

Diálogos

Discusiones en la Psicología contemporánea

2



Departamento de Psicología

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia

Eduardo Aguirre Dávila

Editor

Colección Debates en Psicología

Diálogos

Discusiones en la Psicología contemporánea

2



Departamento de Psicología

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia

Eduardo Aguirre Dávila
Editor

Colección Debates en Psicología

Rector - Universidad Nacional de Colombia
Victor Manuel Moncayo

Decano - Facultad de Ciencias Humanas
Carlos Miguel Ortíz Sarmiento

Director - Departamento de Psicología
Emilio Meluk

Diálogos No. 2, Noviembre de 2002.
Discusiones en la Psicología contemporánea

Editores
Eduardo Aguirre Dávila

Diseño y diagramación
Julian R. Hernández
e-mail: gothsimagenes@hotmail.com

Edición y carátula
Coordinación de Publicaciones
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia
Nadeyda Suárez Morales
316 5000, ext. 16 208
Fax: 316 5149

Distribución
Unibiblos - Ciudad Universitaria
Librería Torre de Enfermería
368 1297, 316 5000 ext. 19 645/47/49
Siglo del Hombre Editores
Cra. 32 No. 25-46, 337 7700, 368 7382.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACION	5
PSICOLOGÍA SOCIAL	9
Practicas de crianza y pobreza Eduardo Aguirre Dávila	11
Prácticas de Crianza en Comunidades Indígenas del Valle de Sibundoy Jaime Bueno Henao	25
Resiliencia: Una aproximación a la capacidad humana para afrontar la adversidad Jose Raul Machuca Rojas	59
PSICOLOGÍA COGNITIVA	137
Ciencia Cognitiva y Educación: Más allá de la Falacia de la Aplicación Jorge F. Larreamendy-Joerns	139
Cuando Querer Saber no es Suficiente: Desafíos Cognitivos del Aprendizaje de las Ciencias Jorge F. Larreamendy-Joerns	153
PSICOLOGÍA Y TRABAJO	169
Aporte del Psicólogo a los procesos de transformación de las empresas publicas colombianas Iván Martínez Ortiz	171

Psicoanálisis y trabajo:
Una reflexión sobre los estudios psicoanalíticos referentes al tema
del trabajo
Lyria Esperanza Perilla Toro 179

PSICOLOGÍA DEPORTIVA 213

Liderazgo y cohesión en grupos deportivos
María Teresa Velásquez V.

PRESENTACION

Con este segundo número de la **Serie “Diálogos. Discusiones en la Psicología Contemporánea”**, el Departamento de Psicología continua su política de publicaciones encaminada a facilitar la divulgación de trabajos teóricos o empíricos en psicología, que por su nivel de elaboración conceptual puedan ser enriquecidos en el debate que suscite cada uno de ellos, con lo cual se espera contribuir al intercambio de ideas y a la conformación de una activa comunidad académica.

En esta oportunidad se recoge una serie de trabajos de profesores del Departamento de Psicología y de psicólogos que vinculados a otras instituciones de educación superior. Para su presentación han sido organizados por sus relaciones a áreas de trabajo en el campo de la psicología, así encontramos escritos en Psicología Social, Psicología Cognitiva, Psicología y Trabajo y Psicología Deportiva.

El primer capítulo dedicado a Psicología Social está conformado por tres artículos. **“Prácticas de crianza y pobreza”** del profesor Eduardo Aguirre Dávila, es el primer texto y en el se aborda la problemática de la crianza en el contexto familiar marcado por el desempleo, la crisis económica y las condiciones de pobreza que actualmente afrontan amplias capas de nuestra sociedad.

El segundo trabajo **“Prácticas de crianza en comunidades indígenas del Valle de Sibundoy”**, Jaime Bueno Henao presenta los resultados de su investigación, financiada por Colciencias y la Universidad INCA de Colombia, sobre el proceso de socialización y crianza en las comunidades indígenas del valle de Sibundoy, Putumayo.

Cierra este aparte **“Resiliencia. Una aproximación a la capacidad humana para afrontar la adversidad”**, artículo presentado por el psicólogo José Raúl Machuca Rojas, en el que desarrolla un tema que ha cobrado mu-

cha relevancia no sólo en la Psicología sino en otras ciencias sociales, como es el de la resistencia que muestran individuos o grupos de personas en circunstancia muy desfavorables. Esta particular capacidad humana intriga a los investigadores por la valiosa información que pueda brindar este fenómeno para desarrollar estrategias de ayuda a otras personas o comunidades que no logran sobreponerse a la adversidad. En este trabajo se hace una revisión del concepto de resiliencia, de los factores involucrados en este fenómeno y de las estrategias de intervención.

El segundo capítulo destinado a la Psicología Cognitiva presenta dos trabajos del profesor Jorge Lareamendy-Joerns. En el primero, **“Ciencia cognitiva y educación. Más allá de la falacia de la aplicación”**, sostiene que la ciencia cognitiva no aporta a la educación teorías que garanticen la transformación de las prácticas pedagógicas, sino que ésta brinda teorías y modelos que ayudan a explicar o predecir el éxito de ciertas modalidades de aprendizaje, así como a orientar, parcialmente, el diseño de estrategias pedagógicas.

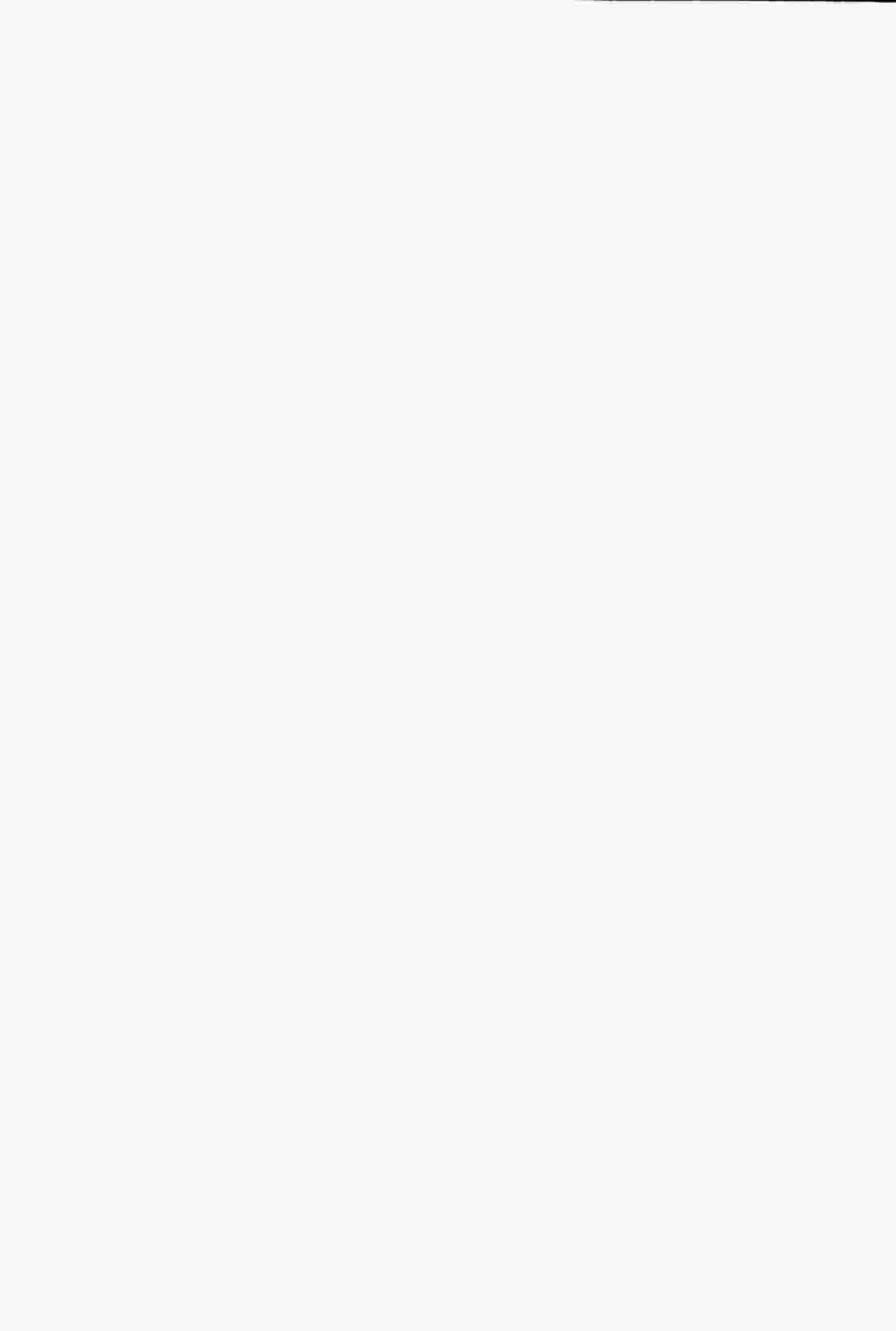
En el otro trabajo, **“Cuando querer saber no es suficiente: Desafíos cognitivos del aprendizaje de las ciencias”**, el profesor Larreamendy, centra su atención en el aprendizaje de las ciencias. Se pregunta por qué muchas preconcepciones de los estudiantes del bachillerato o de la universidad persisten a pesar de haber contado, en algún momento, con la información correcta. De manera más específica, aborda los siguientes interrogantes: 1) ¿Se debe atribuir las dificultades en el aprendizaje y la comprensión de los conceptos científicos exclusivamente a deficiencias en la enseñanza? y 2) ¿Existen factores cognitivos relacionados con el contenido y la forma de los conceptos que los hacen “intrínsecamente” difíciles de aprender, al margen de variables motivacionales?

En el tercer capítulo, dedicado al campo de la Psicología y el Trabajo, se proponen dos artículos. En **“Aporte del psicólogo a los procesos de transformación de las empresas públicas colombianas”**, el profesor Iván Martínez Ortiz presenta los roles que puede desempeñar el psicólogo en la transformación de las empresas públicas, para lo cual analiza el cambio suscitado en éstas durante el transcurso de los últimos 30 años. Entre algunos roles que el autor destaca se pueden citar los siguientes: investigador de los procesos de cambio; generador de modelos conceptuales; asesor en la definición de estrategias y programas de transformación; o auditor de los programas de transformación.

Desde otra perspectiva, el artículo “**Psicoanálisis y Trabajo. Una aproximación sobre los estudios psicoanalíticos referentes al tema del trabajo**”, de la psicóloga Lyria Perilla Toro, aborda el vínculo entre psicología y trabajo llevando a cabo una revisión de los estudios psicoanalíticos relacionados con el tema del trabajo. Como lo señala la autora, apoyándose en una cita de Marcuse, el artículo se mueve exclusivamente en el terreno de la teoría y deja por fuera lo referente a la técnica psicoanalítica, en la medida en que la primera permite la comprensión de los procesos psíquicos individuales presentes en diferentes situaciones socio-laborales.

Finalmente, el último capítulo está dedicado a la Psicología Deportiva y en él se presenta el escrito de la profesora María Teresa Velásquez V. “**Liderazgo y cohesión en grupos deportivos**”. Este trabajo aborda el tema de las relaciones interpersonales en los grupos deportivos, tema que resulta de gran interés, no sólo por sus implicaciones en el rendimiento de los deportistas, sino también por sus relaciones con el establecimiento de vínculos interpersonales gratificantes.

Editor



PSICOLOGÍA SOCIAL



PRACTICAS DE CRIANZA Y POBREZA

Eduardo Aguirre Dávila

Uno de los logros de la política social desarrollada por Colombia en la última década del siglo XX, fue el posicionamiento del tema referido a la infancia y la familia. Esto se vio facilitado por la normatividad promulgada en este período, principalmente por la Constitución Política de 1991, en la que quedaron consignados los derechos de los niños, los cuales prevalecen frente a los demás, y por la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, a través de la Ley 12 de 1991.

Una importante expresión de este cambio en la cultura a favor de la niñez lo constituyen los avances en la atención que reciben los niños de 0 a 5 años de edad, dado que "... se ha logrado consolidar un sistema de financiamiento público para el apoyo en la crianza a las familias más vulnerables, mediante la atención cogestionada de los hogares comunitarios que trasciende los períodos gubernamentales" (Consejería Presidencial para la Política Social, 2000). Así mismo, esta iniciativa, en la medida en que ha podido involucrar a la comunidad, ha creado las condiciones que facilitan la apropiación cultural de programas destinados a apoyar a la familia.

Adicionalmente, se puede decir que con el posicionamiento del tema se ha permitido encaminar los esfuerzos institucionales hacia la continua cualificación de los servicios que atienden las necesidades de la familia, como es el caso en los programas de: Madres Comunitarias, Atención a Madres Gestantes, Supervivencia y Desarrollo Infantil -SUPERVIVIR, Educación Familiar para el Desarrollo Infantil -PEFADI- del Ministerio de Educación, Plan Nacional de Alimentación y Nutrición -PNAN-, entre otros. Por otro lado, en lo referente al orden cultural, este marcado interés de la sociedad colombiana ha conducido a la resignificación del concepto de protección integral, gracias a que esta noción se interpreta dentro del marco de los derechos fundamentales de los niños.

¹ Psicólogo, Profesor del Departamento de Psicología - Universidad Nacional de Colombia.

De manera más particular, este interés por la niñez y la familia se ve reflejado en el esfuerzo de los diferentes organismos del Estado, de la comunidad académica o de las ONGs, por comprender y realizar un diagnóstico sobre los procesos de socialización en los que está involucrada la población colombiana. Esta atención que suscita la niñez y la familia, se expresa en los estudios sobre las prácticas de crianza, cuya finalidad es comprender de una mejor manera a la familia colombiana y así poder trazar políticas de intervención intersectorial más precisas y con un mayor alcance.

Aunque son importantes estos logros, falta todavía mucho terreno por recorrer para poder alcanzar los estándares de calidad de vida que dignifiquen la existencia de una porción importante de la población colombiana, en especial de aquellos ciudadanos que se encuentran en los estratos socioeconómicos menos favorecidos. Esta limitación en la búsqueda de mejores condiciones de vida se ve acentuada por la crisis fiscal que enfrenta el país, por las bajas tasas de crecimiento en el PIB, por el aumento en el desempleo y por la agudización del conflicto, fenómenos que inciden grandemente sobre la cotidianidad de la familia, transformando de manera importante las relaciones intrafamiliares.

No obstante estas circunstancias adversas por las que atraviesa el país, es necesario continuar trabajando en pro del bienestar de la familia y la niñez; a todas luces es la mejor inversión que una nación pueda realizar para garantizar tanto la viabilidad de su sociedad como el desarrollo sostenible de su economía. Por ejemplo, la tasa de retorno de programas que enfrentan el problema de la delincuencia menor, son más altas si se invierte en el apoyo a la vida familiar que si sólo se destinan recursos a la represión. En consecuencia, es importante que se continúe con los esfuerzos por comprender la manera como se crían a los niños y la forma en la que se estructuran las relaciones intrafamiliares. Esta información hace más segura la forma en que se pueda enfrentar las grandes tensiones a las que está sometida nuestra sociedad y que generan profundas transformaciones en la cultura y en el psiquismo humano.

Fenómenos como el desplazamiento forzado que afecta a las familias campesinas y a los estratos 1 y 2, o el empobrecimiento de las capas medias de los estratos 3 y 4, son circunstancias que están contribuyendo a configurar nuevas dinámicas y estructuras familiares, así como a un mayor sincretismo en las costumbres y maneras de concebir el mundo privado. Esto está condu-

ciendo a las jóvenes generaciones hacia un futuro incierto, sobre el cual el núcleo familiar ya no tiene demasiado control. Una consecuencia de este fenómeno es la necesidad de brindar respuestas diferenciales a las distintas problemáticas que vive la familia. Así por ejemplo, las circunstancias particularidades que vienen configurando la organización ----- y la familia de estratos más vulnerables como de la familia de clase media, ameritaría que se diseñaran e implementaran estrategias de intervención específicas, Los cuales sólo se podrán llevar a cabo si se cuenta con información actualizada y muy precisa, de lo contrario la sociedad continuará enfrentada a la improvisación en la formulación de políticas para este sector.

Es, pues, de vital importancia para nuestra sociedad conocer las prácticas de crianza si se quiera influir positivamente en desarrollo de los niños, esto es, contar con más información sobre comportamientos que los padres expresan con relación al bienestar físico y psicosocial, y a las oportunidades de aprendizaje que generar a sus hijos en el ámbito familiar.

¿Qué se entiende por práctica de crianza?

Las prácticas de crianza hacen parte de las relaciones familiares y en ellas se resalta el papel que juegan los padres en la formación de sus hijos. Estos, generalmente, tienen una noción espontánea, no muy elaborada, de la manera como se debe criar a los hijos y además son capaces de desarrollar teorías sobre la mejor forma de realizar esta tarea.

Si bien los padres, pueden alcanzar en su gran mayoría, la habilidad necesaria para orientar el comportamiento de sus hijos, estos no siempre cuentan con una explicación satisfactoria y coherente de su comportamiento. La justificación de sus prácticas de crianza, no es clara especialmente en padres con bajo nivel educativo, poco compenetrados con el desarrollo de sus hijos y en muchos casos se aleja de las reales circunstancias en las que se generaron, y tienden a reducir significativamente la complejidad del fenómeno.

Una forma de aproximarse a este complejo proceso, desde una perspectiva más sistemática, es definiendo el concepto de prácticas de crianza, lo cual permite ir más allá del sentido común. En primer lugar, una aproximación inicial nos indica que este fenómeno se sitúa en el campo de la interacción humana, esto es, en el marco de una relación interpersonal muy particular,

caracterizada por el poder y la influencia mutua. En tanto que es una relación de poder, se evidencia que en las prácticas de crianza se suscita una tensión entre sujetos que cuentan con alguna forma de poder, los padres la manifiestan en su clara convicción que están ahí para cumplir una función orientadora, y los hijos que son capaces de lograr algún tipo de atención.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que esta relación de poder no se manifiesta como un proceso de una sola vía, esto es, no se trata de un tipo de influencia que va de los padres hacia los hijos, sino todo lo contrario, en esta relación es clara la mutua influencia entre los dos participantes del vínculo, y es precisamente esto lo que constituye la segunda característica de las prácticas de crianza antes señalada. En otras palabras, los niños son también capaces de ejercer control sobre la conducta de sus padres, lo que quiere decir que cuentan con la habilidad necesaria para reorientar las acciones de éstos.

Si bien es cierto que para comprender integralmente las prácticas de crianza es imprescindible tener en cuenta las acciones de los niños, vale la pena señalar que en este ensayo sólo se hará referencia a las características del comportamiento de los padres.

En segundo lugar, las prácticas de crianza, son un proceso, esto quiere decir que son un conjunto de acciones concatenadas, que cuenta un inicio y que se va desarrollando conforme pasa el tiempo. No se trata de acciones y reacciones estáticas de padres e hijos, petrificadas en unas formas de comportamientos repetitivos, todo lo opuesto, las prácticas de crianza se van transformando por efecto del desarrollo de los niños, así como por los cambios suscitados en el medio social.

En tercer lugar, en la crianza se encuentran involucrados tres procesos: las prácticas propiamente dichas, las pautas y las creencias.

Las prácticas deben concebirse como acciones, esto es, como comportamientos intencionados y regulados, "... es lo que efectivamente hacen los adultos encargados de ver a los niños. Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permita al niño reconocer y interpretar el entorno que le rodea" (Aguirre, 2000).

Un rasgo de las prácticas lo constituye el hecho de que son acciones aprendidas, tanto dentro de las relaciones de crianza en las cuales se vieron involucrados los adultos, como por referencia a comportamientos de otros padres de familia, esto quiere decir que las acciones que manifiestan los padres frente al comportamiento de sus hijos no son el resultado de la maduración biológica, dependen de las características de la cultura a la cual se pertenece.

Por otro lado, las prácticas se manifiestan de una manera particular para atender comportamientos específicos de los niños, por ejemplo frente a la alimentación, ante la demanda de afecto o como respuesta a conductas disfuncionales, y pueden tomar la forma de conductas motoras complejas, de expresiones verbales o de gesticulaciones voluntarias.

Respecto a la pauta, ésta tiene que ver el canon que dirige las acciones de los padres, esto es, con el orden normativo que le dice al adulto qué se debe hacer frente al comportamiento de los niños. "Se refiere a lo esperado en la conducción de las acciones de los niños. Es el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia. En tanto que es un canon del actuar; por lo general, la pauta se presenta como una circunstancia restrictiva y poco flexible, lo cual no quiere decir, que no pueda modificarse en el transcurso del tiempo" (Aguirre, 2000).

En las pautas prima una representación social de niño, que condiciona la interpretación de los diferentes órdenes normativos, que pueden asumir formas bastante restrictivas o muy tolerantes, dándose entre estas una variedad, que depende de los rasgos culturales del grupo, tal como lo resalta Jensen (1995). Así por ejemplo, cuando se tiene la idea del niño como "un buen salvaje" y un individuo sin mayor conciencia, al cual se debe domesticar, las pautas de crianza se tornan directivas y coercitivas, por el contrario, si se tiene una representación social más liberal, como es el caso cuando se concibe al niño como sujeto con plenos derechos, al que se adscribe la capacidad de autorregulación y participación en la dinámica familiar, las pautas de crianza se hacen más permisivas y tolerantes.

En la familia colombiana podemos encontrar, retomando la propuesta de García Canclini (1990), una marcada "hibridación" en las pautas de crianza, quiere decir que conviven ideales que corresponden a tiempos distintos y a nichos culturales diversos e incluso, en algunos casos, antitéticos. Se puede observar en las relaciones familiares la exigencia de un respeto irrestricto a

la autoridad paterna, pauta propia de una sociedad más tradicional, conviviendo, tranquilamente, con comportamientos tendientes a favorecer relaciones más horizontales y críticas entre padres e hijos, una manifestación que caracteriza los ideales de la sociedad moderna, centrada en una forma de vida más democrática y participativa.

En términos de los dichos populares, los padres pueden regirse por el adagio "prescinde del palo y echa a perder al niño" y al mismo tiempo reconocer que el castigo físico es muy nocivo para el desarrollo psíquico del niño (Himelstein et al 1991). Esta coexistencia de normas que exigen al individuo un acatamiento no reflexivo a la autoridad y una dependencia con respecto al adulto, con aquellas otras que centran la atención en la autonomía de los niños, hace, en la realidad cotidiana, que los padres de familia entren en serias contradicciones, tanto internas como externas, cuando intentan controlar y orientar el comportamiento de sus hijos.

Finalmente, las creencias se refieren a las explicaciones que dan los padres sobre la manera como orientan las acciones de sus hijos. Se trata de un conocimiento básico del modo en que se deben criar a los niños; son certezas compartidas por los miembros de un grupo, que brindan fundamento y seguridad al proceso de crianza. Como lo afirma Myers (1994) se trata de explicaciones "... de por qué las pautas y prácticas son como son o como deberían ser".

"Estas creencias permiten a los padres justificar su forma de proceder y la cual se legitima en tanto que hacen parte del conjunto de creencias de la sociedad". (Aguirre, 2000). Además, en las creencias confluyen tanto conocimientos prácticos acumulados a lo largo del tiempo, como valores expresados en escalas que priorizan unos valores frente a otros. Algunos padres pueden querer que sus hijos sean obedientes, lo cual les permite justificar sus acciones restrictivas; otros pueden preferir estimular la independencia, por lo que explican y justifican la demanda que hacen a sus hijos de caminar prontamente y de poder orientarse con destreza en los espacios públicos. En fin, otros más pueden valorar la agresividad, lo cual les permite dar sentido al apoyo que dan a los niños para que reaccionen violentamente ante cualquier tipo de agresión, en este último caso, es frecuente encontrar expresiones tales como "defiéndase, deles patadas o puños, no sea bobo, no se deje", y justifican estas expresiones acudiendo a una razón: "lo duro que es la vida" y que por lo tanto "deben aprender a defenderse de los vivos".

Como se puede apreciar en este breve resumen, las prácticas de crianza, el cuidado y la orientación de los niños son un fenómeno muy complejo y muestran una gran variabilidad. Además, son altamente sensibles a las determinaciones socioculturales y al modo particular como los interpreta y usa un padre de familia concreto. En este sentido, una circunstancia como la pobreza juega un papel determinante sobre los distintos aspectos que componen las prácticas de crianza, dado que su influencia puede ser muy negativa para el desarrollo de los niños, ya sea por ignorancia de una adecuada forma de criar a los niños, o por cambios repentinos en las condiciones normales de la vida familiar, como es el caso, cuando se presenta la pérdida del empleo o la disminución en la calidad de vida.

Relación entre prácticas de crianza y pobreza

Como se planteó antes, la situación de Colombia en los últimos años, por decir lo menos, se ha tornado dramática, la crisis económica representada en una abrupta caída en la tasa de crecimiento del PIB, sumado al aumento progresivo del desempleo, el cual rebasó el 20% en el año 2001, y la agudización del conflicto interno, hacen del entorno social en el que se desenvuelve la familia colombiana un medio inseguro y de poco futuro. Esto, por supuesto, afecta directamente las relaciones intrafamiliares, haciéndolas proclives a la violencia y al abandono, con lo cual se ve incrementado el desinterés de los padres por la orientación del comportamiento de sus hijos. Esto se torna aún más grave en las capas marginadas y más vulnerables de la sociedad, como por ejemplo, en las familias jóvenes con hijos menores de 12 años y con un nivel educativo muy próximo al analfabetismo.

Sin lugar a dudas, lo anterior es un indicador alarmante del alto riesgo en el que se encuentra la sociedad colombiana, pero esto se ve aún más agudizado por la progresiva pérdida en calidad de vida de los estratos medios en los que recae, en buena parte, el soporte de la estructura socioeconómica del país, en la medida en que son una importante porción del futuro capital humano. En este sentido, el efecto va más allá de la coyuntura, dado que afecta la educación de los niños, la salud de la familia y la economía de los padres, y de esta manera, también las prácticas de socialización que favorecen la construcción de una sociedad más tolerante y democrática.

Dentro de este panorama cobra una importancia inusitada la pregunta referida a ¿cómo se están criando los futuros ciudadanos de Colombia?, esto es,

¿qué prácticas de crianza están presentes en la familia colombiana? Si bien es cierto que se puede afirmar que las prácticas de crianza en los estratos más altos del país, en los que se mantiene la estructura nuclear de la familia, un número reducido de hijos, alto nivel educativo de los padres e ingresos estables y holgados, están centradas en el bienestar de los niños, no es tan claro en lo que respecta a las otras capas, para las cuales cobra gran relevancia las prácticas de crianza asociadas a comportamientos que favorecen la construcción de lazos afectivos fuertes y de relaciones interpersonales justas, equitativas y democráticas, dado que esto se constituye en un importante capital cultural que los habilita para afrontar de un mejor modo las adversas condiciones socioeconómicas.

Es en este contexto en el que a continuación se presentan algunas de las prácticas de crianza que podrían verse seriamente afectadas por los distintos grados de pobreza y que tienen vital importancia para el desarrollo de los niños, se trata del apoyo afectivo y la regulación del comportamiento.

El apoyo afectivo es un tema central en la crianza de los niños. Se relaciona con la expresión de afecto de los padres hacia sus hijos y el apoyo que brindan éstos para que los niños puedan expresar libremente sus emociones. A través de esta acción los adultos pueden brindar soporte social y alentar la independencia y el control personal en las generaciones más jóvenes. Pero cuando se presenta alguna dificultad para la expresión del afecto, la influencia sobre el comportamiento de los niños se torna negativa, generando retraimiento, limitaciones en la confianza sobre los demás y dificultando la relación con las otras personas.

De manera más específica, en el apoyo afectivo se pueden distinguir los tres componentes de las prácticas de crianza y sobre los cuales recae toda la influencia de las condiciones de pobreza que enfrenta la familia. En el apoyo afectivo la práctica propiamente dicha se expresa, generalmente, a través de la proximidad física, como por ejemplo en las caricias, en los juegos de contacto físico o en la gesticulación voluntaria, así como también por medio de verbalizaciones, tales como palabras cariñosas o expresiones monosilábicas de aprobación. Estas conductas son precisamente las que más se afectan, se ven influenciadas por el estado de ánimo o la inestabilidad emocional de los padres, producto de las condiciones de pobreza.

Diferentes estudios, Barreto y Puyana (1996), Puyana y Orduz (1998), Aguirre y Duran (2000), Restrepo (1995), McIntyre & Dusek (1995), McNaly, Eisenberg & Harris (1991), entre otros, han demostrado que la manifestación "práctica" del proceso de crianza favorece significativamente el desarrollo psicosocial de los niños. El contacto físico facilita la aparición de la confianza en sí mismo y permite que la expresión de afecto de los niños sea muy espontánea, más aún, como lo expresan Restrepo (1995), Maturana (1997), y Manzi y Rosas (1997), este comportamiento es una condición fundamental para la democracia, dado que el afecto es la emoción que permite el reconocimiento y la aceptación del otro, fundamento en la conformación de lo social. "En otras palabras, nos dice Maturana (1997), la tarea de crear una democracia comienza en el espacio de la emoción, con la seducción mutua para crear un mundo en el cual continuamente surja de nuestras acciones la legitimidad del otro en la convivencia, sin discriminación ni abuso sistemático"

Por lo tanto, si se produce alguna alteración en la interacción entre padres e hijos, sus repercusiones pueden ser sumamente negativas, tanto para el futuro de los niños, especialmente para la población más vulnerable comprendida entre los 0 y 7 años de edad, como para la sociedad en su conjunto. La pobreza es uno de los factores que más perturba esta relación, dado que en las familias que enfrentan condiciones de extrema dificultad económica o que se ven avocados a una repentina crisis en la economía familiar, ya sea por el desempleo o por el desplazamiento forzado, los adultos sufren tensión e inestabilidad emocional, lo que los conduce a reaccionar, frente al comportamiento de los niños, de manera violenta y poco reflexionada, o con desinterés y distanciamiento de la realidad cotidiana de los niños.

Más aún, este tipo de comportamiento se ve favorecido por el hacinamiento y la permanencia continua de los diferentes miembros del grupo dentro del espacio familiar. Bajo estas circunstancias, aunque las pautas, las normas que rigen el cuidado de los niños, y las creencias, las explicaciones sobre el sentido de la crianza, no se ven del todo afectadas, si más probable que las prácticas se transformen negativamente, los padres reaccionan de manera intolerante y acuden a los golpes o insultos para orientar las conductas de sus hijos.

Cuando las familias siempre han permanecido bajo el nivel de pobreza, se observa que la forma de actuar normal, se debe principalmente a la repetición de patrones de crianza aprendidos en "carne propia" y a la imposibilidad

de modificarlos por falta de acceso a la educación y con ello a un capital cultural más sensible a las características del desarrollo infantil.

En otras palabras, si en condiciones normales el apoyo afectivo da origen a relaciones de poder más equilibradas entre los adultos y los niños, además, genera confianza en sí mismo y en los demás, y facilita la participación activa en las redes sociales que rodean a la familia, bajo condiciones de pobreza, la inestabilidad psicoafectiva de los padres, creada por esta circunstancia, da origen al aislamiento y a la inseguridad de los niños, a una pobre comunicación de las vivencias internas y a un estado de permanente intolerancia respecto a algunas manifestaciones comportamentales de los niños.

En cuanto a la regulación del comportamiento, la forma como los padres ejercen control y exigen obediencia a sus hijos, puede ir desde prácticas de crianza muy estrictas hasta maneras más sutiles de influir en el comportamiento de los niños. En general la literatura reconoce dos tipos de regulación del comportamiento de los niños y que tienen efectos distintos sobre la conducta infantil, a una se la conoce como regulación positiva y a la otra como negativa.

En la regulación positiva, la obediencia la exigen los adultos asegurándose que sus demandas sean comprendidas por los niños y que éstos puedan comunicar espontáneamente lo que piensa sobre estas exigencias. En otras palabras, la regulación positiva se funda en una relación más horizontal entre los adultos y los niños, donde prima la explicación y el llamado de atención sobre las consecuencias que tienen los actos de las personas. En este sentido, no impera el autoritarismo sino el principio de autoridad, el cual estimula en los niños: el reconocimiento reflexivo de la norma, la independencia frente a la realidad circundante, el descentramiento progresivo de sí mismo y la madurez para actuar independientemente.

