformación de los mismos a una normatividad que, como se ha visto, no es privilegio de una cultura o de un estrato social, sino un anhelo de superación que nos encamina a la categoría de humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALVARADO, R. Factores psicosociales y ambientales en la determinación del estado de salud mental de la población. En: D. Asún (Ed.) *Psicología Comunitaria y Salud Mental en Chile*, 65-83, Santiago, Universidad Diego Portales, 1993.
2. ANTHONY, J. The syndrome of the psychologically invulnerable child. En: J. E. Anthony y C. Koupernik (Eds.) *The child in his family: children at psychiatric risk*, 529-544, New York, Wiley, 1974.
3. BOWLBY, J. Research into the origins of delinquent behaviour, separata del *British Medical Journal*, March 11, Vol. I, p. 570, 1950.
4. BROWN, G. W; BIFULCO, A. Y HARRIS, T O. Life events vulnerability and onset of depression; some refinements, *British Journal of Psychiatry*, 150, 304Z, 1987.
5. CASTRO, J. *Psicología Social*. En: *Convenio Policía Nacional del Perú-Rädda Barnen, Curso Atención y Tratamiento de Niños y Adolescentes (Módulo III)*, 53-78, Lima, Rädda Barnen, 1994.
6. DIDIER, M. *Control del medio, apoyo social y bienestar psicosocial*, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1988.
7. ERIKSON, E. *Childhood and Society* (2nd. edition), New York, Norton, 1963.
8. ESTEVES, R. Y ARAVENA, R. Conocidos, amigos y salud mental: La red personal y las transiciones de la vida adulta, *Rev. Psiquiatría*, V: 251-267, 1988.
9. EYSENCK, H. J. *Crime and Personality*, London, Palladium, 1977.
10. GUERRERO, L. Problemas y alternativas en la atención de niños de 0 a 6 años. Foro educativo sobre los niños de la clase media-alta y alta. Problemas, necesidades y alternativas de solución (28, 29-05-95), Lima, Documento interno (CEDAPP).
11. KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. En: L. C. Hoffman y L. W Hoffman (Eds.) *Review of child development research*, I: 383-432, New York, Russell Sage Foundation, 1964.
12. KOHLBERG, L. From is to ought. En: T. Mischel (Ed.) *Cognitive Development and Epistemology*, New York, Academic Press, 1971.

13. KOHLBERG, L.; COLBY, A.; GIBBS, J.; SPECHER-DUBIN, B. *Assesing Moral Stages*, Cambridge, Center for Moral Education, Harvard University, 1978.
14. KOTLIARENKO, M. A. La resiliencia como aporte a la calidad de vida de los niños, *Foro Mundial '95 (25-29/09/95)*, San José de Costa Rica, Documento.
15. LAZARUS, R. S. *Psychological Stress and the Coping Process*, New York, McGraw-Hill, 1966.
16. LOEVINGER, J. *Theories of Ego Development*. En: L. Breger (Ed.) *Clinical-Cognitive Psychological Models and Integration*, 83-135, New York, Prentice Hall, 1969.
17. MANSILLA, M. E. *Socialización diferenciada por sexo*, Serie Sociocultural 1, Lima, CONCYTEC, 1996.
18. MATAYOSHI, N. *Comunicación personal*, Febrero, 1996.
19. MAX NEEF, M., *Historia, economía y algunas invisibilidades*. En: *La economía descalza*, Estocolmo, Buenos Aires, Montevideo, Norton, 1986.
20. NOSHPITZ, J Y KING, R. A. *Normal Development (vol. 1). Pathways of Growth, Essentials of Child Psychiatry*, New York, Wiley, 1991.
21. PATTERSON, G. R. *Coercive Family Patterns*, Eugene (Ore.), Castalia Publications, 1982.
22. PIAGET, J. *Psicología de la Inteligencia*, Buenos Aires, Psique, 1969.
23. RUTTER, M. *Stress, Coping and Development: Some issues and some Questions*, *J. Child Psychol. Psychiat.* 22 (4), 323-356, 1981.
24. RUTTER, M. Y GARMEZY, N. *Developmental Psychopathology*. En: M. Rutter y L. Hersov (Eds.) *Child and Adolescent Psychiatry. Modem Approaches*, London.
25. SAMEROFF, A. J. Y FIESE, B., *Conceptual Issues in Prevention*, OSSAP Prevention Monograph, 2: *Prevention of Mental Disorders, Alcoholism and other Drug Use in Chidren and Adolescents*, Washinton, U. S. Dept. of Health and Human Services, 1989.
26. STERN, D. *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*, New York, Basic Books, 1985.
27. SUTHERLAND, E. H. *Principles of Criminology*, Philadelphia, Lippincott, 1939.
28. TYLER, F. *El comportamiento psicosocial, la competencia psicosocial individual y las redes de intercambio de recursos como ejemplo de Psicología Comunitaria*, *Rev. Latinoamericana de Psicología*, 16 (1), 77-92, 1984.
29. UNICEF - *Guía Metodológica para la evaluación de los proyectos de atención a menores en circunstancias especialmente difíciles (Niños trabajadores y de la calle)*, Serie Metodológica Programas para MCED, N° 5, Bogotá, UNICEF, 1988.
30. UNICEF - *Lineamientos para la aplicación de la guía metodológica para el análisis de situación menores en circunstancias especialmente difíciles*, Serie Metodológica Programa Regional MCED, N° 8, Bogotá, UNICEF, 1989.
31. WINNICOTT D. W, *Realidad y Juego*, Buenos Aires, Celtia, 1982 (3a edición).