En esta regulación positiva, las prácticas de crianza responden a un mundo familiar normativo (pautas) más democrático, que limitan el castigo físico (práctica) y favorecen el desarrollo psicológico y social del niño, empleando un estilo de comunicación más explícito y ajustado a la mente infantil. Los padres que utilizan este tipo de control, explican (creencias) su comportamiento refiriéndolo a una representación social del niño como sujeto de derechos e interlocutor válido en la dinámica familiar.

En contraposición, en la regulación negativa, el adulto emplea técnicas de control intrusivas, encaminadas más a restringir las acciones de los niños que a orientar su comportamiento, y adicionalmente sus exigencias se caracterizan por ser altamente arbitrarias. Como bien lo resumen Vargas y Ramírez (1999), un padre restrictivo "... corrige continuamente a sus hijos, y exige de ellos obediencia inmediata e incondicional a sus órdenes".

Bajo condiciones de extrema tensión, como las puede generar la pobreza o la marginación, es muy probable que los padres tienda a utilizar con más frecuencia el control negativo, dado que es una forma "económica" de actuar, en el sentido de que es más fácil emplear el golpe (práctica) para controlar, por ejemplo, el comportamiento rebelde de los niños, que dedicarle un tiempo para hablar u reorientar esa conducta hacia acciones menos disonantes. Los padres de familia de estratos 1 y 2, especialmente las madres, si bien reconocen la importancia de explicarles a los niños el por qué del castigo, ante la desobediencia de sus hijos terminan empleando el castigo físico (práctica) como un medio más expedito para controlar este tipo de conductas. "De manera generalizada (...los padres...) manifestaron acudir a la correa, el "juete" o las palmadas", lo cual fue corroborado por los maestros, entrevistados por Aguirre y Durán (1999), quienes afirmaron que en las familias de estos estratos, generalmente "... no existe espacio para el diálogo, para que el niño explique su falta, sino de una vez el golpe y el insulto .. (y) ... los castigos son: quemar manos, dar jueteras, pero no jueteras para que el niño sienta un castigo, sino hasta que de pronto el que lo castiga saque toda su furia, todo eso reprimido que tiene. Les tiran lo que tengan en las manos, tanto los papás como las mamás y las palabras porque aquí maltratan mucho con palabras".

En estos casos la explicación (creencias) que dan los adultos de este comportamiento, está fuertemente marcada por la tradición y en muchos casos se encuentra que no tienen clara conciencia sobre las futuras consecuencias de sus actos sobre el desarrollo de sus hijos. Es muy probable que sólo quieran obtener un ciego e inmediato acatamiento a sus exigencias.

Aunque esta forma de actuar no es necesariamente exclusiva de las personas que enfrentan condiciones de pobreza, éstas se encuentran en mayor riesgo de emplear un control negativo, tanto por la extrema tensión psicológica a la que se enfrentan, como por la reproducción de los patrones de socialización bajo los cuales fueron criados y que se centran más en el autoritarismo que en el reconocimiento de los derechos de los niños. En

otras palabras, tal como lo referencian, entre otros, Myers, (1993), Vargas y Ramírez (1999), Luna et al (1999), Puyana y Orduz (1998), Tabares (1998), o Aguirre y Durán (2000), Ministerio de Educación Nacional (2000), los padres están atrapados en la inmediatez y en el poco distanciamiento frente a la situación de conflicto con sus hijos; para controlar el comportamiento de los niños se inmiscuyen en la intimidad de ellos, son hostiles en el trato, responden con agresión ante la rebeldía y utilizan el castigo físico.

Este comportamiento, en condiciones de marginalidad, se ve reforzado por el bajo nivel educativo de los padres, quienes no pueden romper el círculo vicioso impuesto por prácticas tradicionales, la cual se encuentra en contravía respecto a la representación social de niño entrada en el reconocimiento de los derechos del niño. Quiere decir que el capital cultural acumulado por las familias que enfrentan la pobreza es mínimo, frente a los conocimientos y habilidades que actualmente se demanda a los padres, ya sea porque no han podido modificar las condiciones de marginalidad o porque, debido a factores socioeconómicos coyunturales, su calidad de vida se ha visto seriamente afectada. Esta limitación en la incorporación de prácticas de crianza orientadas, ante todo, por el bienestar infantil, se constituye en un factor de riesgo para el desarrollo de los niños, al no poder romper con pautas y creencias tradicionales.

Conclusiones

No obstante el posicionamiento del tema de familia e infancia, los datos con los que contamos sobre las prácticas de crianza, son todavía fragmentarios y muchas veces incontrastables, debido a la gran variedad metodológica, y en algunos casos, por el poco rigor en el proceso de investigación, lo cual dificulta, grandemente, poder estimar el valor real de los resultados.

Adicionalmente, son muy escasos los estudios que abordan la relación entre prácticas de crianza y pobreza, lo cual no permite que se pueda estimar el grado de impacto que tiene esta circunstancia sobre las relaciones intrafamiliares, específicamente entre padres e hijos, por lo cual es necesario continuar con el desarrollo de investigaciones, que de manera sistemática aborden esta problemática.

En este sentido, una de las tareas que se debe emprender con más urgencia, si se quiere contar con indicadores confiables sobre las prácticas de socialización, es el desarrollo de instrumentos más estandarizados que permitan hacer comparaciones entre poblaciones distintas y realizar el seguimiento de los cambios en los patrones de crianza. También es necesario definir algunos dominios claves, de carácter psicosocial, que permitan trazar una "radiografía" de las relaciones entre padres e hijos y así poder trazar políticas que apoyen la crianza de los niños, más cuando socialmente se considera que es fundamental invertir en las nuevas generaciones, para hacer de la sociedad colombiana un proyecto viable, justo y equitativo.

Bibliografía

- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En Aguirre, E. y Durán, E. Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud. Bogotá, D. C., CES - Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. y Durán, E. (1999) Informe Anual. Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud. Bogotá, D. C., CES - Universidad Nacional de Colombia.
- Barreto, J. y Puyana, Y. (1996). Sentí que se me desprendía el alma. Análisis de procesos y prácticas de socialización, Santafé de Bogotá, Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ).
- Consejería Presidencial para la Política Social. (2000). Informe de Colombia. Seguimiento de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia. 1990-2000. Bogotá, D. C.
- Departamento Nacional de Planeación. (2002). Sistema de Indicadores Sociodemográficos para Colombia-SISD. Bogotá, D. C., DNP.
- García Canclini, N. (1994). Culturas híbridas. Estrategias para entender y salir de la modernidad. México, Grijalbo.
- Himelstein, S., Graham, S. & Weiner, B. (1991). An Attributional Analysis of Maternal Beliefs about the Importance of Child-rearing Practice. Child Development, N° 62.

- Jensen, J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family* 57, August.
- Luna, M. et al. (1999). *Prácticas de crianza en Antioquia*. Medellín, CINDE.
- Maturana, H. (1997). Fundamentos biológicos de la democracia. En Pizarro, C y Palma, E. *Niñez y Democracia*. Bogotá, D. C., Editorial Ariel y UNICEF.
- Manzi, J. y Rosas, R. (1997). Bases psicosociales de la ciudadanía. En Pizarro, C y Palma, E. *Niñez y Democracia*. Bogotá, D. C., Editorial Ariel y UNICEF.
- McIntyre, J. & Dusk, J. (1995). Perceived Parental Rearing Practices and Styles of Coping. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 24, N° 4
- McNally, S., Eisenberg, N. & Harris, J. (1991). Consistency and Change in Maternal Child-Rearing Practices and Values: A Longitudinal Study. *Child Development*, N° 62.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Bogotá, D. C., Exe Editores.
- Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo*. Washington, OPS.
- Myers, R. (1994). *Prácticas de crianza*. Santafé de Bogotá, CELAM-UNICEF.
- Puyana, Y. y Orduz, C. (1998). "Que mis hijas no sufran lo que yo sufrí". Dinámica de socialización de un grupo de mujeres de sectores populares. Estudio de caso sobre la región cundiboyacense. Santafé de Bogotá, CES- Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, L. C. (1994). *El Derecho a la Ternura*. Bogotá, D. C., Arango Editores.
- Tangney, J. & Deitch, N. (1987). Some implications of maternal employment for the mother and the family. Los Angeles, CA, Working Papers-Institute for Social Science Research, UCLA.
- Tabares, X. (1998). *El castigo a través de los ojos de los niños*. Bogotá: CES- Universidad Nacional de Colombia.

PRÁCTICAS DE CRIANZA EN COMUNIDADES INDÍGENAS DEL VALLE DE SIBUNDOY

Jaime Bueno Henao¹

El presente artículo corresponde a los resultados obtenidos en la Investigación: PRÁCTICAS DE CRIANZA EN NIÑOS INDÍGENAS DE LAS COMUNIDADES INGA Y KAMSÁ DEL VALLE DE SIBUNDOY - PUTUMAYO. Investigación cofinanciada por COLCIENCIAS y la UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA. Es importante señalar que este trabajo corresponde a un área poco investigada en poblaciones indígenas, al interior de la familia en cuanto corresponde a procesos de socialización del niño.

La familia, es sin duda el espacio de socialización, mas importante para el niño, en sus primeros años de desarrollo. Es el lugar donde se dan los primeros aprendizajes culturales, y es el sitio donde los padres, representantes y mediadores culturales, son los orientadores en primera instancia del desarrollo del niño.

Es importante entender, que la familia se estructura y adquiere su dinámica, de acuerdo a las características propias del medio cultural donde se ubica, además, ésta es el producto y reflejo de una serie de factores socioeconómicos, que le imprimen, un sello particular. Los cambios que puedan originarse al interior de ella, no obedece a factores aislados, sino que esos cambios, deben contextualizarse en los procesos sociales, que van ocurriendo en una comunidad determinada. Es el caso de la familia indígena del Valle de Sibundoy, en donde una serie de factores de tipo político, económico, religioso, social y cultural, presentes desde la colonia, han orientado cambios, que se reflejan hoy al interior de la familia, y la comunidad en general.

El la investigación: Historia de las Kamsa, de Sibundoy, desde sus orígenes, hasta 1981 (Chavez, Alvaro, U. Javeriana, 1982), hace un análisis, de los cambios demográficos, ocurridos al interior de la familia y la comunidad del Valle de Sibundoy.

¹ Psicólogo - Magister en Psicología Infantil - Director Escuela de Psicología UNINCCA

"En el siglo XX, ha sido mas pronunciado su crecimiento demográfico, pudiéndose mencionar como causas: a) la baja mortalidad, por la mejor atención medica, hábitos de higiene, y una dieta mejor balanceada. b) los adelantos técnicos que han facilitado las labores del campo, el transporte y el comercio, y c) la disminución de suicidios, abortos, raptos por otros grupos indígenas y abusos de los blancos. La moralidad y la higiene, el trabajo, y mayores facilidades para la vida, han producido un aumento notable en la población, disminuyendo sensiblemente las defunciones. Hace apenas ocho años en el pueblo de Sibundoy, por ejemplo el numero de nacimientos anuales era de cincuenta, e igual el de defunciones, y hoy día, son sesenta los nacimientos, y treinta las defunciones. Así mismo muestra como desde 1843, hasta 1981, se han producido cambios: en 1843, habían 1.525 habitantes, produciendo paulatinamente un descenso, a partir de 1.875, cifra que se vuelve a igualar hasta 1.965. Hoy,(1981),existen 3.500 habitantes. El buen trato de los creación del resguardo en 1.939, los estímulos ante la vida, el aprecio por la tierra y otros factores concomitantes, contribuyeron a este crecimiento demográfico, difícilmente observable en otras parcialidades indígenas de Colombia. la inmigración blanca, imprimió nuevo curso a la historia del Putumayo indígena, que ha seguido con fuerza arrolladora hasta el presente. Hoy los indígenas o viven en los campos conservando sus costumbres y su lengua, o se han transculturado abandonando su indumentaria y algunos su lengua, y se han refundido con los blancos. Subsisten aun, aunque en su mayoría con vida raquíca, los resguardos y cabildos de San Andrés, Santiago, Colon, Sibundoy, Puerto Limón, Yunquillo, Condagua y San Miguel de Putumayo: Kamsas en Sibundoy, Ingas en los otros. Los únicos pueblos que conservan su fisonomía indígena y son habitados casi exclusivamente por indígenas son San Andrés, Yunquillo y Condagua".

La familia indígena, hoy pues nos presenta una fisonomía distinta a la de nuestros antepasados; muchos factores han incidido. Así es factible comprender como las practicas de crianza han evolucionado, y han sido producto de cambios, surgidos en el tiempo y en el espacio.

Ciclo vital

El desarrollo humano, pasa por un largo periodo, que va desde el momento de su concepción, hasta la muerte. Este proceso ha sido explicado, por diferentes autores, escuelas y enfoques, que han dividido el desarrollo en etapas, fases, periodos y estadios. Entre las propuestas mas conocidas y que mayor

difusión, han tenido en nuestro medio, encontramos la teoría de Piaget, que divide el desarrollo en estadios; la teoría de Freud, que lo hace dividiendo el desarrollo en etapas; las explicaciones de Bion sobre etapas del desarrollo. Vigotski, Wallon, Gessel, son otros autores que han incursionado en la explicación del desarrollo infantil a partir de divisiones. Si bien es cierto, no ha existido unos criterios universales entre los diferentes autores, para la división que proponen, si es bien cierto por otra parte, que estas fases, estadios o etapas, nos han permitido comprender, y explicar, los diferentes momentos, sus características, y diferencias, por las cuales atraviesa todo ser humano." Cada porción del ciclo de la vida de una persona, es influida por los primeros años, y cada uno afecta a los años que siguen". Ese desarrollo, está inmerso en una cultura determinada, que lo orienta, a través de una serie de mecanismos, que se materializan durante la socialización del niño. A pesar de existir menos conocimiento sobre el desarrollo del niño indígena, si se puede afirmar "que nuestras culturas indígenas, tienen muy bien pautadas, por encima de las diferencias entre etnias y subgrupos, todos los pasos ontogénicos que cada niño tiene que cumplir, desde el momento de su concepción, hasta su inserción definitiva en el cuerpo social, en calidad de adulto autosuficiente y al propio tiempo solidario. El niño indígena, tiene que aprender, lo esencial de su cultura, convertirse en un individuo capaz de sobrevivir en circunstancias tanto favorables como adversas; tanto el niño como la niña, tienen que adquirir, muchos de los conocimientos generales, mas relevantes para la vida en comunidad, incluso antes de cumplir una edad entre los seis o siete años. Ello implica su iniciación en actividades como la recolección, la caza, la pesca, la agricultura, la artesanía y las tareas menudas del hogar. La crianza de los niños de ambos sexos, se realiza con mucha ternura, sin traumas innecesarios, en un ambiente de libertad y permisividad, mucho mas flexible, que la típica, familia occidental".

En la Investigación: Estudio Psicosocial en la Comunidad de Sora se plantea, la existencia de estadios, que se inician, hacia el año y medio, con el estadio "del silencio; El segundo estadio, es denominado el del "secreto", que se extiende de los 4 y medio, hasta los años; el tercer estadio se denomina "del murmullo", y se ubica de los 10 a los 15 años; el cuarto estadio, denominado del "rumor". Estos estadios, tienen sus características, cada uno; así por ejemplo, el estadio del silencio, se construye en base del juego de la presencia y ausencia, el del secreto, caracterizado, por el afianzamiento de la búsqueda de regularidades, en los procesos; el del murmullo caracterizado, por las responsabilidades que asumen los adolescentes campesinos; Ya en el estadio del rumor, se hace inteligible, la función del aprendizaje cultural.

En las comunidades Inga y Kamsa, la presencia de etapas del desarrollo infantil, es un hecho real como se vera mas adelante.

Embarazo

Esta relacionado con las relaciones sexuales, las cuales se dan antes del matrimonio, aunque esta situación, no se manifiesta abiertamente; el carnaval, es la época propicia para establecer este tipo de relaciones.

Las mujeres Inga son en extremo reservadas, con todo lo que tenga que ver con el sexo. "ellas no quieren que les hablen nada del embarazo, ni de planificación familiar", según palabras de una Inga joven, y preparada escolarmente; esto se corrobora, no solamente por sus silencios, sino igualmente por la actitud, que tienen cuando están en cinta, ya que solo se hace publico, en los últimos meses, cuando ya es evidente su estado.

Respecto al periodo de gestación, utilizan una denominación muy descriptiva: HUIGSAHUA UNGUG, que literalmente traduce "una que esta enferma del estómago".

La mayoría de las mujeres, se percatan de que están en cinta por el retardo del periodo menstrual, y un numero reducido de ellas, por un malestar en el cuerpo; esta noticia es recibida con beneplácito, ya que los hijos por regla general, son bienvenidos, pues es la voluntad de Dios. En ambas comunidades, el embarazo era aceptado plenamente, por las madres entrevistadas, así como el sexo del niño. "lo importante, es que nazca sano". Para las madres, tanto el niño como la niña, son importantes en el hogar; algunas manifestaron, que si les gustaba que el primer hijo fuera hombre. Una madre nos contesto el por qué: " el niño varón, nos va ayudar en la tierra, en el trabajo, porque es mas fuerte para esas cosas que la niña. Desde bien pequeñitos, ya les enseñamos, especialmente el papa, las cosas pesadas del trabajo".

En relación al embarazo, una mujer kamtsá, nos relato el siguiente sueño: "Cuando uno va a quedar en embarazo, uno se va al patio, o esta en la casa, en cualquier parte. Uno mira una flor y la coge, y se la echa al bolsillo, o si no se la pone aquí (señala), cerca al vientre, y seguro que va a quedar en embarazo. Teniendo una corona,, llevándola al cementerio, es seguro que va a quedar en embarazo. Cuando estaba en embarazo(tres hijos), yo soñaba

constantemente, yo le preguntaba a mi mamá: "Mamá yo soñé con flores, yo lo tomaba en chiste, y mi mamá me decía ahora sí; no quería creerle, no le hacía caso ni a la abuela. Al mismo tiempo soñaba con el anillo, claro, faltaba como ocho meses, a los ocho meses me case y quede en embarazo". En cuanto al cuidado que deben tener durante el embarazo, las mujeres Inga, manifestaron, que en general son escasos: se debe evitar el consumo de chicha, señalaban algunas; otras pocas, que no se debe comer aguacate, maco, calostro de vaca y batata, pues los hijos "no hablan clarito"; "no sale la palabra ligero o "salen cerraditos"; esto denota que los alimentos, poseen ciertas cualidades, además de las nutrientes, las cuales afectan el desarrollo de partes específicas del ser humano. Lo anterior, se puede contrarrestar con otros alimentos que cumplen la función inversa. Es decir estos aparecen como elementos correctores, que si se aplican en la época apropiada, hacen que el desarrollo del lenguaje siga su buen curso. Aquí también se destaca, que si bien estas plantas tabuadas afectan la "pronunciación" del lenguaje, esto se debe fundamentalmente a que los infantes se vuelvan cerraditos; de esta manera, podemos inferir que dichas plantas merman la inteligencia del niño.

La mayoría de las madres, manifestaron que en ese período comen de todo, y además que no es cierto que los alimentos mencionados tengan algo que ver con el lenguaje de los niños; sin embargo, dicen que cuando la mujer sufre agrieras o dolor de estómago, esto es síntoma que la comida, que se ingirió, no es del agrado de la criatura, y por lo tanto se debe evitar.

En este punto es importante señalar, la relación entre algunas prohibiciones y prescripciones, a las que se somete la puerperia, y algunas creencias o tabus alimenticios, en los cuales no se permiten aquellas plantas que son consideradas frías, y si son permitidas las contrarias, es decir las cálidas. Aquí encontramos parte de la concepción que posee el Inga, específicamente del mundo vegetal, respecto a sus características y posiblemente del cosmos. Por otro lado, el hombre es un conocedor de su medio, desde el punto de vista de su cultura, y a la vez es un transformador constante de ella. Es por esto, que el Inga puede cambiar la propiedad del maíz (choclo solamente?), que según su clasificación es una planta fría, mediante el fuego. Este cambio tiene como objetivo primordial hacer del maíz, un alimento propicio para asegurar el bienestar de la mujer recién parida, que le permita su pronta recuperación. En la investigación situación alimentaria, estado nutricional y de salud, comunidad indígena Kamentsá, (U. Javeriana, 1992), se hace referencia a creencias sobre alimentación durante el embarazo y la lactancia: "31 de

las madres (69%) afirmaron, eliminar de su dieta algunos alimentos durante el embarazo. A pesar de esto, se menciona el ají en cinco casos, arroz y chicha en cuatro, frijol, aguacate y maco en dos. Alimentos como: aromáticas, mote, coles, leche, aceite, tumaqueño, tamarindo, motilón, juajimba, calostro, batata y maco fueron mencionados solo en un caso. Para 14 de las 45 madres no hay alimentos que deban evitarse durante el embarazo. las razones que las madres dieron, para no consumir dichos alimentos están:

- Ají, produce dolor y ardor de estómago y daña al bebe.
- Arroz, da asco y causa vómito.
- Chicha, porque produce vómito, ardor en el estómago, y el niño sale rudo.
- Frijol, cae pesado y causa vómito.
- Aguacate, maco, juajimba, calostro, batata y naco, porque perjudican al futuro niño en la pronunciación.
- Aromáticas, porque producen síntomas de aborto.
- Mote, porque arde la matriz.
- Coles y leche, porque causan vómito
- Aceite, porque produce asco.
- Tumaqueño, porque es picante.
- Tamarindo, el niño sale rudo".

En el embarazo, un reducido grupo de mujeres, al respecto, afirman que la madre gestante, no debe tener rabia, ni pena, pues corre el peligro de abortar. Durante el embarazo, están atentas a cualquier anomalía, como por ejemplo manchar, para consultarla con su madre o con una comadrona. Si están en peligro de abortar, se debe sobar el vientre de abajo hacia arriba y se faja "bien bonito". "algunas abortan cuando las mujeres no son duras como las blancas". En relación con el aborto, en el estudio sobre familia y parentesco (Pinzon, C) se plantea: "El aborto es una decisión de la pareja, pero solamente es justificable socialmente, si este se hace máximo un mes después de haber perdido la menstruación. Hay un complejo de creencias que están enlazadas a esta normatividad, y que las expresan de una manera sobrenatural. Es el caso del niño del arco negro o auca pequeño, que resulta de un aborto". En el embarazo, se realizan, actividades, la mayorías de mujeres manifiestan que no tienen restricciones y solo unas pocas merman sus labores domesticas, en los últimos días: "a lo ultimo me quedo en casa, y no hago trabajo pesado" "cuando iba a ordeñar no cargaba la cantina, pues tenia maleta propia"; las razones que señalan, el por qué siguen trabajando igual, son entre otras " toca trabajar, pues soy muy pobre, toca estar andando con barriga; entre mas ejercicio mejor".

En el Valle de Sibundoy, existen abundantemente las plantas anticonceptivas, conocidas por las mujeres, aunque una pareja joven y recién casada, no las utiliza, hasta no tener su primer hijo.

Una madre de familia, de la comunidad Kamsa, nos contó, que cuando una mujer no quiere tener mas hijos, se encierra la partera con ella, y le da una serie de bebidas o de plantas, como anticonceptivo, para que nunca vuelva a tener hijos o mas familia.

El uso de los métodos anticonceptivos, por las mujeres, indígenas, no es extraño si se tiene en cuenta, que ya en los pueblos, existen puestos de salud y programas, a cuyo interior existen programas sobre control natal; Lo encontrado, es muy similar a lo reportado en el estudio psicosocial en la comunidad de Sora: "Cuando la campesina, ya muestra síntomas evidentes de embarazo, pero aun ella, no los considera suficientes, acude a la partera, para que sea ella quien lo confirme o lo niegue. Una vez diagnosticado, se procede al control prenatal, que en la mayoría de los casos es la misma partera, la encargada de realizarlo. Suele suceder que las mujeres mas jóvenes de la comunidad, acudan inicialmente al puesto de salud o al hospital, para que se diagnostique este. Una vez conocidos, los resultados, se acude, a la partera, para que sea esta, quien realice el control prenatal. Aquellas jóvenes que han tenido mayor contacto con los principales centros urbanos, por mayor prestigio, prefieren ser atendidas y controladas en los centros hospitalarios".

Situación muy similar ocurre en Sibundoy, en donde el contacto con el blanco, el desarrollo socio - económico del municipio, ha conllevado a la utilización de la medicina occidental, por parte del indígena, sin embargo y a pesar de ello, las mujeres indígenas entrevistadas, la mayoría preferían ser atendidas, en caso de alguna necesidad, durante el embarazo, por una partera, comadrona, o por un taita, lo mismo que durante el parto.

Nacimiento y puerperio

Desde el momento del nacimiento, las comunidades indígenas del Valle de Sibundoy, tienen bien pautadas, las diferentes etapas, que recorre el niño, hasta llegar a la adultez; cada una de ellas, caracterizadas por una serie de propiedades psicológicas y sociales, que le van permitiendo su inserción al mundo que le rodea. El comportamiento de los padres, para con sus hijos, las

prácticas de crianza que adoptan, están relacionadas, con las características del niño, propias de su edad, o de la etapa, que están atravesando. Todos los eventos pues que ocurren alrededor del niño, y que se irán explicando a lo largo del discurso, tienen que ver con las distintas etapas, por las cuales el niño atraviesa, y que nos fueron descritas y explicadas por los padres, especialmente por las madres Ingas:

1. LOS HUAHUA, comprende desde el nacimiento hasta que el niño domine perfectamente la lengua. Lo primordial, es su capacidad de aprender el lenguaje, lo que determina la iniciación de la siguiente etapa. A los niños que se encuentran en este proceso, en particular, se les denomina en lengua vernácula HUAHUA. Existe una estrecha relación entre el pelo del infante y el desarrollo del lenguaje, pues parece ser que antiguamente, esta etapa finalizaba, con una ceremonia donde se le cortaba e los niños el cabello por primera vez; hoy en día, es poco frecuente esta práctica..

2. LOS HUAMRA: tanto a los niños como a las niñas, que se encuentran en esta fase, se les denomina HUAMRA, sin importar su sexo. Es precisamente en esta etapa cuando el niño comienza a desarrollar sus habilidades tanto físicas como intelectuales que le permitirán, en las etapas posteriores participar activamente dentro de su cultura.

3. Los MUSU y las SIPAS, esta etapa se encuentra asociada con los cambios físicos y mentales que se suscitan tanto en los jóvenes como en las muchachas. Aquí se establece por primera vez una clara diferenciación de sexos. A los jóvenes se les denomina MUSU, y a las muchachas SIPAS. En esta cultura indígena, no se pudo constatar, que antes existiera una ceremonia de iniciación o de paso. Al concluir esta etapa, se espera que los adolescentes hayan aprendido a desempeñar las distintas funciones que le impone su sexo. Algunos indígenas, afirman que esta etapa comprende desde los diez, hasta los quince años aproximadamente.

4. Los CARI y las HUARMI: a los hombres de esta etapa, se les denomina CARI y a las mujeres HUARMI. Parece ser que implícitamente esta connotación denota un cambio en el estado civil de la persona, pues denominación HARMÍ, también significa esposa.

5. Los TAITAS: así son denominados respectivamente a los hombres y mujeres, que han pasado ciertos límites tanto cronológicos como de conocimiento.

to. Ellos son los depositarios de los saberes ancestrales, y parte del control social descansa sobre ellos. Los ancianos, abuelos, son considerados, de gran respeto y autoridad dentro de las comunidades indígenas, hoy día. En relación y concretamente con el nacimiento o alumbramiento, entre los Ingas, es muy común dar a luz en la cocina de la casa, y unas pocas van al hospital. En la casa, es atendida por la comadrona o por su esposo, si ya han tenido varios hijos. La mujer se arrodilla sobre una estera y se cuelga de una sogá o es sostenida de los brazos por su esposo. Así nace el niño, quien es atendido inmediatamente y sometido a una revisión minuciosa, luego cortan el cordón umbilical con una cañita de maíz amarrándose con hilo a una distancia de "tres dedos". Se prefiere el uso de la caña a otros instrumentos como la cuchilla, pues esta evita las hemorragias, el irritamiento y las enfermedades del pequeño. La placenta, 'la compañera del niño, se entierra al lado del fogón o tulpa, para que la madre no sufra de dolor de estómago, y para que el niño no lllore, no le duela el estómago, le quede bien el ombligo, y para que siempre viva bien abrigado. Además la placenta debe ser enterrada a una distancia determinada, para que así no salgan rápido los dientes del niño y sean fuertes. A veces suelen enterrar junto a la placenta, el ombligo del infante, pero algunas acostumbran también a sepultarlos en el sitio donde viven los cuyes, para que estos aumenten, y permanezcan sanos. Cuando la placenta se demora, en ser expulsada, es porque se ha pegado a las paredes del estómago, debido al frío. Aquí es importante, destacar otro axioma, que se desprende de lo anterior, y es que las cosas que alguna vez estuvieron unidas siguen manteniendo una estrecha relación (placenta-madre-niño). Esto tiene que ver fundamentalmente, con el concepto de cuerpo, que posee el indígena Inga. El cuerpo humano aparece, no como un ente totalmente independiente, sino que mantiene vínculos "invisibles", con otras partes de su ser que alguna vez estuvieron juntas físicamente como el ombligo y la placenta. La unión es tan estrecha que si la placenta no está en un lugar apropiado y con condiciones especiales, entonces el niño enfermará.

El parto, en general en las comunidades indígenas, es un evento que propicia, tiempos de vulnerabilidad, en los cuales la corporeidad, está expuesta a enfermarse. Parece ser que esta vulnerabilidad, se traduce o bien en una pérdida de calor o en una ganancia de frío, las cuales causan desequilibrio. Para contrarrestar la falta de calor, se recurre al mundo vegetal, específicamente a las plantas alimenticias cuyas características peculiares, equilibran al organismo. Existe entonces una transferencia de energía calorífica de la planta al cuerpo humano. Rescaniere(1982), en un trabajo sobre patrones de crianza,

suministra otra interpretación: " al dar bebidas consideras cálidas, para estimular el parto, pareciera estar en relación con la creencia, que lo cálido es femenino; y a la inversa, lo frío es masculino", lo que implicaría entonces que la calidez acentuaría la naturaleza femenina, optimizando sus funciones. Sin embargo López Austin, afirma que la polaridad frío - calor, se encuentra, estrechamente vinculada al equilibrio humano, no solo en lo que se refiere a la salud y a la enfermedad, sino que comprende todo el cosmos. Esta dicotomía, esta presente en la naturaleza tanto del hombre como de la mujer, quienes se encuentran asociados respectivamente al calor, al frío (posición opuesta a la de Rescaniere. Cuando la mujer Kamtsá, en este proceso de alumbramiento, - sola no podía asistirse, lo hacia en su orden el esposo o la partera, y en otros casos la madre de quien da a luz, o la suegra.

Si el parto era difícil, se utilizaba brebajes de plantas que lo aceleraba.

No les gusta ir al hospital, porque allá las molestan mucho, les da mas dolor, y todo el mundo las mira; además se debe pagar, y ellas no tienen.

No se permiten visitas durante este periodo, solo la partera quien obra como consejera y ayuda moral. Ella prodiga los cuidados durante el parto, que consisten principalmente con enjabonar la ropa, cocinar, arreglar la casa y asistir al recién nacido, haciéndolo de una manera muy afectiva, quedando relacionadas paciente y partera como "comadres espirituales. Será esta partera, la que velara, por la salud del niño, y sus enfermedades durante los dos primeros años, como una parte ineludible de sus responsabilidades. las mujeres visitantes, alzan al niño en señal de regocijo comunitario y le llevan comida a la madre para contribuirle a la dieta, generalmente huevos y chocolate. El niño que nace en época de cosecha o de luna llena se cree que va a ser de buenas en la vida, mientras que los que nacen en mala cosecha se piensa que su destino, va a ser sufrido. Con respecto de si el día, la noche, la hora, inciden en la vida futura del niño, la mayoría de las madres entrevistadas manifestaron, que no; así mismo y acerca del aporte del hombre y la mujer en el momento de la concepción, manifestaron que ambos aportan al nuevo ser por igual. para ellas no existen diferencias en esto. Con las visitas el recién nacido corre el peligro de ser ojeado. las mujeres que visitan, no deben mirar al niño a los ojos, sobre todo aquellas que tienen la sangre muy pesada, porque la criatura, es muy tierna, tiene la sangre muy débil y cada adulto irradia en la atmósfera el carácter de su sangre. Incluso hombres que tengan la sangre muy pesada deben abstenerse de pasar cerca de la casa, porque sin

proponérselo pueden ojear al niño. A propósito de esto, en el estudio sobre Familia y Parentesco, se dice "con la llegada del primer plenilunio, se realizan un ritual de limpieza, en la cual se le frota al niño todo el cuerpo con el ají rocoto, y se le hacen cruces en el pecho y en la frente, luego la madre, bota el ají en la quebrada. De este modo, se purifica el cuerpo, y se defiende al crío del "mal viento", del "susto", asegurándose que le vaya bien en cualquier lugar. Lo único que no previene este ritual, es el "mal de ojo". Otras medidas preventivas contra el "mal aire" o el "espanto, consiste en ser muy cuidadoso con los pañales, si se quedan oreándose durante la noche fuera de casa, la madre debe ahumarlos en el fogón para dejarlos inocuos. Los padres, son muy cuidadosos de no dejar nunca un niño solo, por el peligro que representa, el que algún espíritu, o fuerza de un muerto aproveche la ausencia de adultos para entrar en la casa y lesionar la criatura".

"El esposo en el momento de las visitas, sale y da el visto bueno a la visita, y es el quien decide quien entra, o que otro día puede venir".

La dieta, se cumple, sin ninguna complicación. Hoy día la mujer indígena, según la afirmado por ellas durante la entrevista, se incorpora mas rápidamente a las obligaciones de la casa y la agricultura. generalmente la madre permanece un mes, durante este tiempo, se dan ciertas características en la alimentación. En el estudio, ya mencionado sobre situación alimenticia, y estado nutricional y de salud, "durante la lactancia 32 madres (71%), afirman retirar de su alimentación algunos alimentos; 13 no lo hacen. las madres que retiran los alimentos durante este periodo, mencionan los siguientes: ají, en seis casos, porque les causa y tos al niño y este puede salir bravo; cuna o barbacuano en cinco, porque le da al niño tos, cólico, y es irritante; chicha y aguacate en cuatro porque la chicha afecta el desarrollo del niño y no habla claro y el aguacate, porque el niño no habla claro y le hace daño; aguardiente en tres, porque perjudica, y desnutre al niño; frijol y calabaza en dos, porque el frijol produce rasquiña y tos en el niño, y al comerlo frío, hace daño, y la calabaza porque produce parásitos y dolor de estomago; y otros mencionados en una sola oportunidad como dulce de calabaza, guarapo y naco, porque estos también le hacen daño". En las mujeres Inga, se encuentra, que la dieta que guarda va de una a dos semanas, iniciando luego, sus actividades, con su bebe, cargado a las espaldas, dándose también algunas restricciones en la alimentación, evitando comer o ingerir alimentos frescos (fríos) como el maíz, el frijol el ulluco, papa criolla, tumaqueño, cuna y achira, aduciendo que si comen esta clase de alimentos se "empipan", es decir el estómago se infla-

ma y se presentan cólicos; de igual manera, no deben comer cuy ni cerdo, pues estas carnes, son irritantes. así mismo se prescribe, que la mujer ingiera sopa de Concharina, la cual se hace a base de maíz tostado preferiblemente capia, y se la puede acompañar de gallina, pollo o carne de res; también puede tomar colada de maíz tostado, chocolate caliente, agua de panela, colada de avena, sopa de fideos y sancocho. Los beneficios de estos alimentos, son asegurar que el estómago se mantenga caliente y así evitar "el pasmo de frío"; además el consumir sopa de Concharina, contribuye a "endurar" el cuerpo, es decir a fortalecerlo; esta sopa, es lo primero que se ingiere. También existen otras restricciones, como no salir de la casa durante la dieta, pues la madre puede fácilmente enfermar; si se expone al viento incide en enfermedades futuras; para evitarlo, debe mantenerse dentro de la casa, arropada y adecuadamente fajada; es por ello que se entierra la placenta en la "tulpa" del fogón, a 60 centímetros de profundidad, para que la madre, se recupere pronto, se le seque el vientre rápido, y el niño tenga buenos alientos, y no le den cólicos por el frío que puede recoger. Esto es válido en las dos comunidades.

Igualmente las mujeres Ingas concretamente, no deben soplar candela, pues las consecuencias se verán años después en sus hijos, a quienes, se les pudrirán los dientes, rápidamente.

En cuanto al bautizo, y concretamente en los Inganos, ante todo, los encargados de colocarle el nombre al niño, son los padres, y eventualmente los padrinos del bautizo, o los abuelos.

Encontramos, que por ejemplo en muchos de los entrevistados, cuando es niño, el nombre lo escoge el padre, si es niña lo escoge la madre; en otros casos la madre proponía y el padre aceptaba.

Generalmente el nombre que se le asigna al niño es el de alguno de sus progenitores o de familiares cercano como los abuelos. Si algún pariente recientemente ha fallecido, se acostumbra a colocarle el nombre del difunto al bebe. Esto se debe a que así aseguran "no perder las familias". Otros padres también acostumbran a colocarles el nombre, según el día en que nazcan, por ejemplo, si nacen en el mes de noviembre, y es un varoncito, es muy probable que se llame Andrés. En San Andrés, los bautizos se efectúan una sola vez al año, el 24 de diciembre. Si se quieren hacer en otra fecha suelen ir a Santiago, pues allí cada mes se celebra esta ceremonia. este rito es de vital importancia para los Inga, pues ellos consideran que sus hijos, al

recibir este sacramento, dejan de ser "aucas"(gente que no ha recibido el bautismo y al morir, una parte de ellos, "su espíritu", puede perturbar a los seres vivos; tiene otra connotación, que se refiere, al ser salvaje, no civilizado; también afirman que Dios esta con ellos(los hijos). Este acontecimiento, es motivo de felicidad y alegría, no solo para ellos , sino para toda la familia. Los padrinos como se mencionó anteriormente, se escogen entre parientes, lo importante es que sean responsables y respetuosos, y las familias se lleven bien. Padres y padrinos, adquieren un acercamiento mayor, y los padrinos, adquieren una especie de padres sustitutos, en caso de que alguno de los padres fallezca; en este caso el ahijado, toma el nombre de "criaditos".

El bautizo, se realizaba antes durante la primera semana del nacimiento, ahora esta practica ha cambiado, ya que conseguir los padrinos no es nada fácil, pues es necesario conocer las características de la familia, como buen comportamiento, que la pareja se lleve bien, no sean borrachos y den buen ejemplo al menor; además hay que rogarles para que acepten.

Socialización.

En este amplio y complejo proceso que el niño inicia, una vez llega al mundo, convergen una serie de factores que orientan el desarrollo infantil, hasta convertirlo, en hombre capaz de obrar autónomamente, dentro de una cultura determinada.

Es necesario precisar y entender, que las diferentes teorías, existentes sobre el desarrollo del niño, señalan como las primeras relaciones que establece el niño con su mundo, se dan con sus padres, y específicamente, resaltan la figura de la madre, como la portadora de una serie de mecanismos, comportamientos y actitudes, que van a orientar los primeros vínculos afectivos que el niño establece con su medio social y cultural. Desde Freud, pasando por Spitz, Bowlby, hasta llegar a los últimos estudios de Klaus y Kennel, señalan la importancia de los primeros aprendizajes afectivos y culturales, en el desenvolvimiento posterior de la personalidad. Esas figuras que son en primera instancia los padres, hermanos, abuelos, tíos, etc., hacen parte de un mundo también cargado de objetos y situaciones, que tienen significados,, en las cuales los actores principales, se convierten en mediadores de una cultura particular. Las creencias, los valores, y todo aquello que constituye mecanismos de control que una sociedad o medio adopta, el niño las va elaborando,

reconstruyendo, en sus relaciones con el otro, en sus diferentes actividades tales como el juego, el estudio y el trabajo, etc.

En ese proceso de socialización, principalmente en el establecimiento de los primeros vínculos afectivos, según Klaus y Kennel, el padre, la figura del hombre, juega también un papel decisivo, desde el mismo momento en que el niño viene al mundo. En el libro *El Vínculo afectivo*: Klaus y Kennel, reseña algunas experiencias en este campo, y muestra como las primeras horas después de nacido el niño, son determinantes para el establecimiento de los vínculos afectivos y sociales, no solamente con la madre, sino con el padre; de ahí que recomiende la necesidad de cambios en el aparataje social que existe alrededor del nacimiento, donde solamente, se le da importancia a la madre, pues se considera que el hombre, o no es importante, o no sabe brindarle cariño o afecto. En el documento *familia y Parentesco* (Pinzón, C. y Suárez, R.), se plantea: "Durante el primer año, es la mujer encargada de darle cariño al niño, pues se considera que los hombres no saben hacerlo. La independencia que manifieste cada niño determina que tanto cariño, se le debe dar. La madre pues, debe saber medir la "capacidad" del niño. Hasta los dos meses, la madre debe cargarlo adelante y a la derecha para protegerlo y darle fuerza. Después lo empiezan a cargar atrás, sostenido por el pañolón. la derecha como hemos visto, significa lo bueno, la suerte. Así por ejemplo la chicha siempre debe pasarse por la derecha de los invitados".

Gonzalez, O, en el documento: *Ser niño Indígena: Etnicidad y Derechos Culturales*, 1991, realiza una serie de apreciaciones, en torno a la socialización del niño, y señala como toda sociedad humana, posee mecanismos propios de incorporación de sus nuevos miembros, a los procesos culturales, que caracterizan su especificidad étnica. resalta como en ese proceso de socialización del niño indígena, el modelo aborigen difiere del occidental, en lo que se ha llamado LA ORALIDAD, el cual juega un papel primordial en toda sociedad, pero especialmente en las sociedades indígenas y campesinas al interior del proceso de endoculturación (mecanismos internos, de que dispone la sociedad, para internalizar en sus individuos, su propio estilo de vida).

Las sociedades indígenas, hacen de la oralidad un recurso estratégico, para la incorporación, del niño a la matriz socio-cultural, política y productiva de su sociedad. En los diversos sistemas lingüísticos de estas sociedades, y sobre todo en los eventos discursivos asociados con ceremonias, rituales, tales como los rituales de iniciación o (ritos de pasaje), y otros eventos comunicativos,

en algunas de estas sociedades, encontramos codificadas las pautas a seguir por los jóvenes al pasar a la adolescencia dentro de su sociedad. Entre los Arawakos del Amazonas (Banivas, Warekenas, Curripacos, Bares, Piapocos), la iniciación, se refuerza con la imitación y puesta en práctica del conocimiento referido a las actividades del conuco, la caza y la pesca, que le transmiten sus padres y parientes, dentro de su grupo social, pero las nociones primigenias, el respeto por las cosas que aprenderá y la sacralidad de gran parte del conocimiento, ritual o no, parten de la iniciación.

En otras sociedades como la Yanomami (Amazonas, límite de Venezuela y Brasil), el proceso de socialización, que ocurre parece ser más flexible. La sociedad Yanomami, socializa a sus miembros para la autarquía, la autonomía económica, el control de los recursos del medio, la vida comunitaria y fundamentalmente la paz y la estabilidad antes que la guerra. La actitud de los padres, para con los hijos, depende de la edad y el sexo, ya que según esto participan juntos de una misma actividad. La niña aprende muchas cosas al lado de la mamá, y ya desde bien niña comienza a cuidar a sus hermanitos, en tanto que sus hermanos varones, lo que hacen es jugar; ayuda a traer agua, a buscar leña, a trabajar en el conuco, a buscar frutas a pescar, etc. De modo que cuando llega a la adolescencia ya ha aprendido cuáles son los roles a desempeñar en la sociedad. El papel del muchacho, adquiere importancia, cuando ha adquirido la madurez biológica, que puede ser alrededor de los 20 años; época en que ya la joven de su edad, está comprometida de lleno en la vida adulta y ya puede ser madre de varios hijos.

En cuanto a la edad, el niño vive apegado físicamente a su madre, llevándolo siempre colgado del portainfantés. Tienen los niños una lactancia prolongada, hasta pasados los tres años, momento en que se rompe el tabú, de las relaciones sexuales, y la madre puede concebir de nuevo. Al llegar el otro hermanito, el mayorcito aprende poco a poco a valerse por sí mismo, a caminar solito, hasta llegar a la preadolescencia, donde ya los varoncitos, se vuelven bastantes independientes, en tanto que las hembras, son más protegidas.

En el caso del proceso de socialización, en las comunidades indígenas de Sibundoy para nosotros era importante percatarnos de la aceptación o no del embarazo, pues de allí se originan una serie de comportamientos de la madre hacia el niño, asociados a la afectividad, en el sentido como lo ha señalado Spitz. En este caso y según lo hallado, todas las madres, tenían una gran aceptación de su embarazo; por otra parte, y como también ha sido

enfaticado, tanto desde la medicina, como desde la psicología, la lactancia materna adquiere hoy un nivel de gran relevancia, en el contexto del desarrollo infantil. Las mujeres Ingas, sobre todo consideran, que para que la leche materna, sea abundante y buena, esto depende de la clase de alimentos que ellas ingieran; pero si por el contrario la leche no es suficiente entonces acuden a tomar agua de "la lechera" y de "sandi", plantas que generalmente están en el huerto próximo a la vivienda. "la lechera" es una planta cuya savia es de color semejante a la materna y además sale abundante.

En general, todas las madres amamantan a sus hijos, en un lapso promedio de 1 a 2 años, práctica que es recomendada por las mamás y abuelas, ya que así los bebés van a ser más fuertes; otra razón aludida por las madres, para amamantar a sus hijos, hasta crecidos, era el hecho de que en muchas ocasiones eran lo único que tenían a la mano por la situación de pobreza en que se encontraban. Para esta actividad, no tienen horario, ni un lugar fijo; según lo observado, a cualquier hora, en cualquier lugar, y en medio de cualquier actividad, la madre accede a los ruegos del bebé. Otro hecho, importante observado, es que mientras los teóricos en desarrollo infantil, enfatizan la importancia de la posición de la madre, cuando da de comer al niño, el tocarlo, acariciarlo, hablarle, sonreírle, esto no aparece en las madres que fueron estudiadas y observadas; para ellas primordialmente el amamantar, se convierte en un objetivo encaminado a la subsistencia, el cual parecería, no poseer otro valor, que el de permitir un desarrollo biológico (crecimiento y sanidad). esta afirmación debe tomarse como una primera aproximación, a la comprensión de un fenómeno tan complejo y poco estudiado como es la afectividad, y sobre todo en estos grupos, donde seguramente existen otros mecanismos, que regulan estos comportamientos, no conocidos por nosotros aun. la leche materna, comienza a ser combinada con alimentos de sal aproximadamente a los 5 meses, según ellas, comienzan a darles sopas suaves, caldos, coladas, huevo tibio, jugo de frutas naturales, predominando el tomate de árbol, la naranjilla y el lulo. En este renglón es importante destacar, que en los programas de madres comunitarias a las que muchas madres asisten, se les inculca, la importancia de introducir otros alimentos, aproximadamente a los dos meses de edad. Este hecho no puede verse aislado de las condiciones socioeconómicas, de la población indígena. "La disponibilidad de alimentos a nivel familiar, se encontró condicionada, por factores, que van desde escasez de tierra cultivable, por la diversificación en la producción, cultivos demasiados largos, hasta inestabilidad en los precios de venta de los alimentos. El consumo de alimentos, se encontró influenciado por los si-

guientes factores: bajo ingreso económico, un tamaño de familia, relativamente alto, una baja disponibilidad de alimentos proteicos de origen animal para la alimentación del niño principalmente y algunas creencias de las madres, respecto a la introducción tardía de estos, en la alimentación complementaria, o el retiro de algunos alimentos de su dieta por enfermedad. El consumo de nutrientes de la comunidad, comparado con las recomendaciones, fue bajo para la mayoría de los nutrientes: energía, proteína, grasas, carbohidratos, calcio, potasio, tiamina, riboflavina, folato y vitamina B12.

Las madres, nos señalaban, como a pesar de la pobreza, hoy sufren menos, pues existen programas como los del ICBF, donde les regalan alimentos, tales como la bienestariana, que introducen en la dieta de los niños. Pero a pesar de existir estos programas educativos de madres comunitarias, encontramos que entre la alimentación que le dan a los niños, desde muy pequeños, figura la chicha, bebida, extraída del maíz, y que ha sido parte de esa cultura. Pudimos percatarnos, como muchos niños, pasan parte del día, solo con chicha, y muchos van a la escuela con una taza de chicha; comportamiento este aprendido culturalmente a través de los padres y mayores, y que esta muy relacionado con la iniciación al consumo de alcohol, pues los niños lo viven en su cotidianidad. La chicha, hace parte de esa cotidianidad, lo que sumado a la baja calidad de alimentación, crea un círculo vicioso, de desnutrición y alcoholismo, afectando los valores universales y generales de la cultura (trabajo, estudio, responsabilidad, etc.).

La chicha, es consumida diariamente, en cantidades proporcionales a la actividad que se esta desempeñando. De acuerdo a los planteamientos hechos por una anciana sabedora, la chicha "es la fuerza del indígena". Es decir la vitalidad, que en el quehacer diario se gasta, se recupera con la energía acumulada de la chicha de maíz. Esta transferencia de calor, de vitalidad tiene un significado relevante, en cuanto nos acercaría al concepto de hombre indígena ideal. En la construcción del sujeto social, se propician eventos tendientes a fortalecer el individuo, a través de practicas como envolver (encapachar) al recién nacido, darle de mamar leche de un niño mayor, y bañarlo con arrayán. La cultura indígena, proyecta hombres-mujeres fuertes y resistentes, no solo en su medio circundante, sino que también esta en capacidad de trascender fronteras espaciales o culturales.

En estos primeros meses del desarrollo, y en relación a los cuidados maternos y paternos, por nosotros, explorados, encontramos como ya fue se-

ñalado que el hombre no parece jugar un papel central en la crianza del niño, en lo referente a aspectos afectivos y al tiempo que le puede dedicar al niño. La mayoría de las madres comentan como aquel se dedica, mas a las cuestiones del trabajo fuera de la casa, y es ella, la que permanece al cuidado de sus hijos; sin embargo, es evidente que la mujer, a pesar de que también se dedica a la agricultura (la chagra), carga también con el cuidado de sus hijos; por eso es frecuente verla en la huerta con un hijo a las espaldas, y los otros pequeños ayudándole, comportamiento que no asume el varón. En estudios sobre practicas de crianza realizados en la mayoría de los países latinoamericanos, el hombre colabora muy poco con la crianza de sus hijos, y si lo hace, es excepcionalmente. En las observaciones por nosotros efectuadas, el padre jugaba e interactuaba poco, la mayoría de veces lo hacia para ordenar, llamar la atención, o dirigir determinadas actividades relacionadas con el trabajo; solo en pocos casos la madre comento, que el padre jugaba con su hijo, especialmente a hacer cosquillas, o en contar historias. Así mismo la madre considera, que ambos padres, son estrictos en la crianza de sus hijos, pero dado que el padre, permanece ausente, es ella la que asume las riendas; en este sentido, cuando el padre esta presente, señalan que este si es mas estricto, aunque poco les pegan a sus hijos, y si lo hacen, es cuando el problema pasa a mayores; le pegan con una correa. El padre, el hombre sigue siendo esa figura de poder y autoridad, a la cual los hijos y la mujer guardan respeto, por eso el castigo o regaño proveniente del padre, es mas temido, según las madres entrevistadas. Al interior de la familia, en el proceso de socialización, la abuela asume roles importantes, y sustitutos, en la crianza de los niños, viéndolas estos últimos con respeto, a la cual obedecen, y de la cual se dejan orientar. En las mismas observaciones, notamos, la poca interacción o argumentación verbal, existente entre padres e hijos, para cosas o actividades diferentes al trabajo, y cuando lo hacen, es muy característico hacerlo en voz baja, muy parecido este comportamiento al estadio del rumor y cuchicheo, característico de algunas comunidades indígenas y campesinas.

En los Ingas, observamos, y en relación con la psicomotricidad y socialización, que los niños comienzan a coger objetos a los tres meses; se voltean a los seis meses, y por la misma época o un poco mas tarde se sientan; en cuanto al gateo, la mitad de las madres, manifestaron que sus hijos no lo hicieron, mientras las restantes dijeron lo contrario; para algunas madres, era peligroso dejar gatear al niño, pues en un descuido, pueden coger cualquier cosa que atenté contra su bienestar; es por ello que prefieren tener a su hijo cargado a la espalda, sin importar la labor que están desempeñando, o si no

lo dejan en una hamaca; además tienen el temor de las caídas, y para evitar las posibles consecuencias, suelen forrar al niño con un trapo y una faja; otros niños no gatearon, porque sencillamente no quisieron; comenzaron de una vez a caminar, entre los doce y los dieciocho meses. Las madres utilizan, no solamente plantas, conocidas dentro de su comunidad para fortalecer el desarrollo de los huesos y músculos, sino además sustancias de origen animal. A partir de los seis meses, comienzan a bañar al niño con agua de arrayán, otras madres en menor proporción suelen hacerlo con ramas de motilón, de altamira y manzanilla. Unas pocas usan la manteca de oso, pero esta práctica, no es común, pues el niño puede desarrollar excesiva fuerza, que al cabo de los años puede convertirse en un peligro para la comunidad. Los baños con arrayán se aplican en las noches de luna menguante. Esta planta como las otras mencionadas, según los indígenas, las catalogan como calientes.

Entre los Kamsa, las madres, señalaron que utilizaban baños de naranjo en las rodillas de los niños para que caminen rápido y no se atrasen en su desarrollo, lo mismo que el arrayán para que hablen rápido.

Los niños están siempre con sus madres en las actividades, quienes constantemente permanecen atentas de sus más leves movimientos y actitudes, si la madre tiene varios hijos, uno de ellos preferiblemente, la acompaña y le sirve de niñera. Desde bien pequeño, el bebé se carga a la espalda bien envuelto, y con una cruz hecha de ramo bendito, pues también como los Kamsa consideran que al niño puede darle mal viento; si esto ocurre lo atienden con sahumeros, hechos de ramos benditos, chondor ruda o copal; en el caso de que esto no funcione lo llevan donde un médico tradicional quien diagnosticara, si el niño se salva o por el contrario fallece. Si el diagnóstico es favorable, entonces el taita inicia la cura. Las madres generalmente y sus hijos pequeños tienen un mayor contacto físico por un periodo largo, lo cual asegura al infante un clima de protección. Esto es especialmente válido, pues en las distintas festividades, que tienen los indígenas, especialmente los Ingas, los niños se enfrentan al "abandono", y es entonces cuando se tienen que valer por sí mismos, para suplir sus necesidades básicas; son momentos en los cuales los niños más grandes deben tomar decisiones y cuidar de los pequeños. Se propicia entonces la independencia, el ejercicio de la voluntad, el desarrollo de la solidaridad, y se afirma la responsabilidad del niño indígena.

En ese proceso de cargarlos a las espaldas, de llevarlo a todas partes, incluyendo como ya se dijo, la chagra, es importante resaltar como algunos auto-

res como Bowlby, indican que el contacto permanente con la madre, es un elemento fundamental para el desarrollo del afecto y la interacción social posterior. Al mismo tiempo observamos que las relaciones afectivas que se establecen no solo entre madre e hijo, sino entre los adultos, giran alrededor de actividades relacionadas con la tierra. Allí el niño va aprendiendo a socializarse, aprende a trabajar; interioriza aspectos de su cultura, aprende a jugar, adquiere su lenguaje, en los intercambios verbales que su madre realiza, es decir aprende a conocer su mundo. Observamos pues que el desarrollo del afecto en los primeros estadios, gira en torno a la madre, alrededor de las actividades, principalmente de la chagra (tierra); así esta no le hable, juegue, le sonría, o lo llene de caricias, según las expectativas, y recomendaciones de la psicología occidental. las madres en su mayoría, nos contestaron que los niños si eran apegados a ellas, o lo normal; entendido esto, a partir de una serie de actos y significados, que parten de las mismas actividades propias de la mujer indígena. Se refiere esto mas concretamente, a que la mujer en ese papel de madre, esposa, también de agricultora y responsable muchas veces de la chagra, siempre, esta junto a sus hijos, y estos a su vez participan desde que nacen en todas esas actividades, lo que va permitiendo el establecimiento de estrechas relaciones con esa madre; no así con el padre que siempre esta ausente, en ese proceso constante del desarrollo afectivo. Las expresiones de cariño, del niño hacia sus padres, y de estos hacia el niño, giran en torno a otras posibilidades, y espacios, que la misma cultura prodiga; por ejemplo el hecho de estar al lado y aprendiendo, las tareas propias del trabajo diario, es una manera de relacionarse afectivamente, que quizás para el blanco carezcan de significado. El hecho de ser cariñoso, no se evalúa solamente a partir de besos, caricias, abrazos o sonrisas (aspectos que no son frecuentes observar en los grupos indígenas estudiados), puesto que para el indígena, las relaciones afectivas, se manifiestan de otra manera, en otros espacios, a través de otros significados y símbolos que giran alrededor de las actividades centrales para ellos como son el trabajo, especialmente la agricultura en la chagra. Otro momento observado para las interacciones afectivas, es aquel cuando se quedan en casa, mientras la mama va a la chagra, o al trabajo y el hermanito mayor cuida de los pequeños. Ellos juegan, y comparten en esos juegos, aspectos de su cotidianidad, lo que les permite un acercamiento afectivo. Tanto en la comunidad Inga como en la Kamsa, los niños para jugar se juntan con sus hermanos, ya que es poca la relación de este tipo, que se establece con los vecinos; los hermanos comparten sus juegos y juguetes, los cuales normalmente son elementos que se encuentran en su entorno, debido a que son poco los juguetes manufacturados, que los niños poseen.

En los juegos, "de repente se hacen chillar, de repente discuten"; se hablan duro pero no pelean, "no pelean mucho".

Exploramos que tipo de actividades, al interior de la comunidad, realizan los padres con el niño, pues consideramos que las actividades, la forma y el tipo, son un indicador de las características y la calidad de las relaciones afectivas. Fuera de las actividades referentes al trabajo, las actividades grupales o de interacción padre-hijo, poco se dan, excepto en momentos esporádicos, cuando el padre juega con sus niños al balón, o les cuentan historias. Las historias, sus relatos, están muy relacionadas con las narraciones, tan importantes en las comunidades indígenas, puesto que allí se plasman hechos y cosas muy características de sus creencias, su mitología, sobre la vida y la muerte. Estos relatos, tienen que ver con la lengua, y su importancia al interior de la cultura. El desarrollo del lenguaje de los niños, la enseñanza de la lengua, son situaciones, que hoy crean preocupación. Respecto a esto encontramos que la mayoría de madres, nos cuentan como ya "casi no les enseñamos la lengua"; "hablan mas español, que nuestra lengua"; algunas madres muy jóvenes, nos referían que como ellas no hablaban la lengua, "pues los niños tampoco hablaban"; "en la casa todo el tiempo hablamos español"; "en el jardín y en la escuela, las cosas se las enseñan en español."

Entre los Inga y Kamsa el niño pronuncia sus primeras palabras, alrededor del primer año; luego paulatinamente, va enriqueciendo su léxico, hasta que por lo general a los tres años hable perfectamente. Los padres no estimulan el desarrollo del lenguaje, de su hijo, puesto que no lo consideran necesario, ya que "ellos no mas escuchan y van aprendiendo", sin embargo, si el niño llega a los dos años y se nota dificultades en la forma de hablar, entonces los padres proceden a darle uvilla (uchuva), o uvas asadas, o hacen que mastiquen los tallos de las coles, y a veces cogen un pájaro vivo y lo introducen en la boca del niño, y lo hacen trinar, pues consideran que estas practicas aceleran el buen desenvolvimiento del lenguaje; los padres enseñan primero la lengua Inga, y como segunda el español; es así que alrededor de los cinco o seis años, los niños dominan las dos lenguas. Entre los Kamsa, encontramos, que la mayoría de madres manifiestan que primero les enseñan el español, lo explican, diciendo que es lo que más hablan ellas, o que no saben su lengua materna, también señalan que hablan las dos lenguas, pero mas el español, porque "además, eso es lo que van aprenden cuando comiencen a estudiar; es decir que la lengua, que es el medio cultural mas fuerte, que permite la transmisión cultural, la vigencia de una etnia, se encuentra en vías de extin-

ción. Al respecto, una de las promotoras del programa de madres comunitarias, nos contó lo siguiente: "Nosotros, no tenemos casi nada escrito en nuestra lengua, nuestros antepasados, no nos dejaron escrito, sobre muchas cosas, por ejemplo la comida; hoy estamos un grupo escribiendo sobre varias cosas, para que queden escritas; también otro problema que tenemos, es que casi nadie se interesa, por la conservación de nuestra lengua, fíjese y vera como todo el mundo casi habla solamente español, a los niños no se les enseña, y si lo saben, les da pena hablarlo en publico; entre ellos cuando están solos sí lo hablan; al no hablarlo, pues no les interesa tampoco leerlo." "Los medios de comunicación, durante los 15 años últimos, han penetrado a nuestras familias, de tal forma, que nos han hecho descuidar la practica de la lengua materna, la radio, la televisión, y el mismo contacto colono en forma continua, han sido factores, que han ocasionado cambios en el comportamiento cultural propio, y desde luego la lengua materna, ha sido el aspecto mas perjudicado. Nos preocupa en la actualidad (especialmente en la niñez y en la juventud), que nos estemos convirtiendo, simplemente en observadores del patrimonio cultural expresado en la tradición oral".

Los cambios socioeconómicos habidos en el Valle de Sibundoy, han obligado a las comunidades indígenas, a incorporar el español, como lengua que les permite un mayor acercamiento a los colonos, al intercambio comercial, especialmente y sobre todo lo relacionado con la difusión de la medicina tradicional. "dentro del conflicto cultural, en este siglo, Ingas y Kamsa, afrontan en forma diferente el aprendizaje de las lenguas maternas y el español. más para los Inga que para los Kamsa, el español, es un instrumento que les ayuda a comunicarse dentro de su trabajo como comerciantes itinerantes. Para ambos, la lengua nativa, es un espacio de refugio y de ataque, en relación con los conflictos que surgen durante la educación formal que es cuando para muchos niños se inicia así mismo el aprendizaje del español. Este uso del lenguaje permanece en el contexto de relaciones inter-étnicas de cualquier índole".

Siguiendo con las actividades, y el tiempo, que los padres le dedican a sus hijos, como espacios de interacción socio-familiar, en las observaciones, y explicaciones que dieron las madres, casi nunca se ponen a jugar con sus hijos, o sacar tiempo para otras actividades que no sean las propias del trabajo, o los quehaceres domésticos. Entre las razones que daban estaban entre otras, que el padre llega tarde y cansado de su jornada diaria, que generalmente va de 7 de la mañana a las 5 de la tarde; otras veces, especialmente el lunes cuando el padre se queda en casa, es porque esta enguayabado, o se

queda para tomar, situación que limita, muchas posibilidades de interacción con la familia; en algunos casos se encontró que la madre, acompaña a su esposo a tomar, quedando los niños solos, situaciones que el niño vive y va interiorizando como parte de su cotidianidad. En relación con el sistema normativo y de disciplina, se plantea: "llegado los ocho años, el niño entra de lleno en el sistema normativo, al comenzar las exigencias y requerimientos del padre, quien es una figura vista por el niño, a la sazón, como severa en contraste con la forma como lo veía antes de esa edad, ya que la educación durante los primeros siete años, es libre y flexible. Se reproducen al interior de la familia, las responsabilidades y castigos, que el cabildo aplica a los infractores adultos. Cuando se les reprende, solo lo hace uno de los padres, y nunca los dos al tiempo. Durante las chichas-mingas, si el niño de esta edad interrumpe o fastidia con su comportamiento, es severamente castigado. El padre toma una cruz de un metro con un cable y reprende con esta al niño".

Las madres, no castigan mucho, ni muy duro a sus hijos; generalmente les dan un correazo, dependiendo de la falta, y la mayoría de los casos mejor lo regañan primero, antes de pegarle; quien pega mas es la madre, pero quien pega mas duro es el padre, cuando esta presente. Las faltas según las madres, están relacionadas con no hacer caso, robo hacer un daño en la casa especialmente. Cuando el niño hacia algo bueno, cuando le iba muy bien en la escuela, la madre a veces lo felicitaba verbalmente, sonriéndole, como una muestra de premio y de afecto; no le regalan nada para premiarlo por algo, pues no tenían que regalarles. Entre los Ingas, la mayoría de las madres manifestaron, que sus hijos acatan sus mandatos: "tienen que obedecer", "toca que obedecer", "para obedecer se les manda". Sin embargo otras dijeron que "cuando no hacen caso, se les deja no mas"; "son sordos cuando ellos quieren", "a veces el mas grande (nueve años), hace lo que le ordenamos. Otras veces dice: mamita no quiero hacer otra cosa"; toca pero que lo hagan bien. En relación a los correctivos empleados por los padres Inga, son también similares a los usados por los padres Kamsa, sin embargo, el castigo, se hace a la madrugada con un fuate de cuero de vaca, y paralelamente se le va aconsejando. Actualmente no se usa la ortiga, pues en el lugar se carece de ella. A los niños pequeños, no se les pega fuerte por ningún motivo; generalmente si hace algo indebido, se les propina una palmada. A los hijos mayores de doce años, por el contrario se suele reprender fuertemente, inclusive si la falta es muy grave, y los castigos de los padres no han valido, entonces es llevado al cabildo donde se le azota y al mismo tiempo se le aconseja. La falta mayor es el robo. "Si coge plata sin permiso o algo del vecino". Otro correctivo usado

en niños de diez a doce años muy desobedientes y groseros es el yage. El jovencito debe entonces participar en una toma de yage con el curaca para que este lo calme; otra forma, es hacer un sahumero de tal manera que el humo salga muy espeso para que el niño lo huelga, y así endereza su mal comportamiento. después que se reprende al niño, es corriente que los padres no lo mimen, sino que lo dejen allí hasta que todo vuelva a la normalidad. La actitud de los niños, cuando son reprendidos verbalmente, es quedarse callados, es decir ellos no acostumbran en la mayoría de las ocasiones a contestar; pero sí el niño contesta mal, esto amerita una sanción. El niño enojado, suele expresarlo por medio del llanto, el estar sentado y callado; acostarse a horas no usuales; en pocas ocasiones se muestra agresivo con la madre; respecto a lo último, excepcionalmente, ocurre, pues se considera que los hijos por ningún motivo, se deben enojar con su progenitora y menos agredirla. En general, este comportamiento poco se observo en los niños. Lo que pudiéramos llamar agredir al otro tanto verbal como físicamente, no es frecuente en estas comunidades.

Al interior del sistema normativo, existente en esa cultura, encontramos como algunos hábitos han venido siendo reconstruidos, a partir del intercambio e interacción con los colonos; es el caso concreto en la normatividad existente para dormir. Los indígenas, generalmente madrugan mucho, y se acuestan temprano; en Sibundoy, la existencia en un gran numero de hogares, del televisor, ha modificado, la hora en que se acuestan los niños; sinembargo la mayoría contestaron que entre las 8 y 9 de la noche asustan a los niños, y se levantan a las 6 de la mañana, hora en que están desayunando, almorzando a las 12 del día, y comiendo a las 7 de la noche. Entre los Ingas, la familia, en días ordinarios tiene un horario, mas o menos regular para levantarse, acostarse y comer, muy similar a los Kamsa; la regla que siguen los hijos, es que ellos se levantan con la madre y la acompañan, desde los cinco años a traer leña y /o a ordeñar. Los niños "mas tiernos", tienen mas flexibilidad, en cuanto esta normatividad, pues si ellos lo desean, pueden dormir hasta mas tarde y acostarse mas temprano.

En relación al desarrollo y control de esfínteres, encontramos, que los niños, generalmente lo adquieren a partir de los dos años, cuando dejan de orinarse en la cama; en el caso de que a esta edad siga orinándose en la cama, especialmente los Inganos, acostumbran a realizar lo siguiente: antes de acostarlo, recoge ceniza caliente y dos hojas de borrachero, que se colocan en el ombligo del niño, luego lo fajan; ellas atribuyen esta anomalía, a que el niño "esta

pasado de frío". En cuanto a bañarse y vestirse solo, aproximadamente el niño ya lo puede hacer solo a los cinco años, muchos lo hacen antes pero con la ayuda de la mamá. El baño según la madre, se efectúa saltando un día, pero según lo observado durante varios días, quizás pase mas tiempo para que esto ocurra, pues los niños permanecen muy sucios tanto a nivel de sus cuerpos como de sus ropas; lo mismo sucede con la salud oral; no existe una cultura de cepillado de los diente, ni en los niños ni en los adultos; si notamos, que los niños que asisten desde pequeños al jardín y la escuela, han aprendido a incorporar este comportamiento en su cotidianidad. las madres en su gran mayoría señalaban como esto ha sido bueno para los niños, que les enseñen esas cosas; sin embargo, notábamos que esto no parecida importarle, el que el niño se cepillara o no todos los días; en el mismo sentido, al hablar con las maestras, nos comentaban, como era de difícil hacer que las madres "entendieran lo importante que es cepillarse todos los días."

Si bien es cierto que para las madres entrevistadas, el jardín, la guardería, es importante, hoy, también existen quejas de ellas sobre la educación en general, tales como los altos costos, "lo que les enseñan no es lo de nosotros", "la lengua se ha ido perdiendo", en la guardería, "les enseñan a comer distinto a lo que comemos en la casa, y luego vienen aquí y ya no quieren comer lo que hay"; "no les enseñan a vestirse como antes".

El papel que ha jugado y aun juega la educación al interior de las comunidad indígenas es grande." por disposiciones legales, primero como tierra de misiones, y luego por estar a cargo de la educación formal, ha sido dominada por el clero, específicamente por misiones católicas capuchinas y otras ordenes femeninas. Los indígenas, tenían acceso principalmente a escuelas de educación primaria, donde se alternaba diariamente la asistencia de niños y niñas. La escuela, es el espacio para continuar los pasos en la reafirmación de la fe, según este credo. Es intensa la preparación para la primera comunión y la confirmación. Para la década del sesenta con el segundo o tercer nivel de enseñanza primaria se celebraba la primera comunión. A una edad temprana, ya que podían ser los únicos años de educación formal, que tendría un niño o una niña. Los informantes refieren como entre Inga y Kamsa, existían acuerdos tácitos o implícitos, para mejores resultados académicos que con los blancos. Cuando los primeros accedían a instituciones donde se educaban también niños colonos. Lo cual lograban según ellos, porque desde niños toman yage, para inmunizarlos, darles fortaleza y pintarles la sangre, resultando en mayor claridad en el pensamiento. Así aunque un colono lo tome,

nunca alcanzara la sabiduría y la fuerza del indio, de quien depende para adquirirlo. Los Kamsa, rechazan mas abiertamente la educación formal, por encontrara que riñe con sus proyectos de vida como horticultores".

González O., en el documento :Ser niño Indígena: Etnicidad y Derechos culturales, plantea como la educación, es uno de los mecanismos que toda sociedad emplea para incorporar a sus miembros a los procesos culturales; así mismo señala, que al interior de las sociedades indígenas, existe un sistema educativo, que el denomina Pedagogía aborígen, que es entendido tanto como una técnica de educar, una reflexión sobre ese proceso y una ciencia de la educación, pero vista siempre desde el punto de vista no occidental; es decir desde la visión que tienen las propias sociedades indígenas, sobre los mecanismos de inserción de sus miembros en su matriz etnocultural, societaria. Este sistema educativo difiere del modelo occidental entre otras cosas, en lo relativo a la ubicación física y a la orientación espacial, que tiene la escuela blanca o colona, ya que este concepto, no existe entre los indígenas. Para ellos el hecho educativo, forma parte de una totalidad que implica, entre otros elementos, una educación para el trabajo y durante el trabajo; es decir es un proceso que no tiene una sede espacial, sino que se aborda en todas las instancias de la vida comunitaria: En la maloca o la casa familiar, en la plaza o área central del caserío, en el río, en la selva durante un ritual, el canto, la danza, etc. La escuela Blanca, lo que ha hecho, mas bien es destruir la dinámica tradicional, que implica la pedagogía aborígen, no solo por los programas de enseñanza que imparte, que como sabemos, son en su mayoría inapropiados para el medio indígena, ya que son una repetición de los que se enseñan en las arreas urbanas, sino porque rompen con el espacio sociocultural aborígen.

Bodnar Y. (Etnoeducación, conceptualización y Ensayos, 1990): La educación en las Comunidades Indígenas, plantea lo siguiente: "En lo referente a las comunidades indígenas, la educación oficial, se hizo presente mediante el Concordato de 1886, celebrado entre los jefes de la misión católica y el estado, a través del cual este ultimo, les otorga la administración y la dirección de las escuelas publicas primarias para varones. En 1928, les asigna además la inspección de todos los establecimientos de enseñanza en las intendencias y comisarías, y el 1953, se afianza su labor educativa. Durante todo ese tiempo, la educación, se impartió en las comunidades indígenas, en español, y con los mismo programas oficiales para todo el país; además bajo el principio de superioridad del blanco y por tanto con el animo de civilizarlos e integrarlos a la cultura nacional. Este tipo de instrucción, se dio especialmente, bajo la modalidad de internado, consistente en que a los niños, se

les apartaba de su comunidad, para recibir los beneficios de la educación formal estatal, en centros en los cuales permanecían por espacio de 5 o más años, y donde se les prohibía hablar su propio lenguaje, se les cortaba el cabello y se les separaba por sexo. Se les instruía en actividades laborales, haciendo caso omiso de sus formas tradicionales de organización social. Fueron numerosos los casos de niños indígenas, que buscaron escaparse de esta situación forzosa; si embargo muchos de ellos, después de este retiro obligado, al volver a sus comunidades, se comportaron como seres completamente desadaptados, se habían convencido de su inferioridad respecto al blanco, y como consecuencia de ello, no deseaban volver a trabajar a la chagra o participar en actividades como la pesca, la cacería, no respetaban el conocimiento de los mayores, ni acataban sus ordenes, considerándose superiores, por el hecho de estar medianamente letrados en español". La presencia, pues y el poder de influencia de la educación colona, en las comunidades indígenas, sigue siendo vigente, a pesar de los esfuerzos y cambios que poco a poco se han venido dando, a partir de la misma presión de las comunidades. El programa de etnoeducación, parte de la política de Educación a grupos Étnicos en Colombia, que "reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación, determina la oficialidad de las lenguas indígenas en sus territorios, y establece el derecho que tienen los grupos étnicos a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural"; así mismo define la etnoeducación como "el proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimiento y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus necesidades, intereses y aspiraciones culturales, que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos".

En los Ingas y Kamsa, la asistencia a la educación formal, sigue siendo importante. Generalmente los niños, inician su primaria entre los seis y ocho años; antes de esta edad son llevados al jardín, cuando lo pueden hacer, a pesar de los vacíos que esta pueda tener para su cultura; sin embargo, ese intercambio inter-étnico con los colonos, esta basado en gran parte en la educación, entre otras razones y mencionadas por ellos: "si uno no estudia, no le dan trabajo en ninguna parte"; "antes con solo estudiar primaria se era importante, hoy no"; "si uno estudia se vuelve mas importante"; "yo quiero salir de aquí, para eso quiero estudiar"; "seria bueno que nos dieran una educación de nosotros"; "en la guardería y en la escuela, les enseñan muchas cosas que nosotros no sabíamos"; antes eramos mas brutos, ahora los niños van a la guardería desde pequeños".

Según estos testimonios, parecería mas bien que las comunidades indígenas solicitaran un tipo de educación acorde a sus propias necesidades culturales, que les permite mantener vigentes esa forma de vida ancestral que los define como grupo y etnia, en donde sus derechos sean respetados y la educación, sea orientada a partir de sus propios mecanismos, y esquemas de pensamiento; para ellos como bien lo señala González O." la única manera de preservar estas culturas, de su total extinción, es auspiciar modelos de educación pluriculturales, donde se respeten los contenidos y las costumbres socializadoras, tanto de las etnias como aquellos contenidos y valores de la sociedad nacional, que sean positivos, y que no contribuyan al desarraigo; tal proceso, no resulta contradictorio, si hacemos intervenir, a los propios sabios indígenas, a los maestros, a los artesanos, a los chamanes, dentro del proceso educativo. Si el nuevo modelo de escuela, que hemos dado en llamar Intercultural-Bilingue, combina contenidos occidentales, aplicables a la etnia en su contexto regional, con los contenidos culturales, propios de cada grupo, y de cada ecosistema regional, dará respuesta concreta a una necesidad practica".

Paralelamente con el estudio , los niños, comienzan a ingresar al trabajo, desde muy pequeños. Los niños Inga, inician su participación en el trabajo a temprana edad; aproximadamente desde los tres años hasta los cinco, alcanzan de su entorno mas inmediato, agua leña, hierba para los cuys y las niñas, en especial desgranar, pelar, lavan ropa pequeña y lavan losa. después de los cinco años, van al campo en compañía de sus padres o hermanos mayores y de allí traen chamizos y hierba; ya a esta edad pueden cuidar de sus hermanos menores, y además colaborar de una manera mas activa en los oficios de adentro. A los seis años, los niños distinguen las plantas que están en su medio y pueden ayudar en el desyerbe; también son capaces de hacer pequeños mandados. A partir de los ocho o nueve años, los infantes están en capacidad de sembrar, traer leña, hacer mandados, cocinar y lavar; la ultima labor, es casi exclusiva de la mujer; después de los diez años tanto la joven como el muchacho pueden hacer todas las tareas propias de su sexo. la transmisión de este conocimiento, de acuerdo a lo manifestado por los indígenas, se efectúa básicamente mediante la practica: "nos ven como nosotros trabajamos, y ellos hacen así mismo"; "mirando aprende"; "mirando se le dice como debe hacerle"; por otro lado, afirman que a los niños "no se les debe obligar, cuando quisiera, hay que dejar que lo hagan". Lo anterior también se trasluce en la respuesta que dieron, al preguntar si al niño le gusta ayudar a sus padres en el trabajo: "claro"; "lo hacen con agrado, van detrás". Las actividades, o trabajos que realizan los niños, son vigiladas constantemente por los padres, en espe-

cial por la madre, cuando estos son pequeños, pero a medida que crecen, la vigilancia disminuye; son enseñados en el manejo de las herramientas, también desde muy pequeños, utilizando generalmente el machete, que lo usan tanto el niño como la niña, siendo este mas pequeño, que el utilizado por los adultos. El azadón, el hacha, y la palendra, son usados ante todo por el hombre; la pala, comúnmente la utiliza la mujer para abrir huecos, o limpiar pasto.

Todo este aprendizaje cultural del trabajo gira en torno a la tierra, pues es a través del trabajo, como el indígena, desde pequeño se relaciona con la naturaleza, con la tierra, con "la madre tierra." El contacto con la naturaleza, a partir de la chagra, que es la que les da la vida, la fuente del saber y del poder, se realiza mediante el trabajo. El niño cargado por su madre, durante el trabajo en la chagra, percibe las primeras imágenes de los objetos que rodean la cotidianidad familiar. La chagra, esta relacionada para los indígenas con la salud, la sabiduría, el conocimiento(chamanes). "tanto la chagra como el chaman, obedecen a reglas de producción y validación de lo real en la comunidad; Solo cuando el chaman del Valle de Sibundoy, siembra su jardín, comienza a verse la posibilidad, de que la construcción que ha elaborado del mundo, sea viable en la realidad. Cada chagra de los chamanes, es una propuesta de identidad para su comunidad, de opciones posibles, producto de la singularidad del proceso de aprendizaje de cada chaman, que objetiva la construcción de una subjetividad posible, viable para la comunidad involucrada. Es un proyecto de bienestar(mas allá de la salud occidental y su modelo biosicosocial yuxtapuesto). En la chagra se da la construcción del conocimiento y el poder encarnado en el chaman, cuyo oficio, se da a través de todo un proceso de aprendizaje cultural.

El trabajo, representa así ese espacio de socialización, en el cual el niño interioriza un sistema social, que en el caso concreto, se inicia y se reconstruye a partir de la chagra. El trabajo como también lo ha planteado Leontiev, es la actividad central del hombre, es a través de el que se posibilita, el desarrollo de los procesos psíquicos superiores, es a través del trabajo con la mano, donde el hombre aprende a construir cultura.

"El trabajo, es en primer lugar, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso dentro del cual el ser humano, favorece, regula y controla su cambio material con la naturaleza, por medio de sus actos. El trabajo, es la forma fundamental, históricamente originaria de la actividad humana. En las formas evolucionadas del trabajo creativo que reflejan todo el carácter polifacetico

del ser humano, hallan su activa expresión y desarrollo, todas las fuerzas espirituales, intenciones y sentimientos de la personalidad. Todos los procesos psíquicos, aparecen como factores y aspectos del trabajo. Toda actividad humana tienen un carácter social, que trasciende lo instintivo, lo biológico; por ello el fin directo de la actividad humana, organizadamente, es la realización de una determinada función social". El trabajo, que observamos en los niños en las diferentes actividades, especialmente en la chagra, tienen ante todo como objetivo, insertarlo en ese proceso de conocimiento, y de construcción social, a partir de los sistemas inherentes a esa cultura. Es el trabajo, una especie de actividad rectora (Vygostki), que le va a permitir al niño el conocimiento del mundo que le rodea, a través del cual orienta todas sus demás cosas como el juego y el estudio, que están vinculados a aquel, y derivan del mismo (Rubinstein).

Esa participación social del niño a través del trabajo, implica responsabilidades, y asunción de roles de acuerdo a la cultura en donde se socializa. En algunos relatos a partir de Margaret Mead, (adolescencia y Cultura en Samoa), se hace énfasis, en que el niño entra al mundo de los adultos, a una edad, en que esto no se da en culturas occidentales, y que además, las crisis, de adolescencia que vivimos en occidente, es desconocida en otras culturas; pero si es costumbres en algunas comunidades, algunos ritos de iniciación o de inserción a la vida adulta. Los niños desde muy pequeños, como hemos venido señalando se integran a la productividad, al trabajo, a las faenas diarias de sus padres, de los cuales aprenden las cosas necesarias para la subsistencia; además existe también una división del trabajo y de actividades, de acuerdo al sexo, aunque, esto no es tan marcado hoy, según la hallado; las madres enseñaban por igual, a niños y niñas, actividades que antes solo estaban ligados a uno de los sexos: el hacer oficio al interior de la casa, cuidar los niños más pequeños, trabajar en la chagra, etc., son comportamientos hoy enseñados por igual. Existen dos procesos importantes, asociados con el aprendizaje del papel del sexo, que son la imitación y la internalización a través de la identificación con el modelo familiar; básicamente. Esta imitación, solo es posible, mediante una constante interrelación entre el infante y sus progenitores, en las primeras etapas del niño, y luego se ve alimentada sutilmente por otros miembros de su comunidad. La internalización de la identificación del género, esta unida con el desempeño de estas actividades relacionadas con el sexo.

Los roles asumidos tanto por el hombre como por la mujer, se aprenden culturalmente; tal es el caso ya referido, en las comunidades indígenas en

donde "la prevalencia masculina, esta sentada en los mitos, y se expresa socialmente en múltiples maneras. El hombre encarna el principio del orden, de la vida y de la solidaridad social; esta asociado a lo vegetal, a los números pares a los movimientos derecha-izquierda, y en ultimas, es el alma o principio vital. La mujer es el desorden, la enfermedad, la muerte, representa la carne y se asocia a la putrefacción del cadáver, a la sustancia que le da la materialidad al hombre; es el cuerpo biológico, la sangre. Ella encarna, lo perecedero, esta representada por los números impares, y por los movimientos de izquierda-derecha". En Sibundoy, al indagar sobre estos aspectos, la mayoría de mujeres-madres, indicaron que en su comunidad el hombre es mas importante que la mujer, porque aquel "traía la comida; hablaba duro; hablaba mas, y decía, que se debía hacer en la casa; además tenían mas fuerza"; estos testimonios, muestran como aún sigue existiendo la prevalencia masculina; aunque también señalaban, que hoy en día tanto los hombres como las mujeres participan por igual en todas las actividades centrales de la vida social: el trabajo, la educación, la colaboración mutua en el hogar, festividades, etc. esta situación de hacer una división tajante entre el hombre y la mujer en la vida social, ha ido desapareciendo.

La influencia que la educación, los medios de comunicación, y el intercambio con los colonos, han ejercido en la reconstrucción de roles al interior de esa cultura.

En las reuniones de madres comunitarias, a las cuales asistimos varias veces, las mujeres se quejaban, de que el hombre debía participar mas en la crianza de los niños, pues no les gustaba asistir a reuniones; este asunto se lo dejan a las mujeres, mientras que en las actividades del cabildo, por ejemplo, es el hombre que participa, y toma decisiones importantes sobre la vida en la comunidad; es decir que mientras hoy se puede observa, como hay mayor participación de la mujer en todas las actividades, sin embargo siguen siendo validas las diferencias entre el hombre y la mujer para cosas o aspectos determinantes de su cultura. En este sentido la socialización del niño y de la niña, la construcción de genero, se da culturalmente, según parámetros y mecanismos adoptados por una cultura particular.

En algunas publicaciones (Arevalo y González, Ñ, 1976 y González Ñ, 1977), se señala la importancia que tiene para el joven indígena el salir de su aldea hacia el "sitio", usualmente asociado con el conuco familiar; allí transcurre gran parte de la vida cotidiana de una familia indígena. Los niños de ambos

sexos aprenden las técnicas del cultivo; todos participan de las tareas de la roza, desmonte, quema y siembra; la recolección la efectúan especialmente las mujeres; así como el transporte de los productos recolectados desde el sitio a la aldea. Por su parte los varones marchan con sus padres y algunos parientes a la caza, mientras el resto de la familia continua en el sitio" En esos mismos documentos, se reseña, la importancia que tiene para la cultura Yecuana, las ceremonias de encierro de las mujeres, ceremonia de reincorporación de una muchacha adolescente a la vida de la comunidad. Cuando una niña tiene su primera menstruación, se le corta el pelo, se le quitan los adornos corporales, se le aísla del trato con la comunidad y se le recluye un año, tiempo en el cual recibe instrucción sobre futuras tareas y responsabilidades como mujer adulta.

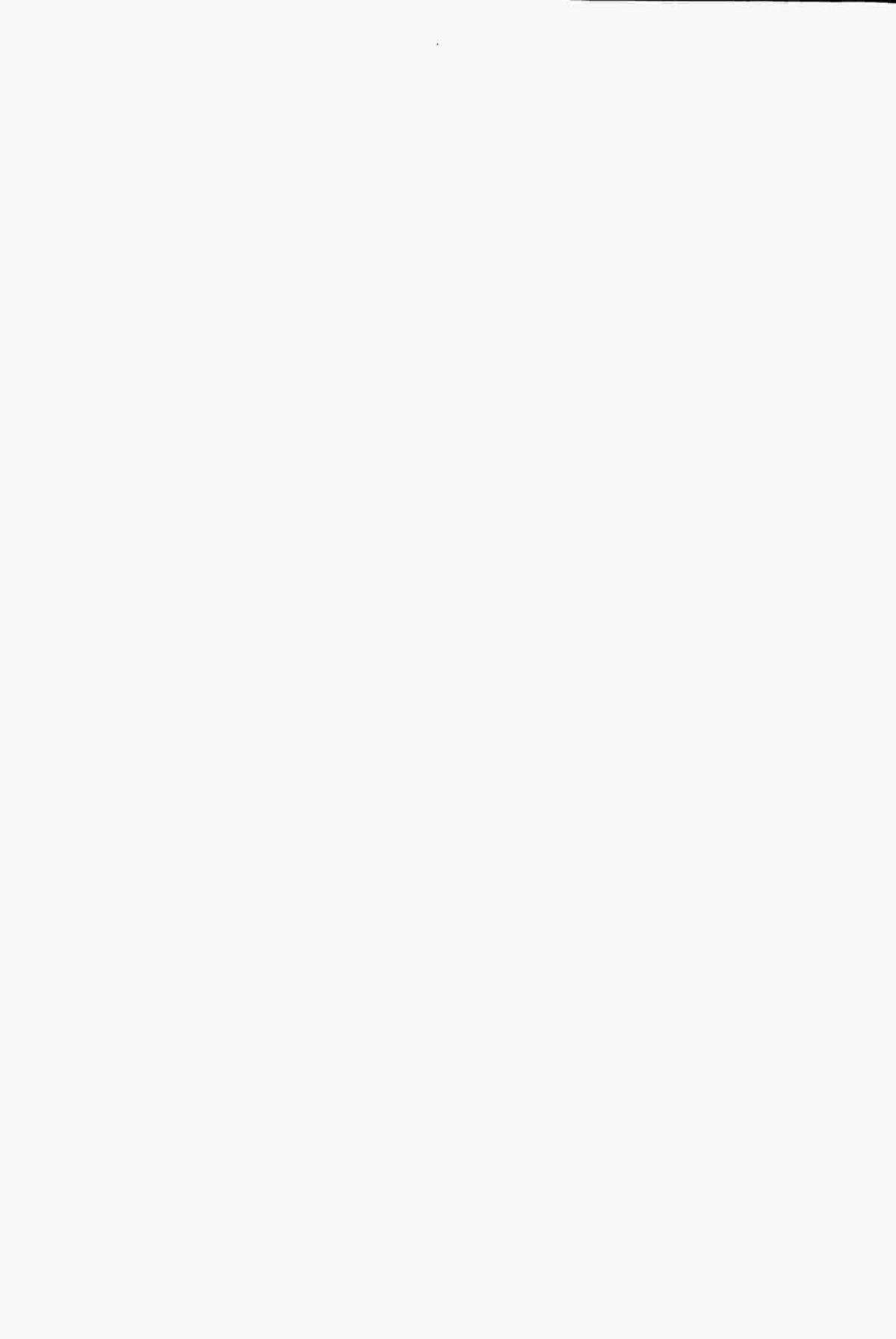
Este proceso de socialización, del paso de niño a adulto, también es referido en familia y Parentesco(Sibundoy)(Pinzon, C.);"En la vida de los niños, hay un momento que marca su entrada al mundo de los adultos. Se trata de la ceremonia de corte de pelo, la cual se efectúa a lo siete o diez años. Hay variaciones en la información. Los encargados del corte de pelo, son los padrinos de bautizo, aunque se puede entrar en relación de alianza política con otros nuevos padrinos, los padres ofrecen la comida y la bebida de la ceremonia. Los padrinos obsequian al ahijado un corte de tela blanca, un ceñidor, un peine o un rebozo y una faja en caso de tratarse de una niña. Si los padrinos disponen de solvencia económica, regalan un lote de tierra o un cerdo. El corte de pelo actual es redondo, corte iniciado por los capuchinos. Antiguamente, el cabello se llevaba a la altura de los hombros".

Ya posteriormente, el muchacho, y la muchacha, se van adentrando en todas las cosas que deben participar como hombre y mujeres de la comunidad. El estudio, el trabajo, y todas aquellas actividades, relacionadas con su cultura. carnavales, ritos, matrimonio, funerales, etc., que conlleva la asunción de roles, de responsabilidades que van interiorizando, y reconstruyendo, en la medida de las exigencias y conveniencias culturales y sociales.

La cultura, se aprende mediante una interpelación social, no solo a nivel intrafamiliar sino que se extiende a otras personas de su sociedad. Es decir que la construcción del sujeto social, se hace dentro de una cultura específica en permanente relación con miembros de esa sociedad. Además esta socialización(los procesos de aprendizaje, por los cuales la tradición cultural es pasada de generación en generación),se efectúa no únicamente en el plano

consciente sino en la mayoría de los casos es expresión del inconsciente. Es por eso que muchas conductas y respuestas verbales se deben tomar como punto de partida y no solo como punto de llegada. Si bien la familia, constituye el medio básico de la socialización primaria del niño, no debemos olvidar que esta transmisión de cultura, se extiende hasta la muerte del individuo.

La construcción del sujeto social, es el resultado de una interpelación entre capacidades humanas (biológicas y genéticas) y la cultura donde esta inmerso. Siendo la cultura un sistema de símbolos y significados (Gertz), y si aceptamos esta definición como herramienta fundamental para entender las prácticas de crianza, debemos encontrar en los resultados obtenidos, esos significados, que van definiendo al sujeto social; sin embargo debemos tener en cuenta dos elementos esenciales para la interpretación de estos significados. Por un lado, algunos patrones culturales son compartidos solo por personas que pertenecen a cierta posición, ya sea social, de sexo o de situación, lo que realza de alguna manera su individualidad, en cada respuesta y conducta; y por otro lado, los datos encontrados están mediatizados por el investigador, quien es portador de una cultura determinada y por lo tanto, la interpretación siempre será una aproximación a esa compleja matriz de significados.



RESILIENCIA: Una aproximación a la capacidad humana para afrontar la adversidad

Jose Raul Machuca Rojas¹

Introducción

El ocaso de los años setenta marca los primeros pasos en un nuevo campo relacionado con el desarrollo dentro de las ciencias sociales de un concepto nuevo, la resiliencia. La psicopatología constituyó el escenario en el cual se inició el análisis y la discusión entorno a este dominio. El elemento que dinamizó la discusión fue la constatación del hecho de que algunos niños criados en familias con padres alcohólicos, que habían mantenido esta condición durante el proceso de desarrollo de sus hijos, no presentaban carencias en el plano biológico ni psicosocial, sino que por el contrario, alcanzaban una "adecuada" calidad de vida (Werner, 1989).

El enfoque de la resiliencia parte de la premisa que nacer en la pobreza, así como vivir en un ambiente psicológicamente insano, son condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas. Más que centrarse en los circuitos que mantienen esta situación, la resiliencia se preocupa de observar aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo.

En tal sentido, este artículo se estructura partiendo de una aproximación frente al concepto de resiliencia con lo cual se pretende evidenciar como este involucra en su significación diversos componentes que al parecer no han sido integrados por otros conceptos colindantes de la psicología.

La naturaleza de los riesgos, los factores protectores y los procesos y mecanismos que subyacen a la resiliencia constituye un análisis muy importante que complementa el ejercicio teórico efectuado. El Posteriormente, se resaltan las características psicosociales de las personas resilientes principalmente a partir de las tipologías establecidas por Bonie Benard, Wollin y Wollin, y Rutter., ejercicio que se concluye con la exposición de las verbalizaciones

que acompañan al perfil de resiliencia descrito. Otro importante elemento que se trabaja tiene que ver con la enunciación de los principales factores que promueven la resiliencia, así como las diferentes acciones que contribuyen a su fortalecimiento a través del desarrollo humano. Otro aspecto de interés lo constituye el recuento de los principales instrumentos y metodologías utilizados en el proceso de medición y evaluación de la resiliencia en las diversas poblaciones. A continuación se examinan las posibilidades de intervención desde la resiliencia partiendo de aquellos elementos aportados por la investigación y particularmente, con base en la descripción de las principales experiencias de intervención en Latinoamérica y Colombia. Finalmente, la elaboración teórica da cuenta de la manera como se han planteado los diversos estudios e investigaciones transversales y longitudinales que se han hecho desde el enfoque de la resiliencia.

El concepto de resiliencia

El vocablo resiliencia proviene del latín² “resilio” que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar³. El concepto de resiliencia surge de la física y se refiere a la capacidad de los metales de resistir el impacto de una presión deformadora y recobrar su estado o forma cuando ya no existe dicha presión; un ejemplo de ello son los resortes, los cuales tienen la capacidad de elongar por efecto del estiramiento y que al soltarse recobran su estado original. Otros materiales resilientes son el caucho y algunos polímeros especialmente usados en la fabricación de sellantes.

Este término también es usado en medicina, donde la osteología acuña el concepto para expresar la capacidad de los huesos de crecer en el sentido correcto después de una fractura (Lara Molina et al., 2000).

En el área ambiental la resiliencia es la medida de habilidad o capacidad que tiene un ecosistema de absorber estrés ambiental sin cambiar sus patrones

¹ Diccionario Básico Latin-Español/Español-Latín. Barcelona, 1982.

²En la Enciclopedia Hispánica se define resiliencia como la resistencia de un cuerpo a la rotura por golpe. La fragilidad de un cuerpo decrece al aumentar la resiliencia. En español y francés resiliencia se emplea en el campo de la ingeniería civil únicamente para describir la capacidad de un material de recobrar su forma original después de someterse a una presión deformadora. La definición en el idioma inglés del concepto resilience es la tendencia a volver a un estado original o el tener poder de recuperación [to rebound / recoil / to spring back]. En Norteamérica se define como la propiedad que tiene una pieza mecánica para doblarse bajo una carga y volver a su posición original cuando ésta ya no actúa (Enciclopedia Salvat de la Ciencia y de la Tecnología, 1964).

ecológicos característicos, esto implica la habilidad del ecosistema para reorganizarse bajo las tensiones ambientales y establecer flujos de energía alternativos para permanecer estable sin perturbaciones severas, solo con algunas modificaciones menores en su estructura (Salazar, 1998); de esta forma, la resiliencia ilustra la capacidad de los sistemas naturales de recuperarse al efecto adverso producido por la acción del hombre o de la misma naturaleza.

El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos (Rutter, 1993). La palabra como tal surgió en inglés y pasó a la psicología en los años sesenta con la psicóloga estadounidense Emmy Werner. Como puede observarse hasta aquí el término resiliencia en psicología constituye una metáfora de las características de ciertos materiales para recobrar su condición natural después de ser sometidos a una presión deformadora.

Una consideración inicial con respecto a la definición de resiliencia es que en algunos idiomas hasta 1993 no existía aun una palabra equivalente dentro de las ciencias del comportamiento (Kotliarenco, 1993). En español, por ejemplo, no había una palabra para "resilience" en la literatura psicológica, sin embargo, era usada la expresión "defensa ante la adversidad" (Grotberg, 1993). Hoy en día, el término se conoce de manera generalizada como "resiliencia" o "resistencia", aunque este último tiene algunos cuestionamientos en su utilización indiferenciada, en el sentido de que puede dar la idea de invulnerabilidad. Otro elemento importante aquí es el hecho de que hoy en día el concepto de resiliencia está tomando un auge considerable; en América Latina hay varios institutos dedicados a su estudio y promoción, en Alemania y Holanda ya existen universidades sobre la materia; en Estados Unidos la palabra es de uso corriente al punto de que las dos torres del World Trade Center acaban de recibir el sobrenombre de "the twin resilient towers" dado por quienes quisieran reconstruirlas (Cyrulnik, 2001).

En los estudios de investigación existentes, el constructo resiliencia ha variado en su significación. En las primeras etapas de la investigación sobre las personas que "se mantuvieron bien" a pesar de la adversidad, se utilizaron los términos "invulnerables" e "invencibles". Sin embargo, estos términos demostraron no ser absolutamente exactos, ya que como lo menciona Rutter implicaban una "resistencia absoluta al daño":

... nadie tiene resistencia absoluta; es más apropiado considerar la susceptibilidad al estrés como un fenómeno gradual. Algunos individuos son más resistentes que otros pero cada uno tiene sus límites. En segundo lugar, el término sugiere que la característica se aplique a todas las circunstancias del riesgo. Obviamente, eso es una sugerencia biológica inverosímil. Hay una gama de mecanismos por los cuales los factores de riesgo funcionan y debe anticiparse que las características que constituyen la resiliencia variarán según el mecanismo del riesgo. En tercer lugar, el concepto parece implicar que la resiliencia es una característica intrínseca del individuo. Eso es engañoso porque los resultados de la investigación indican que la resiliencia puede residir tanto en el contexto social como en el individuo mismo. En cuarto lugar, el término sugiere que se trata de una característica inmodificable. Esto es incorrecto por que hay muchas razones para suponer que los cambios en el desarrollo influenciarán la resiliencia de la misma forma como influyen cualquier otra característica "(Rutter, 1991, p 156).

En un artículo escrito en 1987, Rutter insiste que la "resiliencia no se puede considerar como cualidad fija del individuo. Si las circunstancias cambian, la resiliencia se altera". Discute los procesos sociales e intrapsíquicos que interactúan de manera que permiten a la gente superar la adversidad y fijar su trayectoria de la vida en un curso positivo.

Dyer y McGuinness (1996), ven la resiliencia como un término global que describe un proceso dinámico, altamente influenciado por factores protectores, por el que la gente se recupera de la adversidad y sigue adelante con sus vidas. Ellos definen los "factores protectores" como las "situaciones y eventos específicos necesarios para que ocurra el proceso de la resiliencia," y las "competencias" como "las habilidades y capacidades saludables a que el individuo puede acceder."

Un acercamiento a las definiciones globales y operacionales de la resiliencia es el constructo Ego-Resiliencia(ER) definido por los doctores Jack y Jeanne Block. A comienzos de los años 50, como estudiantes de doctorado en la universidad de Stanford, los Block derivaron cinco tipos de personalidad mientras que analizaban la continuidad y el cambio en la personalidad entre 84 hombres en el Consejo de Berkeley y el Departamento de Estudios sobre el crecimiento de Oakland (J.H. Bloque, 1951).

Dos de las construcciones de la base en la teoría de los Block son ego-resiliencia y ego-control, las "variables dinámicas de las diferencias individuales que organizan y estructuran el comportamiento a través del tiempo y los contextos" (Robbins, et al, 1996). Dentro de lo que se ha afirmado, el más importante de éstos es la ego-resiliencia (ER), que los Block definen como:

"Adaptación recursiva a las circunstancias cambiantes y a las contingencias ambientales, análisis de la "calidad del ajuste" entre las demandas circunstanciales y las posibilidades del comportamiento, y la invocación flexible del repertorio disponible de estrategias para la resolución de problemas (la resolución de problemas es definida de manera que incluye los dominios sociales y personales así como el cognoscitivo". (J.H. Block y Block, 1980, p 89-101).

Luthar y Zigler (1991) sugieren que el término resiliencia es usado como "un constructo que implica conductas de éxito manifiestas frente a las tareas desarrolladas, a pesar de estresores importantes y de la tensión emocional subyacente: es decir, en términos de la competencia social manifiesta entre la gente resiliente en alto riesgo, lo cual no está necesariamente emparejado con una salud mental evidente." Luthar (1991) encontró que los adolescentes altamente estresados pero que evidencian una competencia social manifiesta reportaron niveles crecientes de depresión, ansiedad, y autocrítica, por arriba de niños competentes de ambientes con bajo estrés. De manera semejante, Radke-Radke-Yarrow y Brown (1993), en un estudio de diez años con hijos de padres con desórdenes afectivos, encontraron síntomas somáticos en el 56% de los niños resilientes, comparado con el 21% de los niños de grupo control. Vaillant (1994) plantea la pregunta de esta manera: "¿La resiliencia simplemente significará sobrevivir frente a la adversidad y los múltiples factores de riesgo, o debemos pensar en la resiliencia solamente cuando también permite la felicidad? Es suficiente que el paciente vulnerable sobreviva la operación y que los huérfanos sobrevivan al campo de concentración o, además, deberían ser capaces de correr, reír y disfrutar también?"

Wolff (1995) expresa la preocupación por estas definiciones de la resiliencia donde el estrés forma parte del éxito de un comportamiento y donde la depresión y la ansiedad se catalogan como "el precio de la resistencia." Señala además que la "desviación del comportamiento y los problemas educativos tienen consecuencias más siniestras que el sufrimiento interno;" ella puntualiza que la "represión de las dificultades y la depresión -más común en

las niñas y en la edad adulta- pueden también profundizar las dificultades interpersonales, especialmente en el matrimonio y la crianza de los niños.... Necesitamos juzgar la resiliencia en términos tanto de las dificultades internalizadas como externalizadas."

Inbar (1996) plantea que la resiliencia es un constructo psicológico, considerada como la capacidad para soportar las crisis y adversidades en forma positiva, afrontar de manera efectiva situaciones de estrés, ansiedad y duelo, adaptarse de forma inteligente (Inteligencia Emocional) a los cambios surgidos, resistir y sobrellevar los obstáculos en situaciones de incertidumbre, crear procesos individuales, grupales y familiares (en ciertas circunstancias también comunitarios) logrando recobrase y recuperarse para continuar su proyecto de vida (individual, pareja, familia) y continuar conduciéndose para lograr sus objetivos en los niveles y planos a partir de la crisis.

Foster (1997) distingue entre afrontamiento, adaptación, y resiliencia. Él ve el afrontamiento como una "respuesta compleja a una situación agotadora o desafiante que tiene a menudo un carácter defensivo." La adaptación, según él, es "un término algo más amplio" que "se mueve más allá de respuestas defensivas o protectoras como aquellas que tratan de mejorar o de maximizar el ajuste ambiental." Él reserva la resiliencia para los "cambios positivos en el mantenimiento activo o latente del afrontamiento y la adaptación a través de varios mecanismos (tales como el curativo, la restitución, el refinamiento, y el realce) que puede no ser inmediatamente evidente pero que se hacen visible en un cierto plazo."

Masten y Coatsworth(1998) definen la resiliencia global como la capacidad manifiesta en un contexto de desafíos importantes para el desarrollo o la adaptación." Se observa con ello que los investigadores deben hacer dos juicios para identificar la resiliencia:

1. Ha existido una amenaza significativa para el individuo. Esta amenaza esta generalmente asociada a un estado de riesgo elevado, una exposición a la adversidad o a un trauma severo. Éstos son más patógenos cuando la exposición a estas condiciones se sobrepone para una persona en condición de riesgo elevado.

2. La calidad de la adaptación o del desarrollo es buena. Es decir, el niño se está comportando de una manera competente.

A continuación, se exponen de manera sintética y cronológica las definiciones que han desarrollado diversos autores, además de los mencionados, en torno al concepto de resiliencia:

- Enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativos (Lösel, Blieneser y Köferl en Brambing et al., 1989).
- Afrontamiento y adaptación positiva de frente a “estresores de marcada gravedad” (Parker, G.R., et al., 1990)
- Historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además, implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores (Luthar y Zingler, 1991; Masten y Garmezy, 1985; Werner y Smith, 1982 en Werner y Smith, 1992).
- La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio (Rutter, 1992).
- Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños (Osborn, 1993).
- Milgran y Palti (1993) definen a los niños resilientes como aquellos que se enfrentan bien [cope well] a pesar de los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años más formativos de su vida.
- Habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. (ICCB, 1994)
- La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994). Según este autor, el concepto incluye además, la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable.

- Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez (Grotberg, 1995a).
- La resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida (Suárez, 1995).
- Capacidad universal que permite a una persona, grupo o comunidad, minimizar o sobreponerse a los efectos nocivos de la adversidad, la resiliencia puede transformar o fortalecer la vida de las personas (Kotliarenco, Cáceres, Álvarez, 1996).
- Se trata de la capacidad potencial de un ser humano de salir herido pero fortalecido de una experiencia aniquiladora (Walsh, 1996)
- Capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante las adversidades, lo que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y de transformación, a pesar de los riesgos y de la propia adversidad. (Benard, 1997).
- Capacidad universal de todo ser humano de resistir condiciones adversas y recuperarse, desarrollando paulatinamente respuestas orientadas hacia la construcción de un ajuste psicosocial positivo al entorno, a pesar de la existencia simultánea de dolor y conflicto intrapsíquico (Silva, G., 1999).

También ha habido algunos intentos por definir la resiliencia dentro de contextos específicos como la familia, el colegio y la comunidad. Una definición integral de resiliencia ha sido elaborada por Drummond, J., Kysela, G.M., McDonald, L., Alexander, J., y Fleming, D., (1998) como la capacidad de los individuos, familias, grupos y comunidades para adaptarse exitosamente de frente al riesgo.

De lo mostrado hasta aquí es posible evidenciar como no sólo no existe consenso sobre la definición global de la resiliencia, sino que las definiciones operacionales del término varían comprensiblemente de un estudio a otro según los factores específicos que son investigados. Esto es esencial para el análisis de proyectos de investigación, pero esto mismo hace difícil comparar los resultados de los diferentes estudios. Otro factor de complicación es que tanto las definiciones globales y operacionales del término se diferencian dentro de diversos dominios de la resiliencia. Por ejemplo, varios investigadores se centran principalmente en el área de la resiliencia educativa, una definición global de la cual es "la probabilidad aumentada de éxito en la escuela y otras realizaciones de la vida a pesar de las adversidades ambientales cau-

sadas por rasgos, condiciones, y experiencias tempranas" (Wang, Haertel, y Walberg, 1994). Pero dentro de este dominio, hay diversas maneras de operacionalizar el término que se extiende desde el grado y los puntajes de las pruebas estandarizados de matemáticas hasta el promedio acumulado de puntaje en el grado.

Con el propósito de dinamizar este campo, los investigadores necesitan mucho del consenso sobre los problemas de definición. Quizás debería haber una definición global "macro" convenida de forma general sobre la resiliencia, además de una operacional "macro" del término; y una definición global del término dentro de cada dominio, que orientaría a los investigadores en el desarrollo de una operacional para sus proyectos específicos. Esto nos permitiría comparar diversos estudios más fácilmente, y es absolutamente crítico si debemos comparar diferentes programas de intervención diseñados para promover el desarrollo de la resiliencia o para comparar la eficacia de una intervención sencilla en diferentes contextos y con diversas poblaciones.

En una conceptualización propia la resiliencia describe aquella capacidad integral y dinámica de las personas que les permite afrontar con éxito las situaciones adversas sean estas temporales o permanentes, y que se constituyen en factores de transformación y éxito social y psicológico. En nuestra definición se ha querido destacar el carácter dinámico de la resiliencia y su naturaleza integral la cual hace referencia al hecho de que la resiliencia no representa un dominio aislado sino que se construye a partir de la conjugación de múltiples áreas psicológicas y sociales.

Riesgo y factores protectores, procesos y / o mecanismos

Un artículo de Rutter(1987) en el cual sostuvo la cualidad dinámica de la resiliencia marcó un verdadero punto de retorno en el campo de la investigación sobre resiliencia. En este, apunta que, en la primera década, "no solo hubo un cambio de enfoque desde la vulnerabilidad hasta la resiliencia, sino también desde las variables de riesgo hasta situaciones de negociación del riesgo. Esto es, que en el contexto de las negociaciones del riesgo la atención fue orientada hacia los mecanismos protectores. Los factores protectores", dice Rutter "son altamente predictores de resiliencia y juegan un papel crucial en el proceso que involucra las respuestas de las personas a las circunstancias de riesgo. Pero estos son de muy limitado valor como elementos nuevos

para la prevención. Necesitamos orientarnos hacia los mecanismos y procesos protectores para interrogarnos sobre el por qué y cómo algunos individuos logran mantener una buena autoestima y autoeficacia a pesar de afrontar adversidades que a otras personas podrían hacer perder fácilmente la esperanza... la búsqueda no es por los factores definidos generalmente como protectores, sino por el desarrollo y los mecanismos situacionales involucrados en los procesos protectores”(Rutter, 1987).

Para Rutter el “proceso protector” puede incluso provenir de una variable que en sí misma representa un riesgo para la salud o para el funcionamiento social”(p.318). Da el ejemplo de la adopción, el cual “probablemente lleva consigo un incremento del riesgo psiquiátrico para los niños de ambientes desventajosos aunque esto puede ser protectorio para aquellos nacidos de padres desviados que vivían en discordia o deprivación. Este es el proceso o mecanismo, no la variable, que determina la función. Él no busca los factores que nos hacen sentir bien sino el proceso que nos protege contra el mecanismo de riesgo”(p.317-318).

A partir de la “definición característica de un proceso interactivo aplicado tanto a la vulnerabilidad como a la protección,” se podría preguntar con Rutter(1987), si hay “algún punto en conexión para los dos conceptos, si en realidad no son más que polos opuestos del mismo concepto?”. Rutter da varias razones por las cuales se debería ciertamente relacionar ambos conceptos:

1. “Aún con un solo concepto, necesitamos una palabra para describir cada polo (de la misma forma como usamos “arriba” y “abajo” en lugar de “arriba” y “no arriba”). Además, es útil tener términos que enfatizan el enfoque y que permitan usar un concepto positivo para describir las acciones que tienen lugar en el polo positivo, y un concepto negativo para describir las acciones que tienen lugar en el polo negativo.
2. “Mucha de la vulnerabilidad o proceso protectorio constituye un punto de interés en la vida de las personas; aquello que sucede después determina la dirección de su trayectoria para los años siguientes. Esto evidencia la utilidad de usar el término “mecanismo protectorio” cuando lo que fue previamente una trayectoria de riesgo cambia a una con gran probabilidad de resultados adaptativos.... Inversamente, el proceso podría ser asumido como

vulnerabilidad cuando una trayectoria adaptativa previa es cambiada a una negativa. No es suficiente, por ejemplo, decir que el éxito académico o la autoeficacia son protectivos, debemos preguntarnos sobre cómo se desarrollan esas cualidades y como cambian el curso de la vida.”(Rutter, 1987).

3. Otra situación “en la cual ‘procesos protectivos’ es un mejor término que ‘ausencia de vulnerabilidad’ es aquella en la cual el mecanismo involucrado en la protección parece diferente del involucrado en el proceso de riesgo. Por ejemplo, parece que la timidez, una personalidad introversa protege contra la delincuencia al mismo tiempo que una personalidad sociable no necesariamente predispone a la delincuencia.”

4. Otra “situación que sugiere el uso del término ‘mecanismo protector’ ocurre cuando los efectos principales parecen derivar del fin positivo de la variable.” Por ejemplo, si se busca el valor del soporte social, “el enfocarse sobre la terminología positiva centra el interés en preguntarse sobre la manera como el apoyo social conduce a un efecto protector”.

La Cuestión del Riesgo

Como ha sido descrito, el estudio de la resiliencia se alimentó de la investigación dedicada a identificar los “factores de riesgo” asociados con un funcionamiento pobre u otro resultado indeseable en las personas, especialmente en niños y adolescentes. Y esos “factores de riesgo” (variables, mecanismos, procesos) tienen ambas condiciones de alto riesgo o de exposición a la adversidad severa o al trauma (Masten y Coastworth, 1998).

Adicional al estudio longitudinal de 30 años con niños en alto riesgo de Kawaii, Werner aisló la “resiliencia materna” de Garmezy, trabajando con niños durante las guerras de Vietnam, India-Pakistán y con niños en Israel, Egipto, y el este de Africa. Ella afirmó que el estatus de alto riesgo generalmente incluye factores como: a) pobreza crónica, b) complicaciones perinatales moderadas o severas, c) retrasos del desarrollo o irregularidades, d) anomalías genéticas y e) psicopatología de los padres.

Ella anota otras fuentes de estrés en niños y adolescentes: a) separación prolongada del cuidador primario durante el primer año, b) nacimiento de un hermano menor sin que haya transcurrido por lo menos dos años desde

el propio nacimiento, c) serias o repetitivas enfermedades de la infancia, d) enfermedades parentales crónicas, e) hermanos con problemas de minusvalía, aprendizaje o conducta, f) discordia familiar crónica, g) ausencia paterna, h) pérdida del trabajo o desempleo esporádico de los padres, i) cambio de residencia, j) cambio de escuela, k) divorcio de los padres, l) nuevo matrimonio y entrada del nuevo padre al hogar, m) partida o muerte de un hermano o amigo cercano, n) ubicación en un hogar adoptivo (Werner, 1996).

Masten y Coasworth (1998) anotaron la violencia familiar, la Guerra y la muerte de uno de los padres como factores de riesgo significativos, y Fonagy et al. (1994) adicionan los desastres nucleares, incendios forestales y la internación. Murphy y Moriarty (1976) se refiere a las vulnerabilidades constitucionales como déficits sensoriomotores, sensibilidad inusual, desviación de la morfología corporal, características temperamentales, disposición inherente a la pasividad, bajo "poder de proyección", incapacidad para leer las señales de los cuidadores e insuficiente control de impulsos. Adicionalmente, las condiciones y eventos que afectan la habilidad para funcionar de manera competente podrían ser ilimitados.

Nivel socioeconómico: En 1991, Garmezy escribió. "la inquietud acerca de los problemas en el desarrollo de los niños debe reconocer el papel crítico que juega la pobreza en el desarrollo defectuoso de muchos de los niños de las naciones" (Garmezy, 1991, p.416). Identificó múltiples factores de riesgo que afectan a los niños nacidos de madres pobres: desnutrición materna, elevado estrés, cuidado prenatal pobre, intoxicaciones y complicaciones en el parto.

Factores de desarrollo: algunos investigadores han notado que los tipos de experiencias estresoras de la gente alteran cualitativamente cualquier época de la vida. Por ejemplo, los adultos jóvenes están más típicamente involucrados con la "adquisición" de roles como esposos, padres y empleados, mientras que los adultos mayores están más típicamente involucrados en alejarse de roles como la pensión, muerte del esposo o problemas de salud crónicos (Hughes, Blazer y George, 1988). Como resultado, en los adultos jóvenes los desafíos son generalmente más altos, mientras que las "amenazas y pérdidas" se ubican más en la vejez (Costa, Zonderman y McCrae, 1991). Además, Ryan Wenger (1992) noto que los niveles de desarrollo cognitivo y social de la gente también influenciaban aquello que era percibido como estresante.

Cuestión de género: Los factores de riesgo difieren de acuerdo con el género en los diferentes momentos de la vida. En general, los muchachos son más vulnerables en la primera década de vida, por su parte, las niñas lo son en la segunda década. Durante la primera década los muchachos son más vulnerables al estrés prenatal, más vulnerables físicamente que los infantes y más vulnerables emocionalmente. La adversidad aumenta por factores como la pobreza, la falta de armonía en el hogar y son más susceptibles de ser enviados a instituciones de cuidado si ellos no pueden permanecer en el hogar (Werner y Smith, 1982, 1992; Werner, 1987). Hay más problemas con habilidades sociales en preescolar y kinder, especialmente si ellos muestran una combinación de conductas tímidas y agresivas (Schinke et al., 1988., Hawking et al., 1992). Hasta la edad de diez u once los muchachos son más adversamente afectados por la ausencia de su padre y por los cambios en la escuela. De los 11 a los 18, la ausencia de la madre, los conflictos con el padre y las fallas escolares son más estresantes para los muchachos (Werner y Smith, 1992).

Examinando las razones de por qué los muchachos son más vulnerables en la primera década, Rutter (1987) demostró que debemos entenderlo como un proceso interactivo múltiple. Buscó específicamente el por qué los muchachos expuestos al factor de riesgo determinado por la discordia familiar son más susceptibles de desarrollar problemas emocionales y conductuales que las niñas de las mismas familias. Notó que los muchachos son más vulnerables a problemas físicos tempranos, y especula que ellos podrían tener una "susceptibilidad biológica determinada paralela a riesgos psicosociales, quizás, mediado en parte por la gran incidencia del deterioro en el neurodesarrollo de los muchachos". Cita el trabajo de otros investigadores quienes han identificado diferencias ambientales de niñas y niños. Por ejemplo, los padres tienden más a pelear frente a los niños que frente a las niñas. (Hetherington et al, 1982). Además, cuando las familias se rompen los muchachos tienden más que las niñas a ser ubicados en alguna forma de institución de cuidado. (Packman, 1986), y esto incrementa ampliamente su riesgo (Walker, et al., 1981). Los muchachos son más dados a externalizar la tensión a través de conductas oposicionales, las cuales elicitán reacciones negativas de los padres y pares, mientras que las niñas tienden a internalizar la tensión (Maccoby y Jacklin, 1974, 1980). Finalmente, las madres tienden a ser más castigadoras con los hijos, lo cual incrementa las conductas negativas de los muchachos.

Con referencia a los problemas del nacimiento, menos chicas sufren por ellos, pero entre quienes lo hacen, los efectos son tan severos como lo son

para los muchachos. Entre los 2 y 10 años los factores de riesgo serios para las niñas incluyen la muerte de la madre, la ausencia por largo tiempo del padre, y el conflicto crónico entre los padres (Werner y Smith, 1992). En general, las chicas de la escuela primaria son capaces de hablar honestamente, dar a conocer sus ideas y deseos y disfrutar su autonomía y dominio creciente.

En la segunda década, sin embargo, las niñas son más vulnerables que los muchachos. En cuanto atraviesan la adolescencia, las niñas empiezan a vivir bajo la "tiranía de la chica perfecta" quien está a la expectativa de ser siempre "amable y buena" (Rogers, 1990). Esta dependencia es aprobada (Benard, 1991) y no es considerado femenino ser asertiva y llena de confianza (Gilligan, et al., 1990); las niñas son más sumisas e inseguras de sí mismas (Rutter, 1981, 1984). Hay cambios que son extremadamente desventajosos para la autoestima y la autoeficacia de las niñas y tratan de encontrar las expectativas estereotípicas de género, ellas pueden hacer juicios erróneos que pueden alterar el curso de sus vidas en forma negativa. Por ejemplo, Rutter (1979, 1989) y Werner y Smith (1983, 1992) encontraron que las niñas quienes se embarazaban o casaban siendo adolescentes, sin tener la capacidad de planear sus matrimonios o elegir el compañero adecuado, usualmente terminaban con esposos problemáticos y que no les proporcionaban soporte lo cual las colocaba en situación de alto riesgo.

Estas diferencias específicas de género en los patrones de riesgo son observadas tanto en niños adoptivos como en otros niños. Kline y Short (1991) encontraron que, en cuanto los niños adoptivos pasaron a la adolescencia sus sentimientos de esperanza y valentía se incrementaron, lo cual no se dio en el caso de las niñas adoptadas. Para las niñas, los sentimientos de autoconfianza, autoestima, esperanza y valentía decrecieron y se convirtieron en personas más perfeccionistas y vulnerables a medida que la adolescencia transcurría (Kline y Short, 1991). Algunos investigadores han realizado estudios separados de niños y niñas para encontrar las razones de estas diferencias de género (Turner et al., 1995).

Los Efectos Acumulativos del Riesgo Y la Adversidad

Este apartado se ocupa del hecho de que entre el gran número de adversidades, el factor más riesgoso para una persona se da por disfunción familiar. El trauma por encima de situaciones de riesgo crónicas como la pobreza au-

menta las complicaciones en la vida de las personas. Garmezy (1987) encontró que, en familias con bajo nivel socioeconómico y menos cualidades protectivas como la estabilidad, la organización, la cohesión, los niños están más expuestos a eventos estresantes de la vida y son, también, menos competentes y menos capaces intelectualmente. “ Los efectos de los eventos estresantes y los múltiples factores de riesgo para los niños parecen ser acumulativos en términos de las cualidades de reducción del vínculo y acentúan los trastornos” (Garmezy, 1987, p. 170).

Rutter y sus colegas (1975) condujeron un estudio epidemiológico extensivo acerca de la incidencia de los desordenes psiquiátricos en niños de 10 años residentes en la isla de Wight y del centro de Londres. Ellos identificaron siete factores de riesgo a nivel familiar: tensión marital severa, bajo estatus social, hacinamiento o familias de gran tamaño, criminalidad paterna, desordenes psiquiátricos maternos, y ubicación del niño dentro de un hogar adoptivo. Encontraron que, si sólo estaba presente uno de los factores de riesgo, la probabilidad de que los niños tuvieran un desorden psiquiátrico no era significativamente alta en comparación con los niños cuyas familias estaban libres de algún factor de riesgo. Pero dos factores de riesgo produjeron un incremento cuádruple en la probabilidad de un desorden psiquiátrico, y cuatro factores incrementaban el riesgo diez veces. Radke Yarrow y Brown (1993) resumen la situación diciendo: “la presencia de riesgos múltiples y relacionados hacen más fácil el desarrollo de problemas severos que impiden al niño conseguir un punto de apoyo positivo que le permita revertir el proceso” (p.588).

La Cuestión de la Protección

Mientras que las situaciones que nos ponen en riesgo para el deterioro del funcionamiento pueden ser ilimitadas, la investigación ha sido “marcadamente consistente en puntualizar las cualidades del niño y del ambiente que están asociadas con la competencia o con un mejor funcionamiento social durante o posterior a las experiencias adversas” (Masten y Coatsworth, 1998). Igual que muchos escritores, Masten y Coatsworth categorizaron los factores protectores de acuerdo con su ocurrencia en el individuo, la familia, la sociedad o la cultura:

- Individuo: a) buen funcionamiento intelectual, b) agradable, sociable, de fácil disposición, c) autoeficaz, confiable, con alta autoestima, d) talentoso y con fe.

- Familia: a) relaciones cercanas con una figura paterna, b) Autoridad paterna, cálida, estructurada y con altas expectativas, c) ventajas socioeconómicas, d) amplias conexiones con redes de soporte familiar.
- Contexto extrafamiliar: a) Conexión con adultos prosociales fuera de la familia, b) conexiones con organizaciones prosociales y c) asistencia a escuelas eficaces.

Efectos Acumulativos de la Protección.

Así, como los riesgos múltiples y las adversidades aumentan su riesgo, de la misma forma los mecanismos protectores múltiples mejoran el cambio hacia un resultado positivo. Radke-Radke-Yarrow y Brown (1993) encontraron que sus niños resilientes gozaban de factores de apoyo múltiples. "La situación típica para el niño resiliente es aquella en la cual los factores positivos se reforzaron, realzando las posibilidades de sostener el funcionamiento acertado del niño. Factores de ayuda dentro y fuera del niño... acto sinérgico para mantener el funcionamiento adaptativo. si una área estaba causando dificultad, otras áreas estaban ahí para reparar o sustituir".

Masten y sus colegas (1988) sostienen "la importancia de determinar la múltiples dimensiones de la adaptación y las diferentes cualidades en el propósito de entender la resiliencia." Observan que la combinación de un índice de inteligencia más alto, un nivel socioeconómico más alto y mejor calidad paterna se encuentra asociada positivamente a la competencia y negativamente con la exposición de al estrés (Masten, et al., 1988, p.759). De manera semejante, Garmezy y Nuechterlein (1991) encontraron factores protectores múltiples asociados con los niños negros competentes: sus profesores los clasificaron como amistosos, de buena actitud frente a los pares, activos, sin tensión, brusquedad o agitación. Su autopercepción estuvo fundamentada en una sensación de poder, auto respeto y estándares positivos de sus cualidades sociales. En términos de sus habilidades cognitivas, ellos puntuaron alto en las pruebas de inteligencia, eran cautelosos, nada impulsivos y solucionaban sus problemas de manera reflexiva. Eran activos, orientados a metas, impacientes por aprender, hacían más de lo que se les pedía, participaban en las discusiones del salón de clase, mostraban preferencia por ocuparse en actividades académicas activas y aspiraban a altas metas vocacionales (Garmezy, 1991).

En su estudio con 200 familias del interior de la ciudad de Minneapolis, Garmezy (1987) dedicó tiempo mucho "a explorar las relaciones entre un

importante número de variables ambientales e individuales, usando indicadores múltiples de la exposición al estrés, competencia y similares, para asegurar la estabilidad de estos constructos". Entre sus resultados estuvieron:

1. Los niños con grandes valores (un índice de inteligencia más alto, un nivel socioeconómico más alto y cualidades positivas de estabilidad y cohesión en la familia) parecían ser más competentes y, en situaciones de tensión, se vincularon más socialmente con sus pares y su salón de clase.
2. Un nivel socioeconómico más alto, el índice de inteligencia y, para el caso de las chicas, cualidades más positivas de la familia (calidad de la relación padre-niño, adecuada comunicación familiar, el grado de percepción de los padres sobre el niño y de la competencia general de los padres) parecían ser factores protectores contra las respuesta quebrantadoras y agresivas frente a la tensión.
3. La calidad del compromiso social de un niño en la escuela fue relacionado no solamente con el índice de inteligencia y un nivel socioeconómico más alto, sino también con la comprensión social, un factor que refleja la comprensión interpersonal, la capacidad de resolución de problemas, el buen humor, el aprecio, y la productividad. La comprensión social, fue relacionada positivamente con el compromiso escolar y negativamente con el desajuste.
4. Los modificadores potenciales de la familia frente a la competencia y al estrés fueron la estabilidad familiar, la organización y la cohesión. Los niños que tenían estas características ventajosas en sus familias eran más inteligentes, más competentes y tenían menos probabilidades de llegar a ser infractores en situaciones de alto estrés. (Garmezy, 1987, p. 170)

Con respecto a los factores protectores enumerados antes, Masten y Coatsworth (1998) sostienen el hecho de que todas estas características se conoce que están correlacionadas con resistencia; sin ser necesariamente causas. De hecho, podían del igualmente consecuencias del éxito más bien que causas de él. Por otra parte, se debe recordar el consejo de Rutter y procurar entender los procesos por los cuales estas variables obran recíprocamente en el individuo para proporcionar la protección contra procesos de riesgo.

Procesos protectores dentro de las Familias

El modelo de la resiliencia sostiene que, al igual que sucede con los individuos, todas las familias tienen "tendencia a la autocorrección" la cual puede aflorar ofreciendo un ambiente facilitador adecuado. Un problema crítico que ha emergido en los países concomitante a la discrepancia entre tener y no tener ha sido el problema de que la carga económica para los que no tienen se ha incrementado al punto de que muchos padres tienen muy poco tiempo y energía para atender a sus familias. La disponibilidad limitada de recursos educativos, culturales y económicos, al igual que la acumulación de los estresores agudos y crónicos que afectan a largo plazo a las personas con bajos ingresos, es un factor de riesgo importante para la disfunción familiar y para el desarrollo de una función parental menos óptima. Según esto debemos subrayar que, a pesar de la pobreza severa, muchas familias hacen arreglos para funcionar bien y criar niños sanos, resilientes (Benard, 1997).

A partir de la discusión sobre los rasgos de los individuos resilientes, se han identificado varios procesos que realzan la resiliencia y que tienen lugar en las familias. Algunos investigadores han dado respuestas a la pregunta acerca de "¿cómo las familias hacen esto?". De manera general todos manifiestan la presencia de una cierta combinación de relaciones de cuidado, de altas expectativas y apoyo, al igual que de oportunidades para que los niños sean miembros que contribuyan a la familia desde muy temprano en sus vidas.

Gary, et al., (1983) enumeran diez características de las familias Afro-americanas fuertemente resilientes:

1. Sólida base económica
2. Orientación de logro
3. Roles adaptativos
4. Espiritualidad
5. Enlaces con la familia extensa
6. Orgullo racial
7. Respeto y amor
8. Recursividad
9. Involucramiento con la comunidad
10. Unidad familiar

En su estudio con niños resilientes Afro-Americanos de bajo nivel socioeconómico, Garmezy y Nuechterlein (1972) divulgaron, entre otras cosas, lo siguiente:

1. Los informes caseros de la vida de estos niños competentes de clase baja revelaron que sus casas eran menos desordenadas, más "aseadas y limpias," y tenían más libros.
2. La vida de estos niños estaba marcada por la existencia de papeles bien definidos para los padres y los niños. En contraste, las madres de los niños a menudo aparecen más como pseudo-hermanas involucradas más con la satisfacción de sus propias necesidades y la exclusión de la preocupación por las de sus niños.
3. Evidente reconocimiento parental del niño como individuo. Buena voluntad del padre en permitirle una mayor autonomía en las tareas diarias y de reconocerle los intereses y metas reales.

Resulta interesante, por lo menos en este estudio, que la ausencia del padre no se relacionó con el rendimiento académico del niño.

Garmezy (1991) también enumera los nueve factores que Clark (1983) identificó como característicos de las familias de niños pobres afro-americanos con alto rendimiento:

1. Contactos frecuentes en la escuela iniciados por los padres.
2. Exposición del niño a la estimulación y al apoyo de los profesores en la escuela.
3. Expectativas de los padres con respecto al rol escolar de los niños y con respecto a sus preferencias.
4. Los padres establecen claramente los límites y las estructuras específicas como una forma de demostrar efectivamente la autoridad.
5. El conflicto entre los miembros de la familia es infrecuente.
6. Los padres se vinculan con frecuencia a actividades de entrenamiento y formación.
7. Los padres ejercitan la firmeza, el dirección consistente y refuerzan las reglas.
8. Los padres proporcionan apoyo básico y ayuda.
9. Los padres están en capacidad de discutir para el conocimiento del niño sobre materias intelectuales.

Kumpfer (1998) cita a otros investigadores que enumeran cinco importantes tipos de procesos protectores dentro de las familias:

1. Relaciones de apoyo padre-niño
2. Métodos positivos de disciplina
3. Acompañamiento y supervisión
4. Defensa familiar para los niños
5. Búsqueda de Información y apoyo para beneficio de sus niños.

En un artículo de 1987, Garmezy indicó que las "cualidades positivas de la familia" incluyen "elementos tales como la calidad de la relación padre-niño, la adecuada comunicación familiar, el grado de percepción de los padres sobre el niño, y la competencia general de los padres." Él menciona que la estabilidad, la organización y la cohesión de la familia sirvieron como factores protectores, y que los "niños con estas características en su familia eran más inteligentes, más competentes y tenían menos probabilidad de llegar a perjudicarse en situaciones de alto estrés." Los investigadores operacionalizaron la estabilidad y la organización familiar por cosas tales el número de mudanzas familiares, los matrimonios, los trabajos, el mantenimiento del hogar; y la cohesión familiar, por la frecuencia de actividades familiares, los niveles de afecto manifiesto, la presencia de reglas con respecto al comportamiento de la prole y la adecuada comunicación familiar.

Todos los autores convienen en afirmar que un factor protector clave en las familias es la disponibilidad percibida de ayuda emocional e instrumental por parte de los padres. En un estudio con 1.702 estudiantes de los grados séptimos a novenos (entre 12 y 15 años), Wills y Cleary (1996), encontraron, al igual que otros investigadores, que la percepción de apoyo estuvo relacionada inversamente con el consumo de alcohol, tabaco y marihuana por parte de los adolescentes. Los investigadores se interesaron en examinar los mecanismos para ello y encontraron que este apoyo era mediador, reducía el impacto de los factores de riesgo y realizaba el efecto de los factores protectores. Los investigadores describieron este proceso como sigue:

Cuando los padres se involucran en interacciones de apoyo con los niños, demuestran las habilidades de resolución de problemas orientadas a la tarea, los niños entonces aprenden por observación y modelamiento... la observación de comunicaciones de apoyo entre los miembros de la familia sería conducente con el hecho de apren-

der a escuchar a otros, empatizar con los signos de socorro de otros e involucra al niño en esfuerzos cooperativos para manejar los problemas. La relación de apoyo puede permitir a un individuo llegar a la adolescencia con mejores habilidades de autorregulación y con una capacidad mayor de establecer relaciones de apoyo con las personas fuera de la familia. (Wills y Cleary, 1996, p. 14)

Procesos protectores dentro de las escuelas

En los años 70, Rutter y sus colegas investigaron las manifestaciones de la competencia en niños asistentes a dos escuelas diferentes en barrios de alto riesgo. Ellos controlaron las semejanzas existentes en el ambiente de los niños para los dos tipos de escuela, pero encontraron que dichas escuelas tenían marcados índices diferentes de delincuencia, comportamientos problemáticos, atención y rendimiento académico. La escuela de mejor funcionamiento empleó técnicas de conducción eficaces en el salón de clases tales como estructura, preparación, alta planeación, acentuó la preparación y los exámenes, e insistió en que los pupilos asumieran la responsabilidad de sus acciones, de sus actividades, y del mantenimiento de una atmósfera prosocial (Rutter, et al., 1979). Con respecto a esta escuela, Garmezy (1987) comentó que, "el genio de los profesores y administradores de la escuela parecía haberse consolidado como importante factor protector para el niño y el adolescente: la adquisición de competencias cognitivas y sociales que conformaban la base para la supervivencia en un mundo estresante".

La importancia de una experiencia positiva escolar es también evidente en el seguimiento que Rutter y Quinton hicieron de mujeres institucionalizadas en la niñez. Por otra parte, este estudio provee un buen ejemplo de la interacción entre una variable protectora individual (es decir, la capacidad de planear) y una experiencia positiva en la escuela; demuestra además, cómo una buena experiencia en la escuela puede compensar en cierto grado a un ambiente familiar de alto riesgo. Las muchachas que demostraron la capacidad de planear tenían mayor probabilidad de buenas experiencias en la escuela. Rutter (1987) especula que "la experiencia del placer, del éxito, y de la realización en la escuela había ayudado a las muchachas a adquirir un sentido de dignidad propio y de su capacidad de controlar aquello que les sucedía.

Para los administradores y profesores que están interesados en fomentar la resiliencia en sus estudiantes, Henderson y Milstein (1996) recomiendan lo siguiente:

1. Aumentar la vinculación en labores sociales
2. Establecer límites claros y constantemente determinados
3. Enseñar habilidades para la vida
4. Proporcione cuidado y apoyo
5. Mantener y comunicar altas expectativas
6. Proporcionar oportunidades significativas para la participación

Pikes, Burrell, y Holiday (1998) resaltan experiencias que construyen resiliencia y que se enfocan sobre cinco temas señalados por Wang, Haertel, y Walberg (1995):

1. Competencia: sensación de éxito
2. Pertenencia: sensación de valoración
3. Utilidad: sensación de necesidad
4. Potencia: sensación de empoderamiento
5. Optimismo: sensación de aliento y esperanza

Procesos protectores dentro de las comunidades

No faltan las descripciones de la desintegración de comunidades y de las consecuencias calamitosas de esta desintegración. Gardner (1991) indica que "sin la continuidad de los valores compartidos que la comunidad proporciona, la libertad no puede sobrevivir." Discutiendo el hecho de que, con el progreso de la tecnología, son necesarios menos trabajadores para producir las mercancías y servicios, Rifkin plantea que:

"Solamente construyendo comunidades locales fuertes, independientes económicamente se logrará que cada país pueda soportar las fuerzas de la globalización tecnológica y de la dislocación del mercado que amenaza el sustento y la supervivencia de la familia humana". (Rifkin, 1995)

De cara a este panorama, la teoría de la resiliencia brilla como un rayo de esperanza puesto que un aspecto central de esta teoría es que los sistemas humanos están atados a tendencias de autocorrección, de vuelta al equilibrio muy fuertes. Siendo una colección de gente en constante relación, las comunidades también tienen "esta capacidad transformadora inherente de adaptarse y cambiar" (Benard, 1996).

En una reciente revisión de la investigación psicológica relacionada con las vecindades urbanas y la salud mental, Wandersman y Nation (1998) utilizan tres modelos diferentes para examinar cómo las características de la vecindad influyen en la salud mental de los residentes. Este artículo es el único en que se detalla no solamente los efectos negativos de problemas tales como pobreza, escándalo y hacinamiento, sino que, también incluye una sección titulada "¿cómo sobreviven? Resiliencia." Ellos apuntan que "la investigación que asocia la resiliencia a factores comunitarios es escasa", sin embargo, citan a Garbarino (1995) quien sugiere que "las comunidades suplen factores del nivel individual asociados a la resiliencia proporcionando un contexto en el cual los niños pueden ser expuestos a influencias positivas." También citan a Connell y Aber (1995) quienes observan que condiciones institucionales y sociales de la vecindad son "factores claves que contribuyen a la resiliencia frente a la desventaja estructural y económica." Las escuelas sanas, las iglesias, y los clubes de muchachos y muchachas, al igual que otras instituciones, no solamente proporcionan modelos de rol positivos para los niños, sino que también proporcionan una infraestructura para los programas de la juventud.

Wandersman y Nation sostienen además la importancia "de una red social fuerte en la cual los adultos están conectados el uno al otro". Citan a otros investigadores que han demostrado el efecto protector de buenas redes sociales en la prevención del abuso infantil (Garbarino y Kostelny, 1992), y a (Sampson, Raudenbush, y Earls, 1997) quienes "encontraron que la eficacia colectiva, la buena voluntad de los residentes para intervenir por el bien común -- explicó mucha de la relación entre las características de la vecindad y la violencia" en Chicago. Concluyen que la "juventud es física y mentalmente más sana en los vecindarios donde los adultos hablan entre ellos."

Finalmente, los investigadores discuten un estudio de Saegert (1996) con residentes en un hogar de reposo en New York en el cual afirma que "aquellos factores del vecindario que efectivamente producen familias e individuos resilientes, también producen cambios en la ecología de la vecindad, de modo que los residentes y los individuos puedan asumir un cierto control sobre las áreas dominantes de sus vidas." Especialmente provechoso era un programa que permitió a los residentes comprar algunos edificios abandonados y convertirlos en residencias. La propiedad sobre el hogar disminuyó no sólo las sensaciones de pobreza material de los residentes, sino que también "aumentó su pertenencia y conexión con el resto de la sociedad".

Características psicosociales de las personas resilientes.

Existen diversas tipologías con respecto a las características de las personas resilientes, para efectos de ilustración se ha querido mostrar la clasificación establecida por Bonie Benard, la cual comparte y complementa muchos de los elementos descritos por los demás autores:

Según esta autora, las características de las personas resilientes se ubican básicamente en el marco establecido por las siguientes áreas:

Buena salud y fácil temperamento

La buena salud proporciona protección desde el comienzo de la vida, en parte porque los infantes saludables tienden a ser mucho más fáciles de cuidar. Sin embargo, los niños nacidos con una salud menos óptima aun tienen posibilidades de estar bien, mientras los padres y otros cuidadores posean los recursos emocionales y físicos para resolver las necesidades especiales del niño. Por ejemplo, Masten, et al. (1988) citan a otros investigadores que han encontrado como los infantes prematuros o de bajo peso al nacer están en mucho menos riesgo de sufrir un déficit cognoscitivo cuando son criados en ambientes socioeconómicamente ventajosos que si lo hicieran en hogares de clase baja (Sameroll y Chandler, 1975; Wilson, 1985). Por otra parte, el desarrollo de los niños con historias de problemas tempranas no orgánicas para prosperar se mejora ampliamente si se asegura el apego con su cuidador primario. Comparando a los infantes con un vínculo inseguro con aquellos que poseen un vínculo seguro con su cuidador, se encontró que los segundos eran menos rígidos bajo estrés, tenían mejores niveles de funcionamiento y eran más competentes, expertos, y creativos a los 42 meses de edad (Brinich, Drotar, y Brinich, 1989).

Otro factor protector con el cual algunos infantes nacen es un temperamento fácil, que incluye "un humor equilibrado, flexibilidad, previsibilidad del comportamiento, suaves para moderar la intensidad de las reacciones emocionales y un estilo de aproximación a las nuevas situaciones" (Rutter, 1987). Estos niños son de hecho afortunados porque, como nota Rutter en su estudio de los niños de padres mentalmente enfermos, esos niños con "características temperamentales adversas (una composición de baja regularidad, baja flexibilidad, humor negativo, y poca inquietud) tenían mayor probabilidad que

otros niños de ser blanco de la hostilidad, la crítica y la irritabilidad de sus padres... cuando tienen temperamentos difíciles tienden a menudo a ser victimizados" (Rutter 1987). Los estudios longitudinales también han encontrado que los niños clasificados como resilientes tienden a ser más responsivos, activos, flexibles y adaptables como infantes, y este temperamento fácil probablemente elicitaba más respuestas positivas de los cuidadores (Werner y Smith, 1982; Demos, 1989).

Al igual que en el caso de los niños nacidos con problemas de salud, los factores ambientales pueden contribuir considerablemente a su temperamento. Kagan (1981) sostiene la interacción entre "natura y nurtura". Los infantes nacen, él dice, con la fisiología y la neuroquímica que los hace más o menos vulnerables a la ansiedad, al desafío, al estrés y al desconocimiento familiar. "Las categorías temperamentales," dice, "están cambiando pero los perfiles de comportamiento coherentes y las emociones se ligan a una fisiología heredada pero son también modificables por el ambiente." En un estudio longitudinal de infantes clasificados según lo o inhibido o desinhibido, encontró que cerca del 75% de los niños podrían todavía ser clasificados en sus mismas categorías cuando tuvieran 7½ años de edad. Concluye, "nosotros presumimos que los niños que cambiaron su comportamiento lo hicieron debido a experiencias ambientales. El perfil que será exhibido por los niños reactivos o relajados cuando alcancen la adolescencia dependerá de sus ambientes en el hogar y en la escuela." Probablemente parece que está involucrado en algunos otros procesos protectores que fomentan el desarrollo de la resiliencia y presagiarían una transformación positiva de su temperamento.

Vínculo seguro y confianza básica

Desde el trabajo pionero del Dr. Juan Bowlby (1969) y del Dr. María Ainsworth (1969), la importancia "de una pareja competente madre-hijo" es muy evidente. Masten y Coatsworth (1998) observan que este sistema de apego es "tan básico y universal que la carencia de conductas asociadas con el apego usualmente ocurre cuando hay algo fundamentalmente erróneo en el organismo o en el ambiente, con alto riesgo de que falle la adaptación." Inicialmente, el infante aparecía como un receptor pasivo en este sistema, pero los investigadores han identificado diferencias entre infantes en su capacidad natural de solicitar ayuda de sus cuidadores para sus necesidades físicas y para regular sus reacciones y comportamientos emocionales. Si todo va bien,

la pareja competente provee al infante de una base segura de operación desde la cual explora el mundo.

La calidad del apego temprano se ha demostrado como predictor posterior del funcionamiento en varias áreas. Fonagy y sus colegas (1994) citan a otros investigadores que han encontrado que los niños con apego seguro, a los dos años, puntuaban más alto que los niños con apego inseguro en medidas de comportamiento social. (Skolnick, 1986; Urbano, Carlsson, Egeland, y Sroufe, 1991), la regulación del afecto (Erickson, Sroufe, y Egeland, 1985), resistencia frente a situaciones desafiantes (Grossman et al., 1993), orientación hacia recursos sociales (Wartner, Grossman, Frommer-Bombik, y Suess, 1995?), y recursividad cognoscitiva (Matas, Arend, y Sroufe, 1997; Grossman y Grossman, 1991; Suess, Grossman, y Sroufe, 1992). El grupo de Fonagy concluye que "hay así un caso prima facie en que los niños resilientes son niños con un vínculo seguro; es decir que el vínculo seguro es parte de un proceso mediador donde se observa la resiliencia "(Fonagy 1994).

En su ensayo clásico de 1950, "las ocho edades del hombre", el Dr. Erik Erikson habla de la importancia de lo que él llamó Confianza Básica (Basic Trust), al respecto escribe:

"El primer logro social del infante, es su buena voluntad para dejar de ver a su madre sin ansiedad o rabia, porque ella ha venido a ser una certeza interna así como una previsibilidad externa. Tal consistencia, continuidad, y afinidad de la experiencia proporciona un sentido rudimentario de la identidad del ego, el cual depende, yo pienso, del reconocimiento que hay de una cantidad de sensaciones y de imágenes internas recordadas y anticipadas que se correlacionan firmemente con cosas familiares y fiables externas".
(Erikson, 1963)

En esencia, Erikson está hablando de nuestros modelos de trabajo interno respecto de uno mismo y de otros que se forman inicialmente en nuestra interacción con los cuidadores primarios pero que pueden ser modificados mientras que desarrollamos y tenemos interacciones con otras personas significativas. Esto significa que los niños desarrollan expectativas cognoscitivas y afectivas sobre cómo los cuidadores primarios, y más tarde la gente en general, tiende a comportarse con ellos. Los niños con apego seguro "demuestran una expectativa de una respuesta empática," mientras que los niños con apego inse-

guro tienden a ser ansiosos, temerosos y a ver al mundo y a la gente como amenaza (Fonagy et al., 1994, 235).

El grupo de Fonagy está especialmente interesado en cómo un padre puede transmitirle su modelo de trabajo interno de relaciones al niño. Usando la entrevista del apego del adulto y otras medidas, encontraron que "es posible identificar antes del nacimiento de un niño, con base en la calidad del apego de los padres, la naturaleza de la relación que ellos probablemente desarrollaran con sus hijos durante los primeros 18 meses de vida." Encontraron de forma aplastante que esos padres que demostraron el apego seguro del adulto tendieron a tener hijos con apego seguro, mientras que aquellos con apego inseguro del adulto tendieron a tener hijos con apego inseguro.

El grupo de Fonagy también deseaba determinar si realmente el apego seguro es actualmente una parte, o solo un aspecto correlacionado, del proceso de resiliencia. Para esto, tuvieron que demostrar "que la transmisión de la seguridad infantil es específica del cuidador y no de factores constitucionales como el temperamento, el acoplamiento asertivo o el percibir la seguridad de un cuidador u otro." Reanalizaron sus datos y no encontraron ninguna evidencia de que la seguridad o la carencia de esta en cualquiera de los padres afectara la relación con el otro padre. Concluyeron que "cada padre transmitió su modelo de trabajo interno independientemente de las acciones del otro" y que "el niño desarrolla y mantiene sistemas distinguibles de representaciones mentales de las expectativas de relación con cada uno de sus cuidadores primarios." Reconocen que "todavía no saben, cómo, y cuando tales modelos de trabajo internos separados se combinan para determinar la postura general del niño hacia relaciones de apego." Observan que este "aislamiento de los modelos de trabajo internos de niños jóvenes permite la creación de un modelo de trabajo interno seguro." Esto puede ser lo que sucede con los niños resilientes maltratados, y "porqué la presencia permanente de una figura familiar aunque alejada, pero estable y responsiva en la vida temprana del niño puede ser un factor protector; fomentar un modelo de trabajo interno seguro de relaciones, y contribuir a la resistencia del niño a la dificultad" (Fonagy, et al., 1994, 240).

El grupo de Fonagy reconoce que el riesgo de que se transmita el abuso a través de las generaciones es por lo menos del 30% (es decir, tres veces el riesgo de la transmisión de la esquizofrenia entre generaciones). Están interesados, sin embargo, en el 70% de padres resilientes -- quienes a pesar de

haber sido niños maltratados, crecieron y se convirtieron en padres que demostraban un apego seguro y que no abusaban de sus hijos. Investigaron esta cuestión a través de un componente crítico del modelo de trabajo interno de relaciones que llamaron la función autoreflexiva. Esto implica la capacidad de influenciar sobre los estados mentales de uno mismo y de otros, y el conocimiento de los estados mentales en la organización, desarrollo y mantenimiento de las relaciones de apego. La gente que puntúa alto en funciones autoreflexivas tienen la capacidad para pensar sobre sus propias acciones y las de otros en términos de estados mentales; ellos hablan de "una representación mental coherente del mundo psicológico de sus propios cuidadores, y de sí mismos como adultos y como niños." (Fonagy, et al., 1994).

Aquello que los investigadores encontraron fue que, entre las madres de entornos con privación, todas las 10 que poseían un alta función autoreflexiva, tenían hijos con apego seguro, además sólo una de las madres con baja función autoreflexiva los tuvo. Especialmente importante era el conocimiento anterior de las madres de las diferencias cualitativas del funcionamiento mental de los niños y de los adultos. Los investigadores especulan que la "función autoreflexiva puede realzar la probabilidad de planear con eficacia, de obtener con éxito ayuda de los compañeros y de hacer buen uso de la experiencia anterior de cuidado del niño."

La función autoreflexiva es especialmente importante para el estudio de la resiliencia porque es un requisito previo al desarrollo de otros elementos de la misma incluyendo la capacidad de ver diversas perspectivas, la capacidad de planear, la creatividad y el sentido del humor. Por otra parte, la competencia ayuda a dar cuenta de la plasticidad psicológica, la capacidad de cambiar su mundo interno. En palabras de Fonagy y sus colegas: "la oportunidad de la reflexión sobre la intención permite la modificación de modelos de trabajo internos de relaciones inútiles a través del encuentro con las nuevas figuras significativas; esto equipa al individuo de una capacidad autocorrección".

Otros escritores se han acercado a la aplicación de los "modelos internos" de Benard (1997). Los doctores Steven y Sybil Wolin han escrito extensivamente sobre lo que llaman las siete Resiliencias, las cuales se describen en otro apartado. Por ahora se debe mencionar que su discusión del desarrollo de la intuición ayuda ampliamente a la comprensión del desarrollo de modelos internos propios y de otros a largo plazo. Estos autores ven las señales tempranas de la intuición en los niños que pueden detectar la calidad de vida afectiva

alrededor de ellos. Mientras que el niño crece intelectual y emocionalmente, busca respuestas a la pregunta, "¿qué está pasando aquí?" y esta sensación se traduce en el desarrollo del saber. Puede recopilar la información y dar un nombre a lo que ve. (Wolin y Wolin, 1994).

Los adultos resilientes procesan su experiencia, buscan el significado oculto bajo los acontecimientos y lo enfrentan honestamente "(Wolin y Wolin, 1994). Mientras que la comprensión evoluciona en intuición, la gente desarrolla "el hábito mental de hacer preguntas que buscan dar respuestas honestas. En la edad adulta, el conocimiento psicológico de los sobrevivientes resilientes madura en una intuición inteligente de sí mismos y de las demás personas." Esta capacidad permite a la gente entender los aspectos problemáticos de su pasado y "toman medidas deliberadas para asegurarse de que la vida sea diferente para ellos y mejor." (Wolin y Wolin, 1994).

Competencia social

Habilidad y oportunidad para convocar gente que le pueda ayudar.

Werner ha demostrado la importancia de que los niños tengan relaciones cercanas de cuidado con adultos además de sus padres. En su escrito "Vulnerable pero Invencible" (1982), anota que los "jóvenes resilientes" buscan usualmente soporte de adultos diferentes a sus padres, especialmente de profesores, religiosos y vecinos; este soporte ha actuado como refuerzo para la resiliencia." También escribe que, "sin excepción, todos los niños que prosperan han tenido en último término una persona que les provee soporte emocional consistente – una abuela, una hermana mayor, un profesor o un vecino" (1987). En 1996 la misma autora escribió que "desde muy pequeños algunos niños pueden socializar y hacer amigos en el salón con quienes están a su alrededor; mientras otros se vuelven tímidos y se aferran sólo a sus madres".

De forma similar; en una revisión extensiva de los atributos de competencia en niños de raza negra residentes en un vecindario del centro de la ciudad, Garmezy y Neuchterlein (1972) encontraron que "como mínimo hubo un adulto significativamente adecuado quien fue capaz de servir como figura de identificación. De hecho estos jóvenes mostraron una actitud más positiva con los adultos y figuras de autoridad en general." Los investigadores también revisaron los estudios acerca de la adaptación de los niños durante la

segunda guerra mundial y de los niños en la guerra de Irlanda e Israel. La conclusión fue que "los adultos exitosos proveyeron a los niños una representación de su eficacia y les demostraron la habilidad para ejercer control en medio de la adversidad. Así, la sensación de confianza en la comunidad adulta provee un sistema de soporte de enorme importancia para el bienestar de los niños" (Garmezy, 1983).

Rutter y Guiller citan una investigación de Robins et al., (1975) en la cual encontraron que los niños negros de bajos ingresos, de padres divorciados o separados, tendieron menos a abandonar el colegio si estaban influenciados por los abuelos quienes proveyeron continuamente apoyo. Rutter y Guiller observaron que estas son probablemente situaciones "donde las buenas relaciones fuera de la familia pueden tener un efecto protector similar al que aparentemente se obtiene al interior de la familia inmediata" (1975). En el estudio de Dunn en 1993 sobre 9 adultos que crecieron con una madre psicótica, todos los sujetos reportaron haber contado con soporte fuera del hogar; muchas de las mujeres dijeron que habían buscado "individuos y familias que pudieran acogerlos y con quienes se sintieron cómodos y seguros"(p.186). Los hombres fueron menos activos en la búsqueda de soporte y dijeron que ellos algunas veces tuvieron dificultades de aceptarlo cuando este les era ofrecido. Los participantes dijeron de sus apoyos que se trataba de personas recursivas, salvadoras y gente que los ayudó a no llegar a ser como sus madres"(Dunn, 1993).

No sólo hace a los niños resilientes el encontrar otros adultos que puedan ayudarlos. Ellos también tienen una gran habilidad para hacer y conservar muchos buenos amigos. Werner(1996) encontró que los niños resilientes no eran especialmente populares o parte de una "colectividad" como tampoco lo eran las niñas. Sin embargo, ellas fueron muy buenas al escoger una pareja de amigos quienes se aliaron con ellas, algunas veces desde el jardín hasta una edad madura.

La importancia de una relación positiva con pares no debe ser sobreestimada. Darmon y Phelps(1989) describieron cómo las relaciones con pares contribuyeron al desarrollo social y cognitivo del niño y a su socialización. En primer lugar ellos proveen "otra área para el soporte, oportunidades y modelos para el desarrollo prosocial. Los niños aprenden directamente actitudes, valores y habilidades de sus pares por modelamiento y reforzamiento." En segundo término, la interacción con pares es "frecuente, diversa, intensa y se

presta para la experimentación." Tercero, los pares contribuyen significativamente al propio desarrollo moral. Citando a los Seagals (1986) tenemos que, "para el desarrollo de un sentido de moral internalizado, los niños necesitan oportunidades para observar las reglas de la sociedad, no sólo como dictámenes de figuras de autoridad sino también como productos que emergen desde el acuerdo grupal." Cuarto, en la interacción con pares, los niños "aprenden a compartir, ayudar, consolar y a empatizar con otros", y "la empatía es una de las competencias más críticas para el desarrollo cognitivo y social" (Attili, 1990). Quinto, en grupos de pares, los niños aprenden control de impulsos, habilidades de comunicación, pensamiento crítico y creativo, y habilidades de interacción. Los autores anotan que la ausencia de esto es un poderoso predictor temprano de abuso de sustancias, delincuencia y problemas de salud mental" (Kellam, et al. 1982), "de hecho afirma que existe un gran número de investigaciones en las cuales se establece la competencia social como predictor del éxito en la vida" (Attili, 1990). Sexto, las relaciones positivas con pares están fuertemente correlacionadas con la simpatía por la escuela, más altas tasas de asistencia escolar y más alto rendimiento académico (Ladd, 1990; Bukowski y Hoza, 1989). Finalmente, las relaciones cercanas con pares ejercen "una poderosa influencia sobre el desarrollo de la identidad y la autonomía en los niños" (Bukowski y Hoza, 1989). En palabras de los autores, "es a través de las relaciones con pares que se tiene un marco de referencia para percibir si uno mismo ha progresado" (Jonson y Jonson, 1983; DeRosenroll, 1989).

Competencia intelectual

Coeficiente Intelectual y Coeficiente Emocional.

Un alto coeficiente intelectual es un predictor de gran alcance de la capacidad académica (Pellegrini, et al., 1987; Masten, et al., 1988), además, se ha asociado a bajo nivel de problemas de comportamiento, competencia social y ajuste exitoso en general (Garmezy, 1985; Madge y Tigard, 1981). Sin embargo, muchos niños juzgados como "resilientes" por muchos investigadores no han sido especialmente dotados intelectualmente (Werner, 1996). De hecho, algunos eruditos mantienen que el coeficiente emocional contribuye tanto o más que el coeficiente intelectual al éxito en la vida porque un CE alto contribuye mucho más a nuestras habilidades sociales (Goleman, 1995).

Adquisición del lenguaje y lectura.

Según Werner (1996), la habilidad cognoscitiva que es absolutamente esencial, por lo menos en nuestra sociedad, es la habilidad de leer. En sus palabras, "la lectura es una habilidad esencial para sobrevivir y para fomentar la resiliencia en una sociedad como la nuestra que depende de la palabra escrita". Antes que en aprender a leer, sin embargo, la atención debe orientarse a las habilidades básicas de adquisición del lenguaje. La riqueza temprana de vocabulario, hará más probable la eventual capacidad de leer un material complicado y emplear un pensamiento complejo.

Una ilustración muy importante de la función protectora de la adquisición temprana del lenguaje es proporcionada por Hart y Risley (1995) que, en los años 60, ayudaron a desarrollar un programa para mejorar las experiencias educativas y de desarrollo de los niños asistentes al programa pre-escolar de la Casa Turner en una empobrecida comunidad afro-americana en Kansas. Usando el discurso espontáneo de los niños "como el mejor indicador de funcionamiento cognoscitivo," compilaron un "diccionario individual" para cada niño de todas las palabras diferentes que el niño produjo durante un período especificado de observación. Los niños parecían muy competentes en el uso del lenguaje hasta que los compararon con niños de profesores asistentes al Laboratorio de Preescolar de la universidad de Kansas. Los niños de estos profesores hablaron, por lo menos el doble que los niños de la Casa Turner, sobre aspectos más diversos de lo que hacían e hicieron más preguntas acerca de lo que hacían y de porqué. Con la intervención, los niños de la casa de Turner aumentaron fácilmente su cantidad de lenguaje, pero el índice de agregación de nuevas palabras a sus diccionarios era más lento que el de los niños de los profesores.

Los investigadores se dieron cuenta que, si no alteraban la trayectoria de desarrollo de los niños, ellos podrían, como muchos niños criados en pobreza, enriquecer la secundaria utilizando el vocabulario usado en libros de textos más avanzados. Entonces instituyeron una intervención de enriquecimiento que consistía en trabajos de campo y pequeños grupos de discusión para proporcionar riqueza a través de la experiencia con cuestiones de la vida familiar diaria. Esto dio lugar a "un despliegue de nuevas palabras en el vocabulario," pero "el incremento era temporal. No podíamos acelerar la tasa de crecimiento del vocabulario de modo que continuo a través de la enseñanza directa." Concluyeron que "a la edad de 4 años, cuando los niños hacían uso

competente de la sintaxis y de las funciones pragmáticas de su lenguaje, los patrones de crecimiento del vocabulario estaban ya establecidos y eran inflexibles" (Hart y Risley, 1995).

Hart y Risley entonces decidieron que, "para entender cómo y cuando comienzan las diferencias en la trayectoria del desarrollo, necesitamos ver lo que sucedía a los niños en su hogar en una etapa muy temprana del crecimiento de su vocabulario. Necesitamos descubrir si realmente los padres hacen cosas o no en sus interacciones diarias que determinaría la forma como se da el crecimiento del vocabulario en el niño". Para hacer esto, emprendieron un estudio longitudinal de 42 "familias con buen funcionamiento" con niños a partir del 7 a 9 meses de edad. Sobre períodos de 21/2 años, se hicieron observaciones a largo plazo en el hogar de los niños y sus padres, a quienes los investigadores describieron como confidentes de sus habilidades parentales, con mucha auto confianza, cómodo con la observación y probablemente menos transitorios y más tradicionales en valores que la familia americana media. Las familias implicadas eran 13 familias profesionales de estrato socioeconómico alto, 23 familias de clase obrera y nivel socioeconómico bajo y 6 familias de asistencia social.

Los investigadores encontraron que la cantidad de conversaciones que se tenían en el hogar estaba directamente relacionada con el índice y tamaño de crecimiento del vocabulario del niño, y que "el estrato socioeconómico bajo marcó una notable diferencia en la cantidad de conversación que se tenía en la familia"(Hart y Risley, 1995).

Quizás el dato más llamativo es el hecho de que, en todas las medidas, el vocabulario de los niños de hogares ventajosos eran más amplios que el vocabulario de los padres en hogares de bienestar.

Hart y Risley encontraron que la cantidad de ejercicio parental por hora y la calidad del contenido verbal asociado a dicho ejercicio estuvo fuertemente relacionada con la puntuación en el coeficiente intelectual a los tres años de edad. Los comportamientos de los padres que fomentaron la adquisición del lenguaje incluyeron:

- Hablarle para socializarlo o para mantenerlo involucrado;
- Escuchar y agregar información, para animarle a comentar, o para incitar la elaboración;

- Intentar ser agradable al hacer cumplir una regla o al prohibir una exploración;
- Dando al niño opciones como un recordatorio del comportamiento apropiado o como instrucción; y
- Hablando a los niños sobre las cosas que vale la pena notar y recordar, qué esperar de ellas y cómo hacerles frente.

Los investigadores notaron que "todos los niños tenían experiencias con interacciones de calidad; las diferencias entre las experiencias de los niños están a menudo en cómo ocurrieron tales interacciones y en la manera como los comportamientos que agregaron calidad a las interacciones fueron mezclados con en un estilo parental característico." Concluyen que:

Las interacciones tempranas de los niños posibilitaron un acercamiento general a las palabras como símbolos para la experiencia. La charla del padre define y etiqueta aquello que los niños deben notar y pensar del mundo, de su familia y de ellos mismos, y sugieren cuan importantes son los variados objetos, los eventos y las relaciones. Las palabras y las oraciones, internalizadas como símbolos, llegan a ser los medios para organizar la experiencia, racionalizarla y relacionarla, así como la base para el pensamiento, la solución de problemas y el autodomínio lógicos. Las palabras y las expresiones que dan elocuencia y precisión a la gente al hablar (y eventualmente al escribir) también sirven cuando se habla a sí mismo mentalmente. (Hart y Risley, 1995)

Un beneficio enorme de las habilidades del lenguaje y la lectura fluida radica en que estos factores enfrenta a la persona a múltiples puntos de vista y fomenta ampliamente el aprecio por las ideas diversas. De hecho, algunos eruditos sostienen que "todo el desarrollo psicológico puede describirse como una pérdida progresiva del egocentrismo y un aumento en la capacidad de tomar perspectivas más amplias y más complejas" (Johnson y Johnson, 1983).

Habilidad para Planear.

Otro componente crítico de la competencia cognoscitiva es la capacidad para planear. En su seguimiento de mujeres criadas en instituciones, Rutter y Quinton (1984) examinaron los mecanismos por los cuales algunas mujeres podían encontrar a hombres que no eran ni criminales ni estaban mental-

mente enfermos y lograban tener uniones exitosas. La variable más importante de las mujeres resilientes para su matrimonio y ajuste vocacional era su "capacidad de planear, es decir, ejercitar la previsión y llevar a cabo medidas activas para afrontar los desafíos ambientales" (Rutter, 1987). Esta capacidad fue asociada a un índice más bajo de embarazo adolescente y de una carencia de presión para realizar uniones precipitadas, y les permitió probablemente elegir a maridos más convenientes. Reforzar la capacidad para planear es una estrategia compleja de afrontamiento.

Un factor que se relaciona de cerca con la capacidad para planear es la habilidad para la resolución de problemas. Los Wolin llamaron a esta capacidad "iniciativa: El placer de los problemas." Definen la iniciativa como "la determinación para afirmarse y para dominar su ambiente." Observan que la gente resiliente "prevalece labrando una parte de la vida que ella puede controlar," y que "dando curva a los pedazos del mundo su voluntad, los sobrevivientes exitosos construyen la competencia y un sentido de poder." La iniciativa es evidente primero en los niños que siguen "la llamada de su curiosidad para ir a explorar. Con el abrir y cerrar cajones, buscar alrededor y los experimentos de ensayo y error que a menudo son exitosos, los niños resilientes encuentran recompensas tangibles y alcanzan un sentido de la eficacia. A la edad escolar, el explorar se involucra en el trabajo. Aunque no todos los niños resilientes son estudiantes excepcionales, las actividades al azar de sus primeros años se enfocan, organizan, y orientan a metas sobre una amplia gama de actividades. En los adultos, la satisfacción y la autoestima asociada a terminar los trabajos se convierte en una atracción de por vida para generar proyectos que amplían el interés personal y promueven el ciclo del crecimiento" (Wolin y Wolin, 1994).

La iniciativa requiere que uno tenga expectativas futuras positivas y un locus de control interno. De hecho, la iniciativa que mencionan los Wolin incluye "Asertividad, capacidad de resolución de problemas, optimismo y confianza en el poder personal". Ellos anotan que "muchos sobrevivientes tienen confianza en el hecho de que pueden influenciar sobre el curso de sus vidas." Otros investigadores han encontrado que entre los 9 y los 21 años bajo condiciones de estrés psicológico, las expectativas positivas están correlacionadas con una mejor regulación del afecto, representaciones más positivas de si mismo y mejor ajuste escolar. Este "predice el enriquecimiento del ajuste social y emocional en la escuela y un mayor locus de control interno, y actúa como un factor protector en la reducción de los efectos negativos del estrés alto sobre la competencia percibida" (Wyman, et al., 1993).

Autoeficacia.

Otro componente importante de la competencia cognoscitiva es la autoeficacia, la creencia de que uno puede tener un efecto decisivo sobre su propio mundo. De acuerdo con el doctor Robert White, la autoeficacia corresponde a un rasgo inherente de todas las personas; aquello que él llama motivación efectiva. Ve las formas tempranas de la motivación efectiva en la visualización de los infantes al explorar el mundo, balbucear y hacer movimientos gruesos los cuales elicitaban alguna respuesta de los cuidadores que lo atienden. La motivación efectiva involucra todo el tiempo, "la sensación de ser capaz de producir algún efecto sobre las personas para conseguir que ellas los escuchen, le provean aquellas cosas que él necesita, hagan algo que desea, reciban el amor y la ayuda que queremos darle y le provean una base fundamental para la seguridad y el autorespeto (White, 1976).

Autoconcepto.

De acuerdo con Beardslee (1990), las dimensiones del auto concepto incluyen una adecuada evaluación cognitiva, una evaluación realista de la capacidad para afrontar las consecuencias de la acción, perspectiva de desarrollo y asimilarlo como un factor protector" (Beardslee, 1990). Beardslee (1989) define el auto concepto como un "proceso psicológico interno a través del cual hace conexiones causales entre las experiencias del mundo en general y de los propios sentimientos." En un estudio de adolescentes descendientes de padres con problemas afectivos, él y Podorefsky (1988) encontraron que aquellos jóvenes que tenían buen nivel de afrontamiento mostraban un fuerte conocimiento de si mismos y de la enfermedad de sus padres; a la vez que tuvieron claridad con respecto al hecho de que ellos no eran la causa de su enfermedad.

Competencia emocional

Regulación Emocional.

La habilidad de un niño de regular sus emociones es ampliamente facilitada por el haber nacido con un temperamento fácil y por su sensibilidad al percibir y responder al cuidado. Mientras que la regulación emocional es generalmente considerada una cualidad positiva, Thompson y Calkins (1996) creen

que puede ser una espada de doble filo. En sus estudios de niños que vivían con un padre depresivo, los niños que atestiguaron violencia doméstica y aquellos que evitaron nuevos desafíos, aparentemente por que estaban, por temperamento, inhibidos, los investigadores encontraron que "los esfuerzos del niño para manejar emociones pueden proteger contra ciertas tensiones las cuales simultáneamente realzan la vulnerabilidad a otros riesgos y demandas." Esto es consistente con los estudios de Block quien mostró que los sujetos que puntuaban alto en Regulación Emocional tenían un nivel intermedio del ego control.

Capacidad para aplazar la gratificación.

Otra capacidad crítica para la competencia emocional es la capacidad para aplazar la gratificación. Krueger et al. (1996) estudiaron a 430 muchachos (edad media = 12,7 años), la mitad de quienes tenía síntomas de alteración del comportamiento y psicopatología. Encontraron que una buena capacidad para aplazar la gratificación fue ligada a las tendencias adaptantes múltiples en la adolescencia temprana. Por ejemplo, disminuyó grandemente la probabilidad de señales de estrés negativo entre los muchachos y la valoración de las madres con respecto a sus hijos, estos muchachos demostraron ser "ego controlados, ego resilientes, concienzudos, abiertos a la experiencia y agradables."

Alta autoestima

La gente resiliente tiene generalmente alta confianza y autoestima. Por ejemplo, Parker et al. (1990) observaron a 37 estudiantes altamente estresados de cuarto a sexto grado que vivían en un área urbana. Comparados con los niños que mostraron signos importantes de estrés, aquellos descritos como "resilientes al estrés" se clasificaron a sí mismos como mejor ajustados, más competentes y más empáticos. Tenían autoestima más alta, un sentido de control más real e internalizado, habilidades eficaces para la solución de problemas y estrategias más positivas de afrontamiento.

Una crítica oída con frecuencia de tentativas de alentar la autoestima de la gente es que el hacerlo anima el narcisismo y el egocentrismo (Burr y Christensen, 1992). Sin embargo, tal como Werner (1996) acentúa, el punto crítico en relación con la confianza y la autoestima es que son subproductos de la

competencia. La competencia podía estar en cualquier área, académica, deportes, música, arte, otras formas especiales o talentos, etcétera. Tales competencias son una fuente de orgullo, se utilizan a menudo para facilitar las relaciones con los pares y proveen a la gente un descanso al enfrentar las dificultades en vida. La confianza y la autoestima basada en la competencia son motivadores de gran alcance. De hecho, la capacidad, la confianza y una alta autoestima son requisitos previos para el desarrollo de un sentido de autonomía que permite a una persona pensar y trabajar independientemente (Markus, Cruz, y Wurf, 1990).

Creatividad y sentido del humor

Un rasgo de la gente resiliente que es en parte cognoscitivo, en parte emocional, tiene beneficios para las relaciones y es inestimable para afrontar las adversidades de la vida es el sentido del humor (Masten, 1982, 1986, 1989). El humor se ha definido como la capacidad de percibir relaciones entre la gente, los objetos, o las ideas de formas incongruentes. Es absolutamente diferente del ridículo el cual daña a la gente riéndose de ella. Un buen humor natural permite a la gente reírse con los demás y no tomarse a sí mismo tan en serio. Berg y Bockern (1995) indican que el "humor es una manera de establecer conexiones, desactivar el conflicto, hacer frente al dolor y la ansiedad, y brindar a otros diversión y disfrute."

Es importante señalar el rol que Soebstad (1995) asigna al humor en tanto rasgo de personalidad. Este autor destaca la importancia que puede tener la promoción del humor, tanto en la salud física como mental de los niños, especialmente de los niños en edad preescolar.

Es así, como señala que medidas de promoción del humor deben ser incorporadas en los establecimientos de educación preescolar, así como en las ceremonias religiosas.

Cabe destacar que Vanistendael (1995) señala la importancia que tiene en el desarrollo de la resiliencia el sentido del humor y advierte que este aspecto ha sido mencionado escasamente en las investigaciones. Afirma que "quien ejerza la difícil virtud de reírse de sí mismo ganará en libertad interior y fuerza". Agrega que un requisito básico para promover comportamientos ligados al humor en términos positivos, es el que los niños vivan experiencias de confianza; así como,

la ausencia de un clima propicio amenazaría con la posibilidad de producir un sentido del humor negativo. Soebstad (1995), plantea que el humor es una disposición innata que puede ser reforzada [nurtured] desde el medio ambiente. Agrega que algunos autores consideran al humor como una característica permanente de la personalidad. Enfatiza que el humor no es una característica fija de la personalidad, sino que es más bien resultado de un equilibrio que se da entre un comportamiento juguetón y el ambiente, siempre que éste se de unido a la capacidad crítica. Para este autor, el modelo de la resiliencia incorpora aspectos tales como la autoestima, redes sociales, la religión y el humor. Distingue dos momentos en los que el humor puede manifestarse, cuales son el humor creativo, la capacidad de comprender el humor, así como de apreciarlo y, los productos de éste (p.e. los chistes). Destaca la escasa importancia que la literatura psicológica ha otorgado a este concepto y da cuenta de algunos de las publicaciones respecto de esta tema. Entre otras referencias, comenta la de Wolfstein (1954, en Soebstad, 1995), quien en una de sus publicaciones de orientación psicoanalítica, da cuenta de como los niños utilizan el humor para enfrentar el estrés, la ansiedad y la culpa, entre otras experiencias.

Los Wolin (1987) acentúan la conexión entre el humor y la creatividad, y están de acuerdo con Freud en que ambos "tienen el poder de invertir una realidad áspera tornándola al interior en imaginación." Ellos anotan además que "ambas se originan con el juego," es decir, con "todas las actividades imaginativas en las cuales consciente o inconscientemente se liquidan las dificultades de la vida real." Su referencia de Albert Solnit (1987) aclara cómo el juego promueve la resiliencia:

El juego aumenta la percepción del niño de sus capacidades y de su efectividad para alterar la realidad en la cual vive. En este sentido, el juego permite al niño explorar con seguridad cómo puede él actuar en la formación de su mundo y no sentirse desamparado o dependiente. (Wolin y Wolin, 1994)

Si el desarrollo va bien, con el tiempo el niño adquiere la disciplina y el esfuerzo para su juego y "la energía imaginativa que utiliza jugando es canalizada en formar, en hacer arte". Esta evolución se puede ver cuando los adolescentes "se interesan en la escritura, la música, la pintura o la danza, para romper con el apremio de su preocupación familiar y sus propios sentimientos negativos." Estas actividades fomentan claramente la resiliencia ya que ellas "convierten la postura de víctima en una postura orgullosa y hermosa," y permiten que los adolescentes "expresen su agitación interna y den un

orden a la confusión". La resiliencia de la creatividad "es la voluntad para aceptar la disciplina de una forma de arte en orden a configurar su dolor en 'algo más.'" (Wolin y Wolin, 1994).

Capacidad y oportunidad de contribuir con otras personas

En 1963 el Dr. Donald Winnicott escribió que "en el proceso de desarrollo, la oportunidad de contribuir era un componente importante en la formación de la competencia del niño" (Winnicott, 1965). Desde entonces, la investigación ha hecho demostraciones considerables de la teoría de Winnicott. Por ejemplo, el proyecto preescolar de Perry, del cual se ha hablado, encontró que los niños negros que tenían oportunidades de contribuir a otros desde los tres y cuatro años de edad mostraron un 50% menos de probabilidad de tener comportamientos problemáticos a la edad de 19 años que los jóvenes que no tuvieron estas oportunidades (Berruta-Clementes, et al., 1984). Y un estudio clásico de Rutter sobre las escuelas que "protegeron" a los jóvenes de comportamientos antisociales demostró que los intercambios provechosos mutuos eran parte del tejido de las escuelas (Rutter, 1979).

Los investigadores también han ligado otros rasgos de la resiliencia como la autoestima, el desarrollo moral, el activismo político y la capacidad de crear y de mantener relaciones sociales complejas, a la participación en tareas social y/o económicamente útiles. Otros estudios revelan que la no participación en tales actividades "está asociado con estrategias interrelacionales rígidas y simplistas, la dependencia psicológica de fuentes externas para la validación personal y la expresión de comportamientos auto destructivos y antisociales incluyendo el abuso de droga, la depresión, la promiscuidad, la paternidad prematura, el suicidio y la delincuencia." Benard (1990) dice que "lo que está claro en la investigación sobre jóvenes resilientes es el papel significativo que desempeña la oportunidad de experimentar en algún momento de sus vidas una actividad de cuidado en la cual se fortalezca su participación activa, es decir, la solución de problemas, toma de decisiones, planeación, la fijación de metas, ayudando a otros, en actividades significativas."

Fe en la propia vida

Los niños resilientes de Werner tenían fe en algo más allá de sí mismos, y "los que podían utilizar esta fe para superar la adversidad eran aquellos que en-

contraban el significado en sus vidas, aun en el dolor y el sufrimiento. Esto no se dio asistiendo a una iglesia, sino que era una creencia en que la vida, a pesar de todo, tenía sentido y que incluso el dolor que experimentaban podría ser transformado en última instancia." Tener fe no significó necesariamente que los niños eran parte de un grupo religioso, sin embargo Werner encontró que las comunidades religiosas fuertes que proporcionaron estructura y estabilidad eran especialmente útiles para las personas con enfermedades mentales serias que "fueron diagnosticados y aisladas." Las iglesias, dice ella, "les dieron un sentido de identidad... un sentido de comunidad... y un cierto sentido de misión" (Werner, 1996).

Los Wolin (1994) describen este componente de la resiliencia como moralidad: santidad en un mundo de perversión. El signo más temprano de moralidad, dicen, se considera cuando los niños "sienten daño, desean saber porqué y comienzan a juzgar lo correcto y lo incorrecto de las cosas de su vida ". Los autores citan el trabajo de Kagan quien ha demostrado que, alrededor de los dos años de edad, los niños "parecen formar una imagen interna de la manera como deben ser los objetos, las personas y los acontecimientos". En cuanto el sentido de moralidad de los niños se desarrolla, "el juicio se ramifica en valores como la decencia, la compasión, la honradez y el juego justo ". Esto se ve a menudo en adolescentes: "restaurándose a sí mismos por la respuesta al sufrimiento en otros, los sobrevivientes resilientes defienden al oprimido, se dedican a la causa de sí mismos e intentan imponer el orden en el hogar" (Wolin y Wolin, 1994)

Expresiones de los niños y adolescentes con características resilientes

Grotberg (1995) ha creado un modelo donde es posible caracterizar a un niño resiliente a través de la posesión de condiciones que en el lenguaje se expresan diciendo: "Yo tengo", "Yo soy", "Yo estoy", "Yo puedo".

En todas estas verbalizaciones aparecen los distintos factores de resiliencia, como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social. A su vez, la posesión de estas atribuciones verbales puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia. Por ejemplo, así sucede al recurrir a las características de "tengo" personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente, y personas que me

ayudan cuando estoy en peligro; éstas pueden tratar al niño o adolescente en una forma que fortalezca las características de "soy" una persona digna de aprecio y cariño y de "estoy" seguro de que todo saldrá bien; las características de "puedo" hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan y también encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Se puede explicar estos verbos entendiendo su sentido de la siguiente manera:

TENGO

- Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

SOY

- Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.
- Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos.

ESTOY

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.
- Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.
- Rodeado de compañeros que me aprecian.

PUEDO

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver mis problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.
- Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres.
- Sentir afecto y expresarlo.

Factores que promueven la resiliencia

Una serie de estudios conducidos por Werner (1982, 1989) y Garmezy (1993), han dado cuenta de algunos de los factores que se observan comúnmente en los niños que, estando expuestos a situaciones adversas, se comportan en forma resiliente. De acuerdo a estos autores, se distinguen cuatro aspectos que se repiten en forma recurrente, siendo éstos últimos los que ayudan a promover los comportamientos resilientes. Uno de estos aspectos, apunta a las características del temperamento, en las cuales se observan manifestaciones tales como un adecuado nivel de actividad, capacidad reflexiva y responsividad frente a otras personas.

El segundo aspecto al que se refieren los autores mencionados es la capacidad intelectual y la forma en que ésta es utilizada.

El tercer aspecto, se refiere a la naturaleza de la familia, respecto de atributos tales como su cohesión, la ternura y preocupación por el bienestar de los niños.

El cuarto aspecto, apunta a la disponibilidad de fuentes de apoyo externo, tales como contar con un profesor, un padre/ madre sustituta, o bien, instituciones tales como la escuela, agencias sociales o la iglesia, entre otros.

Fergusson y Lynskey (1996) dan cuenta de una serie de factores que actúan en calidad de protectores, y por tanto pueden proteger o mitigar los efectos de la privación temprana, promoviendo a su vez los comportamientos resilientes en niños que viven en ambientes considerados de alto riesgo. Entre estos factores se encuentran algunos que ya se han mencionado como:

- Inteligencia y habilidad de resolución de problemas. Se ha observado que los adolescentes resilientes presentan una mayor inteligencia y habilidad de resolución de problemas que los no resilientes. Según los autores, esto significa que una condición necesaria aunque no suficiente para la resiliencia, es poseer una capacidad intelectual igual o superior al promedio.
- Género. El pertenecer al género femenino es considerado como una variable protectora, según lo indican estudios que han observado una mayor vulnerabilidad al riesgo en los hombres, por mecanismos que se exponen más adelante.
- Desarrollo de intereses y vínculos afectivos externos. La presencia de intereses y personas significativas fuera de la familia, favorece la manifestación de comportamientos resilientes en circunstancias familiares adversas.

- Apego parental. Estudios longitudinales han destacado que la presencia de una relación cálida, nutritiva y apoyadora, aunque no necesariamente presente en todo momento (Greenspan, 1997), con al menos uno de los padres, protege o mitiga los efectos nocivos de vivir en un medio adverso.
- Temperamento y conducta. Investigaciones con adolescentes han observado que aquellos que actualmente presentaban características resilientes, habían sido catalogados como niños fáciles y de buen temperamento durante su infancia.
- Relación con pares. Los autores replican lo observado por Werner en el estudio con niños en Kauai, señalando que los niños resilientes se caracterizaron por tener una relación de mejor calidad con sus pares que los niños no resilientes.

Algunas de las variables recién mencionadas por Fergusson y Lynskey (1996) aparecen con anterioridad en investigaciones mencionadas por Rutter (1990). Este último autor como se observaba en un apartado anterior, también alude al género masculino como una variable que genera una mayor vulnerabilidad al riesgo, y da cuenta de los mecanismos que subyacen a esta característica:

- Los varones estarían más expuestos que las mujeres a experimentar situaciones de riesgo en forma directa;
- En situación de quiebre familiar, los niños tienen más probabilidad que las niñas de ser reubicados en alguna institución;
- Los niños tienden a reaccionar a través de conductas oposicionistas con mayor frecuencia que las niñas, lo cual a su vez genera respuestas negativas de parte de los padres;
- En general, las personas tienden a interpretar de modo distinto las conductas agresivas de los niños que las de las niñas y a su vez, a castigar más severamente estos comportamientos en los varones.

Otras variables mencionadas por Rutter (1990) que actuarían también a favor de la vulnerabilidad o de la protección son: el apoyo marital, la capacidad de planificación, las experiencias escolares positivas y los eventos neutralizantes. En estudios con madres jóvenes, Quinton y Rutter (1984; en Rutter, 1990) observaron que la presencia de una relación armónica, cálida y de confianza con la pareja, favorecía el que las mujeres criadas en instituciones, fueran capaces de ejercer una buena maternidad. Los mecanismos que, según Rutter, pueden estar a la base son: un efecto sobre la autoestima de la madre, un incremento en la habilidad de resolución de problemas por el

hecho de tener a alguien con quien discutir los problemas y un mayor sentido de la responsabilidad.

En el estudio mencionado, otra de las variables que mostró ser predictiva de un desarrollo positivo en la vida de las jóvenes criadas en instituciones, fue la capacidad de elegir pareja y planificar el matrimonio. En aquellas que presentaban estas características, se observó una menor tasa de embarazo adolescente y menos presiones por casarse prematuramente para salir de la casa.

Asociada a esta capacidad se observó, en este mismo grupo, la presencia de experiencias escolares positivas. Probablemente, el mecanismo subyacente a esta variable es una mayor habilidad para controlar lo que a las personas les sucede, con el consecuente aumento de la autoestima y autoeficacia.

Rutter (1990), también postula que la presencia de eventos vitales neutralizantes pueden constituirse en elementos de protección. Estos eventos son experiencias que contrarrestan o neutralizan una situación negativa. Sin embargo, no cualquier experiencia positiva puede actuar como neutralizante, sino sólo aquellas que tienen la característica de disminuir el impacto negativo de una amenaza o dificultad.

La muerte temprana del padre y en especial de la madre, constituye otro factor de vulnerabilidad. Sin embargo, ésta se va a manifestar sólo en asociación con otras variables de riesgo. Esta variable operará creando vulnerabilidad desde que aparece la carencia de un cuidado afectivo en la infancia y una menor autoestima. De acuerdo con otros autores (Lutkenhaus et al., 1985 en Rutter, 1990), a la base de este factor puede estar una mayor tendencia a responder con desesperanza al enfrentar dificultades. Agrega que un vínculo inseguro conlleva una mayor tendencia a darse por vencido bajo presión.

Por otra parte, Baldwin et al. (1992) reportan la importancia que reviste para los hogares que se desenvuelven en ambientes de alto riesgo, la participación en algún grupo religioso. Se sugiere que la iglesia, como grupo de apoyo social, refuerza las políticas parentales de crianza y provee a los niños de influencias con pares que refuerzan los valores familiares, constituyéndose por tanto, en un elemento relevante dentro del desarrollo positivo de estos niños (Baldwin, Baldwin & Cole, 1992).

A su vez, Werner (1993) afirma que las familias de niños resilientes de distintos medios socioeconómicos y étnicos poseen firmes creencias religiosas, las que proporcionan estabilidad y sentido a sus vidas, especialmente en tiempos de adversidad. La religión parece darle a los niños resilientes, y a sus cuidadores, un sentido de enraizamiento y coherencia.

En el International Resilience Project, Grotberg (1995 b) estudió la presencia de factores resilientes en niños entre la infancia y los doce años. Es decir, en lugar de identificar niños resilientes y conocer las características o factores que los diferencian de sus pares no resilientes, la autora trabajó con base en estos factores con el fin de determinar de qué forma éstos eran promovidos en los niños.

Los factores de resiliencia estudiados fueron identificados a través de informes que se habían realizado con anterioridad respecto de niños y adultos y que daban cuenta de cómo ellos enfrentarían una situación adversa; además de, cómo estas personas enfrentaron una situación reciente de adversidad.

Los resultados señalaron que, ningún factor en particular y por sí solo promovía la resiliencia.

A modo de ejemplo, la autoestima que si bien constituye un rasgo de resiliencia, no promueve por sí sola un comportamiento resiliente a menos que estén involucrados además otros factores.

En el estudio realizado por la autora, la inteligencia mostró no ser capaz por sí sola de actuar como mecanismos protectores, a menos que lo hiciera actuando conjuntamente con la presencia de profesores o amigos que alentarán a los niños a examinar maneras alternativas de enfrentar y sobrellevar adversidades, la habilidad de obtener ayuda cuando la necesitara, además de la de identificar y compartir sentimientos de temor, ansiedad, enojo o placer.

La literatura hasta la fecha sostenía que, la capacidad intelectual era requisito necesario para los comportamiento resilientes. De forma de analizar este aspecto, Grotberg (1995 b) realizó un estudio en el que se analizó la competencia intelectual de personas de distintos grupos sociales de diferentes países, con escaso nivel de escolaridad, o bien otro tipo de indicadores que dieran cuenta de un bajo nivel intelectual. Los resultados obtenidos por la autora fueron distintos a los estudios anteriores e indicaron que, a pesar de

la aparente limitación intelectual, estas personas estaban realizando acciones que promovían comportamientos resilientes en los niños.

La autora mencionada sostiene que, sugerir que la manifestación de comportamientos resilientes estaría sujeta de alguna forma a que las personas tuvieran un nivel promedio de inteligencia, significaría que de esta forma quedaría eliminado automáticamente el 40% de la población. Esto, de acuerdo a lo que indican los test estandarizados.

De acuerdo con Löesel, entre los recursos más importantes con los que cuentan los niños resilientes, se encuentran:

- Una relación emocional estable con al menos uno de sus padres, o bien alguna otra persona significativa.
- Apoyo social desde fuera del grupo familiar.
- Un clima educacional abierto, contenedor y con límites claros.
- Contar con modelos sociales que motiven el enfrentamiento constructivo.
- Tener responsabilidades sociales dosificadas, a la vez, que exigencias de logro.
- Competencias cognitivas y, al menos, un nivel intelectual promedio.
- Características temperamentales que favorezcan un enfrentamiento efectivo (por ejemplo: flexibilidad).
- Haber vivido experiencias de autoeficacia, autoconfianza y contar con una autoimagen positiva.
- Tener un enfrentamiento activo como respuesta a las situaciones o factores estresantes.
- Asignar significación subjetiva y positiva al estrés y al enfrentamiento, a la vez que, contextualizarlo de acuerdo a las características propias del desarrollo.

El autor mencionado señala que pueden existir además otros factores protectores. Destaca que éstos no son igualmente efectivos, y que en el plano individual algunos logran efectos solamente moderados. Sin embargo agrega, cuando varios de estos factores actúan combinadamente, son capaces de promover un desarrollo mental relativamente sano y positivo; esto, independientemente de las dificultades presentes en las condiciones de vida. Por último agrega que, los factores protectores no son independientes entre sí, sino que actúan relacionados entre ellos de forma tal que los de tipo personal pueden gatillar los recursos sociales y viceversa.

De acuerdo con Luthar (1993), para comprender qué es aquello que promueve la resiliencia en niños, se han utilizado dos estrategias:

- a) la aproximación a eventos vitales (implica una lista de eventos negativos experimentados por el niño); y
- b) el uso de experiencias individuales estresantes, como el divorcio de los padres.

Medición y evaluación de los factores protectores y la resiliencia

Los diferentes programas basados en la resiliencia, junto con el incremento prevalente de la investigación y evaluación en esta área, ha creado una gran demanda por una medida comprensiva de los factores de resiliencia, la cual sea reafirmada teóricamente, apropiada para un nivel de desarrollo específico y para una cultura determinada, psicométricamente confiable y válida en su construcción.

Revisión de los Instrumentos Existentes

Los instrumentos para la evaluación de la resiliencia se han desarrollado para servir a estudios e investigaciones principalmente en el campo escolar y con poblaciones de niños y jóvenes. Estos instrumentos difieren en muchos aspectos, la base conceptual sobre la resiliencia, la fortaleza y especificidad de la teoría que lo fundamenta, aspectos relativos a los factores de riesgo versus factores protectores y elementos relativos a valores internos versus valores externos. Todos presentan en primera instancia evidencia de relevancia, validez y enfoque cultural y del desarrollo apropiados. A continuación se presenta una revisión de los cuatro principales instrumentos seguido por un resumen evaluativo de sus principales características técnicas.

Evaluación del instituto de investigación de perfiles de vida y conducta de estudiantes

Leffert y sus colegas (1999) proveen datos psicométricos al respecto de este instrumento que tiene en promedio 2.3 items por sub-escala y un coefi-

ciente alfa de .52. La revisión de la literatura es comprensible y bien estructurada. Existen sin embargo muchos problemas en los análisis psicométricos y en la interpretación que se da con respecto a los resultados.

Inventario de las comunidades que cuidan jóvenes (CTCYS)

Las ocho sub-escalas referidas a factores protectores del Inventario de las Comunidades que Cuidan Jóvenes (CTCYS por sus siglas en inglés) tienen en promedio 3.3 ítems por sub-escala con un coeficiente alfa de .75 ($n=10.607$; Pollard, et al., 1996). No se reportan análisis de confiabilidad test-retest. Estas escalas de factores protectores han demostrado una respetable consistencia interna sobre un gran número de personas. Sin embargo, el CTCYS no constituye una medida muy adecuada porque esta es primordialmente una evaluación de conductas de riesgo con insuficiente cobertura de factores de resiliencia. Por ejemplo, de los 114 ítems que componen el inventario final del instrumento, 87 miden factores de riesgo y sólo 27 miden factores protectores. Este desfase es particularmente amplio en el factor Comunitario (23 de riesgo, 3 protectores) y en el factor individual de Pares (35 riesgo, 9 protectores). Adicionalmente, se encontró que la conceptualización sobre los factores protectores del CTCYS (Áreas de recompensa y oportunidades en la familia, comunidad y escuela; y el área de apego solo en la familia) son más limitados en su comprensión de la literatura sobre resiliencia. Son especialmente insatisfactorias, también, las dificultades que este instrumento tiene para medir rasgos de resiliencia interna (solo dos de los ocho factores protectores medidos son rasgos de resiliencia interna).

Índice individual de factores protectores

Las diez sub-escalas relativas a factores protectores del IPFI (Por su sigla en inglés) tienen en promedio 6.1 ítems por sub-escala, con un coeficiente alfa de .58 ($n= 4.416$; Springer & Philips, 1995). No se reportan análisis de Confiabilidad test-retest. El soporte social del IPFI: la sub-escala familiar contiene ítems tanto internos (Me gusta hacer cosas con mi familia) como externos (Mi familia espera mucho de mí). Escuela y soporte social: la subescala de normas prosociales contiene solamente ítems internos (Me gusta ver contentas a otras personas). Es precisamente allí donde radica la debilidad de este instrumento en la medida en que se orienta casi exclusivamente sobre

factores internos con exclusión de algunos factores externos, y también debido a su bajo coeficiente alfa en una muestra poblacional grande.

Evaluación de la resiliencia de los chicos saludables

Construido con base en la integración realizada por Benard (1991, 1995) de la literatura en investigación sobre resiliencia y sobre los sistemas de salud humanos, junto con el trabajo de Jessor y sus colegas (1995), Coie y colegas (1993), y el Estudio Longitudinal Nacional de Adolescentes Saludables (Resnick, et al, 1997), un panel de investigación encabezado por Bonnie Benard desarrolló un encuadre teórico que articula una comprensiva representación multidimensional sobre factores de resiliencia y sus interrelaciones. El encuadre esta compuesto de seis grupos de factores, tres externos y tres internos. Entre estos grupos están 19 de los factores mas consistentemente referenciados en la literatura sobre investigación en resiliencia como asociados con resultados positivos y factores protectores de los riesgo para la salud de los adolescentes.

Los tres grupos de factores protectores (valores externos) sobre relaciones de cuidado, altas expectativas y participación significativa cada uno incluye un conjunto de items basados en el hogar, la escuela y la comunidad. Algunos factores adicionales que involucran a los pares son incluidos en los grupos de relaciones de cuidado y altas expectativas. La literatura sobre la investigación a este respecto ha identificado el poder de estos tres grupos de factores protectores externos para promover resultados positivos a través de todos los escenarios y ambientes. La teoría sobre la resiliencia postula que el poder explicativo y predictivo de estos tres grupos reside en su habilidad para encontrar necesidades de desarrollo humano básicas de seguridad, interrelación, pertenencia, identidad, respeto, autoridad, poder y finalmente sentido (Benard, 1991; Werner & Smith, 1992).

Los tres grupos de rasgos de resiliencia (factores internos) son: competencia social, autonomía, sentido de si y sentido de significado y propósito. Los grupos internos están compuestos cada uno de dos o tres rasgos específicos.

Intervención desde el enfoque de la resiliencia

La intervención en el área de la Resiliencia, fundamentalmente ha estado encaminado a la promoción de factores protectores a nivel personal, con el

objetivo de desarrollar estilos de afrontamiento efectivos a las adversidades o "coping" (Elias et al, 1997). No obstante, esta no ha sido la única vía sobre la cual se ha realizado el trabajo de intervención. Existen intervenciones en el ámbito escolar que persiguen promover la eficacia escolar, aunque han sido aisladas y carentes de métodos de evaluación rigurosa (Maughan, 1994 en Rutter, 1997).

También ha habido algunos intentos de intervenir en el área comunitaria, aunque se han enfrentado al problema de la comprensión de los mecanismos a nivel comunitario (Machuca, 2001).

Se han realizado intervenciones además, en el ámbito familiar (Hayes, 1987; Rutter, 1989 en Rutter, 1997).

Esta diversidad de ámbitos de intervención ofrece una perspectiva muy alentadora con respecto a las posibilidades de un trabajo preventivo que abarque de forma simultánea varios de estos escenarios.

Entender la manera como los individuos se hace resilientes constituye un elemento que contribuye a direccionar efectivamente cualquier proceso de intervención en dicha área; de hecho ya en 1984 Rutter, como resultado de sus investigaciones, plantea la forma como los niños se hacen resilientes; según este autor existen cuatro elementos que contribuyen de manera significativa con este propósito:

- a. Infundir en los niños la autoestima, la autoeficacia y la autovaloración.
- b. Los niños necesitan tener buenas relaciones y seguridad en dichas relaciones.
- c. Los niños necesitan aprender como afrontar circunstancias cambiantes.
- d. Los niños necesitan conocer como resolver problemas sociales.

Dicho autor plantea igualmente la existencia de factores protectores que contribuyen significativamente en la estructuración de un perfil resiliente:

- a. Padres, profesores y otros adultos quienes den buen ejemplo y sean buenos modelos de conducta.

- b. Experiencias positivas en la escuela, éxitos en los deportes, realización personal en un área particular como la música, desarrollo de una buena amistad con un profesor, éxito social.
- c. Padres que provean supervisión y disciplina, especialmente al niño que tiene presiones negativas por parte de su grupo de pares.
- d. Cualidades escolares como el orden, éxito o superación y disciplina.

En el mismo escrito Rutter reporta la existencia de algunos mitos que es necesario aclarar en relación con los niños resilientes:

- a. Provenir de un hogar de clase media no significa que un niño tenga una buena crianza.
- b. El hecho de que las madres trabajen no afecta los factores protectores de los niños.
- c. Los niños de madres que trabajan no son mejores ni peores que los niños cuyas madres permanecen en casa. Finalmente, este autor señala las diferencias en género que existen en relación con esta temática:
- d. Los muchachos son físicamente más vulnerables que las niñas pero tienen mas resistencia muscular.

Las niñas son mas vulnerables a los desordenes emocionales en su edad adulta. (Rutter, 1984).

Posibilidades de Intervención desde la Resiliencia

La discusión en relación con los posibles aportes del concepto de resiliencia, debe basarse en los avances teórico-prácticos encontrados hasta la fecha en diversos planos. A continuación, se presentan algunos de los factores que llevan a plantear la posibilidad de retroalimentar las acciones familiares, educativas y sociales, a partir de la acumulación de conocimientos que se producen en el ámbito de la resiliencia. Entre otros, es importante considerar los siguientes factores:

- Una lectura de los mecanismos que han actuado como moderadores y/o protectores, frente a las situaciones que conlleva frecuentemente la pobreza, la violencia intrafamiliar o cualquier otra forma de adversidad.

- La importancia de la detección temprana de posibles desórdenes permanentes en los niños, como por ejemplo los daños cerebrales. Estos desórdenes, al ser detectados y/o evaluados tempranamente, pueden ser prevenidos o aminorados, permitiendo a los niños y a sus familias una mejor calidad de vida (Hall, 1992).
- La importancia de la detección temprana de los factores estresantes o de riesgo, para así reducir sus efectos en el desarrollo de los niños (Hall, 1992).
- El hecho de realizar tempranamente las intervenciones, produce un mayor y mejor impacto (Bronfenbrenner, 1974).
- La importancia de incorporar a la familia en el trabajo con los hijos, en tanto esto constituye una instancia mediadora.
- El cambio que han sufrido los servicios de atención pediátrica, en el sentido de trabajar con una actitud pasiva, en la cual se esperaba la llegada de los padres a la consulta para, a partir de allí, implementar la intervención. La propuesta actual se orienta a realizar una acción activa o promotora de la detección temprana de los factores que estarían impidiendo un desarrollo integral normal, para así prevenir posibles alteraciones y desórdenes (Hall, 1992), y no esperar la llegada de la enfermedad a la consulta.

Lo expuesto anteriormente muestra la necesidad de centrarse en la salud y educación, más que en la enfermedad o carencia. En la medida en que seamos capaces de conocer con mayor profundidad las condiciones bajo las cuales se desarrolla los comportamientos resilientes, será posible generar intervenciones que vayan en la línea de prevenir, promoviendo y apoyando estas prácticas. Además, este enfoque implica que en el diseño de las prácticas educativas será indispensable no sólo contar con un mensaje adecuado, sino también, con un mensajero que los transmita con respeto y cariño al niño. Tal mensaje educativo debe basarse en la posibilidad de que el menor desarrolle la capacidad de ser activo frente a los adultos y su medio, generando así una adecuada autoconfianza y autoimagen.

De acuerdo a Löesel (1992), la importancia que se venía otorgando a la posibilidad de utilizar los aportes que entrega el enfoque de la resiliencia, no debiesen reemplazar los esfuerzos que sea posible desarrollar por reducir tanto los riesgos como los déficit del desarrollo. En enfoque de resiliencia, indica el autor mencionado, resulta interesante para el enfoque preventivo dado que:

- Los factores protectores pueden compensar al menos parcialmente, a aquellos factores de riesgo que se hacen presente en un momento determinado.

- El enfrentamiento exitoso con el estrés puede contribuir al desarrollo de una personalidad positiva.
- La prevención primaria puede ser posible sin grandes intervenciones externas en los contextos naturales.

Elementos de la Investigación sobre Resiliencia para el Desarrollo de Modelos de Intervención

Murphy (en McIntyre et al, 1991) sugiere que los factores de promoción de la resiliencia podrían ser promovidos a partir de su consideración en dos categorías.

- Aspectos biológicos, físicos y psicológicos que aumenten la habilidad de recuperación del niño.
- Aquellos factores que permiten al niño evitar amenazas o que minimicen su impacto.

El mismo MacIntyre en su revisión sobre la investigación en factores protectores plantea algunos elementos que se deben tener en cuenta para la intervención de los grupos sobre los cuales se tenga interés.

Este autor señala que en orden a realizar efectivas intervenciones con jóvenes en alto riesgo por consumo de alcohol u otras drogas, las políticas y programas deben evitar dar una nueva significación al viejo concepto de “solidaridad aprendida”. Es importante que la intervención no promueva la sobreprotección o resulte en una carencia total del riesgo y el estrés lo cual es crítico para el funcionamiento y crecimiento humano donde estos factores en un grado manejable pueden actuar incluso como activadores.

Los programas y políticas para mejorar los factores protectores por alcohol y abuso de drogas debe involucrar:

- Entrenamiento en competencia y habilidades para la vida.
- Programa de entrenamiento en habilidades cognitivas interpersonales.
- Entrenamiento en habilidades de resolución de problemas y en habilidades de conducta social.
- Enseñanza de conocimientos y resistencia.
- Programa de entrenamiento en habilidades cognitivas y conductuales.
- Entrenamiento en Autocontrol.

- Interacción familiar positiva caracterizada por:
 - Cordialidad y armonía.
 - Estilos parentales efectivos caracterizados por el uso de expectativas de conducta claras y consistentes.
 - Relación positiva con por lo menos uno de los padres.
 - Padres que promuevan en los niños autonomía y autodeterminación.

Intervención Social y Ambiental

Entre los aspectos que deben potencializarse con respecto a los niños para mejorar su resiliencia y que deben tenerse en cuenta dentro de los programas de intervención se encuentran:

- a. En lo posible garantizar una relación positiva entre el niño en riesgo y por lo menos una persona adulta fuera de la familia.
- b. Facilitar educación elemental temprana.
- c. A nivel comunitario se debe procurar el acceso a grupos, actividades cooperativas y campañas de acción social (McIntyre et al, 1991).

En el nivel individual la intervención deberá hacer énfasis en mejorar la competencia y el desarrollo de habilidades de los niños. A nivel familiar, la intervención resulta mucho más exitosa si los esfuerzos se enfocan a la familia como una unidad. En el ámbito social, la intervención puede ser mejorada si se integran diferentes modelos orientados a la promoción de condiciones saludables y teniendo en cuenta las otras dimensiones de la intervención de las cuales se ha hablado.

Meyer Glantz, en 1995 examina el hecho de que las investigaciones longitudinales han producido un información muy significativa acerca de la etiología del abuso de drogas, del maltrato, la violencia y algunos otros factores de riesgo, dicha información ha sido usada para implementar programas efectivos de prevención, especialmente en el campo del consumo de drogas.

Este autor convocó un grupo de investigadores con maestría en áreas del abuso de drogas. Las recomendaciones principales del grupo abogaron por el desarrollo de las estrategias de prevención que apuntan a:

1. La función de la familia y el parentesco.

2. Problemáticas características de la niñez temprana.
3. Mejoramiento de habilidades psicológicas.

El consenso del grupo se orientó hacia las recomendaciones centradas en la familia. Por lo tanto, la primera recomendación principal del panel era que la intervención se debe dirigir hacia la atenuación los problemas de desajuste que existan al interior de la unidad familiar. Lo anterior resalta la necesidad de "tratar," no sólo el individuo sino también a la familia. Esta no sería el medio para la intervención sino sería simplemente un blanco directo de intervención. La "familia" incluiría a familias extendidas, no tradicionales y sustitutas.

De manera relacionada, el panel consideró que, por una variedad de razones, muchos padres no están satisfaciendo el papel de socializar y de dirigir el comportamiento de sus niños. Esto sugiere que la prevención debe procurar consolidar la responsabilidad y eficacia del rol parental particularmente con respecto a procesos de la socialización.

La segunda recomendación principal del panel era el desarrollo de programas de prevención que identificaran y mejoraran las características que denotaran un desajuste temprano en la niñez.

El área de habilidades propuesta en la tercera recomendación principal tiene como blancos de intervención:

1. La función ejecutivo / cognitiva incluyendo el ajuste de metas, análisis, planeación, organización y resolución de problemas;
2. Afectar la regulación incluyendo control de impulsos y técnicas de afrontamiento adaptativo con fuerte nivel de manejo sobre sentimientos negativos.
3. Reforzamiento positivo de habilidades.

Un tema planteado por el panel era que algunas de las transiciones naturales que ocurren en la sociedad y que son características del desarrollo de niños y adolescentes no eran consideradas en muchos casos.

El panel también recomendó el desarrollo posterior de programas de prevención que faciliten a los niños y adolescentes el enlace con grupos de acción social que animen la aceptación de si mismo, eleven la autoestima y

provean estándares y expectativas positivas. De igual forma, el panel observó la importancia de los pares como elemento primordial para mejorar la intervención sobre grupos focalizados. Una extensión lógica de estos conceptos es la necesidad de realizar con los grupos en intervención actividades atractivas alternas a través de organizaciones que provean oportunidades para la creación de redes y grupos que se acepten. Las escuelas fueron identificadas como focos importantes para la intervención.

Combinando y ampliando algunos de los conceptos generales de las recomendaciones antedichas, el panel apoyó el concepto de las intervenciones que promueven las relaciones con los adultos y que ayudan a los padres y cuidadores a formar parte de grupos de apoyo.

Aportes de la investigación en resiliencia al diseño de políticas sociales

A continuación se señalarán algunos resultados de investigaciones recientes, que señalan y sugieren líneas preventivas concretas.

- El hecho de que la madre trabaje y que los niños permanezcan frecuentemente al cuidado de los hermanos mayores ha mostrado contribuir en estos últimos a conductas que muestran autonomía y responsabilidad. En general, comportamientos resilientes (Werner 1988).
- La estructura y las reglas del hogar, como también los quehaceres domésticos asignados, capacitan a muchos niños a presentar comportamientos resilientes y reaccionar adecuadamente a las situaciones provocadas por la pobreza, ya sea que vivan en medios rurales o urbanos (Werner, 1988).
- Los niños que se comportan como resilientes encuentran importantes fuentes de apoyo emocional incluso fuera de su familia inmediata, tienden a ser muy queridos por sus compañeros de curso y tienen usualmente varios amigos cercanos y confidentes (Garmezy, 1983; Kauffmann et al, 1979; Wallerstein y Kelly, 1980; Werner y Smith, 1982; en Werner, 1988). Además, participan en redes sociales informales de vecinos, pares y/o adultos de quienes reciben consejos frente a situaciones críticas y cambios que ocurren durante la vida.
- Frecuentemente, los niños resilientes hacen de la escuela su hogar, fuera de su casa. A modo de ejemplo un profesor favorito puede llegar a ser un modelo de identificación para un niño resiliente (Werner, 1988).
- Se ha descrito (Rutter et. al. 1979), que las experiencias positivas vividas en la sala de clases pueden mitigar los efectos de un estrés considerable en el

hogar. Entre las características de las escuelas más exitosas se cuenta con un entorno físico apropiado, retroalimentación afectiva del profesor hacia los alumnos, uso frecuente de alabanzas, buenos modelos de comportamiento de los profesores, y el brindar a los estudiantes labores de responsabilidad y actitudes de confianza. Los autores observaron que los niños que asistieron a tales escuelas desarrollaron escasos o ningún problema emocional o conductual, a pesar de la considerable deprivación y discordia presentes en sus hogares (Pines, 1984, en Werner, 1988).

- La participación en actividades extra-curriculares o clubes sociales puede constituirse en una fuente informal que apunta a desarrollar conductas resilientes. El apoyo emocional provino también de un grupo de iglesia (Werner, 1988).
- Según plantea Bradley et al. (1994), las cifras de incidencia y prevalencia de distintos aspectos de la salud y el desarrollo integral, tienden a subestimar el impacto de la pobreza, especialmente cuando ésta ocurre en combinación con otros factores de riesgo, como por ejemplo: la prematuridad. Werner (1988), señala que en la medida en que exista equilibrio entre los eventos de vida estresante y los factores protectores, los niños podrán enfrentar adecuadamente su realidad. Sostiene que en una situación muy estresante puede ocurrir que ésta disminuya el efecto de los factores protectores, pudiendo incluso los niños resistentes verse enfrentados a situaciones o sensaciones difíciles. De allí que una intervención preventiva no puede excluir a los resilientes.
- Quienes cuidan o educan niños pueden contribuir al bienestar de éstos disminuyendo la cantidad y frecuencia con que los niños están expuestos al estrés agudo o crónico.
- Rutter (1987), señala que no es suficiente identificar los factores protectores, es importante también crear o reforzar los mecanismos protectores, siendo este uno de los objetivos necesarios de mantener presente en el diseño de las estrategias de intervención preventiva. En este sentido, Werner (1988) indica que existe una necesidad especial de fortalecer el apoyo informal hacia los niños vulnerables y sus familias debido a que éstos carecen de algunos vínculos sociales esenciales que han mostrado mitigar el estrés.
- Aquellas personas que cuidan, educan o trabajan con niños pequeños podrían ayudar a fomentar los comportamientos resilientes, por ejemplo, aceptando la particularidad del temperamento de cada niño y permitiéndoles enfrentar desafíos; transmitiendo a éstos un sentimiento de responsabilidad y preocupación y recompensándolos por su cooperación; motivando intereses y actividades que sirvan como fuentes de gratificación y autoestima; y moldeando una convicción de que la vida tiene sentido a pesar de las adver-

sidades que se tienen que enfrentar. Las historias de niños resilientes, demuestran que la fe y la confianza pueden desarrollarse y mantenerse aún bajo circunstancias adversas, esto depende de sí los niños encuentran personas que den un sentido a su vida y una razón para confiar en la vida. Lo que puede ser proporcionado a los niños, ya sea en la sala de clases, en el lugar de juegos, en el vecindario y/o en la familia, siempre que estén presente personas que se preocupen y den atención a los niños (Werner, 1988).

- El hacinamiento en el hogar, mostró en distintos estudios, relacionarse significativamente con conductas resilientes. Es así, como los grupos familiares que vivían en condiciones de hacinamiento, no mostraron niños con comportamiento resiliente.
- Diversas investigaciones señalan que los hogares con niños resilientes obtuvieron puntajes significativamente más altos en las cuatro escalas del HOME (aceptación, materiales de aprendizaje, variedad y responsividad). Además, los niños que se comportaban resilientemente, disponían de áreas de juego seguras.
- Los niños resilientes obtuvieron mejores indicadores de salud neonatal comparados con sus pares del mismo grupo social .
- La habilidad intelectual de las madres, resultó ser más alta en el caso de los niños con comportamientos resilientes.
- El estudio de Bradley et al. (1994), indica que las experiencias de cuidado de los niños, que actúan como protectoras están condicionadas por factores como, disponibilidad de juguetes y materiales, variedad de estimulación, responsividad paterna, aceptación del comportamiento del niño, y adecuado espacio de privacidad y exploración. Estos tipos de experiencia han demostrado ser consistentes en el apoyo que le dan a la salud y al desarrollo integral de los niños (Bradley et al, 1994).
- El cuidado que da respuesta a las solicitudes de los niños y que es, a su vez, estimulante y organizado, hecho en condiciones de seguridad, reduce la probabilidad de daño físico y psicológico (Werner, 1986; Sameroff, 1983, en Bradley et al 1994).

Experiencias de intervención desde el enfoque de la resiliencia

En 1989 Berlin, R. Y Davis, R.B realizaron un estudio de casos y reunieron datos anecdóticos de los investigadores clínicos que trabajaban con hijos de familias alcohólicas. En su análisis se identificaron los problemas en cada estadio del desarrollo (prenatal, preescolar, infancia y adolescencia). En dicho

estudio se consideraron igualmente los factores familiares así como los interrogantes comunes en las familias con padres alcohólicos y los factores protectores.

Como resultado de esta revisión se establecieron tres estrategias para el tratamiento de los niños:

- Conocimiento acerca del alcoholismo y las transformaciones del estado de ánimo de los padres y su conducta.
- Reconocimiento por parte de ellos de no ser responsables por el control de las conductas de los padres.
- Aprendizaje acerca de cómo proteger sus propias vidas.

Adicionalmente, se incluyeron en este reporte observaciones con respecto al tiempo límite efectivo para el tratamiento grupal donde se consideraron como estrategias básicas las siguientes:

- a. Proporcionar información al niño acerca del alcoholismo
- b. Proporcionar estrategias para tomar la decisión de separarse de su familia como medio de protección.
- c. Socializar las experiencias y sentimientos
- d. Consideración de oportunidades de separación positiva.

Experiencias de intervención en latinoamérica

Proyecto niños, circo y resiliencia.

El proyecto "Niños, circo y resiliencia" financiado por la Fundación Bernard Van Leer, de Holanda, está siendo ejecutado en la población Jorge Inostroza de Iquique-Chile, desde marzo de 1998. La Corporación el Canelo de Nos a través de su proyecto El Circo del Mundo, ha sido la institución responsable de la coordinación general de las acciones, monitoreo, capacitación de equipo de campo, evaluación interna y ejecución de actividades en terreno.

El trabajo de este proyecto se encamina a estimular factores de resiliencia internos de los individuos como autoestima, humor, creatividad, y externos a ellos como la red social de apoyo y pertenencia a través del trabajo con técnicas de circo.

Proyecto Kuisga Wawa.

El Proyecto Kuisqa Wawa perteneciente a la Secretaría Técnica de Asuntos Indígenas del Perú, se establece por un convenio entre la Fundación Bernard van Leer, La Haya- Holanda y El Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano, Promudeh Lima- Perú, 1999.

Es un plan piloto orientado a prevenir los efectos negativos del maltrato Infantil y la Promoción de los Factores de Resiliencia en niñas y niños de las comunidades andinas de los Distritos de Socos y Vinchos del Departamento de Ayacucho.

Como experiencia innovadora, ha permitido en dos años y medio de actividades, conocer y precisar algunas características relevantes de las comunidades andinas, que se relacionan con las pautas de crianzas ancestrales donde el castigo está asociado con la disciplina, y que se suele poner en práctica en la educación de las niñas y niños. Así mismo, ha posibilitado la identificación de características resilientes, que ante situaciones de riesgo permanente y estresantes (como es su situación de extrema pobreza y de los efectos post violencia terrorista), ponen de manifiesto.

El proyecto ha permitido confirmar que las actividades lúdicas, es una expresión de vida, que el niño andino tiene sus propios juegos, y que la conducta lúdica estuvo y está presente en el mundo andino, formando parte de su desarrollo integral, a pesar de ser una actividad restringida y limitada para el niño.

Lo que el Proyecto Kuisqa Wawa, ha conseguido en este tiempo es crear y respetar un espacio físico y psicológico, para que las niñas y niños andinos puedan jugar, reír y compartir libremente, donde se pueda promover los factores protectores de Resiliencia y el adulto comprenda y acepte que ese espacio es importante para su crecimiento y desarrollo integral .

El proyecto ha logrado que las madres y padres participen en las actividades de sus niñas y niños y que expresen abiertamente sus sentimientos y pensamientos. Que la comunicación sea más fluida y que no se sientan vulnerables al expresar sus emociones.

La comunidad en su totalidad, ha compartido conjuntamente con los responsables del proyecto, la idea de fortalecer las redes sociales, como formas de apoyo y protección.

Proyecto allin tayta (Papá bueno).

En mayo del 2000, se aprobó en Perú el Programa Multisectorial Allin Tayta cuyo objetivo general es analizar y promover la participación del padre quechua en el desarrollo socioemocional del niño, teniendo en cuenta preferentemente las visiones y expectativas de los niños y las niñas. Para ello se propone conocer los modelos de paternidad realmente existentes en la zona de intervención y las expectativas que sobre el tema tienen los niños, las niñas, los adolescentes y adultos; y sobre esta base diseñar, aplicar y evaluar estrategias lúdicas, vivenciales y deportivas culturalmente pertinentes para promover prácticas de crianza infantil y educación positivas de los papás.

Además de la temática de paternidad, en Allin Tayta se siguen trabajando temas que han sido objeto de proyectos de cooperación de la Fundación van Leer con los sectores públicos que actualmente participan en el programa multisectorial: prevención de agresiones entre niños pequeños con enfoque de resiliencia (PANP) en el MED y prevención del maltrato y promoción de la resiliencia infantil en el PROMUDEH.

Proyecto resilient's NATs.

El Proyecto de Niños y Adolescentes Trabajadores y Resilientes tiene como finalidad el Fortalecer mecanismos resilientes de los NATs que los ayuden a enfrentar eficazmente desafíos y fracasos. Los participantes del proyecto son niñas, niños y adolescentes trabajadores, de 6 a 16 años que se encuentran bajo línea de pobreza y con residencia habitual en el Municipio de Gral. Pueyrredón (área rural y urbana) Argentina, durante el año 2000.

Proyecto PANP.

El proyecto Prevención de Agresiones entre Niños Pequeños (PANP), ejecutado por el Ministerio de Educación y la Fundación van Leer desde 1998 en Perú tiene como objetivos:

- 1) Identificar factores emocionales, familiares e institucionales de las conductas agresivas y prosociales de los niños y niñas;
- 2) Estructurar estrategias lúdicas y vivenciales culturalmente pertinentes para el desarrollo de conductas prosociales ;
- 3) Probar la eficacia de las estrategias de intervención dirigidas a niños, padres y animadoras a través de un programa piloto;

- 4) Evaluar el programa piloto y diseñar una estrategia de implementación a escala.

Las actividades del PANP se realizan principalmente con niñas y niños de 3 a 5 años de Programas no Escolarizados de Educación Inicial - PRONOEI de los departamentos andinos de Ayacucho y Huancavelica, y niñas y niños inmigrantes o hijos de inmigrantes andinos asentados en el distrito de Ate Vitarte, al este de la ciudad de Lima.

Adoptando un enfoque de resiliencia el PANP promueve la creación de un ambiente facilitador del desarrollo infantil en la familia y en la comunidad. En esta perspectiva realiza talleres de interaprendizaje con padres (mamá y papá) que buscan potenciar sus prácticas de crianza positivas, construir con ellos una visión positiva de la niñez y su cultura, y desarrollar actitudes y capacidades que posibiliten una interacción más eficaz con sus hijos. Con estos mismos propósitos también se realizan talleres de desarrollo de habilidades sociales con niños de 6 a 12 años, hermanos de los niños pequeños, y con las animadoras comunitarias.

Proyecto children's tapunacuy

Children's Tapunacuy I es un proyecto a cargo del Instituto Región y Desarrollo IRD del Perú, tiene dos años de funcionamiento. Se desarrolla en la provincia de Aymaraes (del departamento de Abancay), una zona que fue blanco de la violencia terrorista durante varios años, desatendida por el gobierno y en la que actualmente la gente se está organizando para mejorar sus condiciones de vida. Atiende a ocho comunidades campesinas de los distritos de Tapayrihua y Justo Apusahuraura.

Proyecto autoestima de los niños negros.

Este proyecto se viene desarrollando en la localidad de Maranhao en Brazil desde 1996 con una metodología basada en el concepto de la resiliencia. Esta orientado a niños entre cero y seis años y tiene como objetivo el fomentar la autoestima de los niños a través del juego simbólico de manera que puedan desarrollar factores resilientes y así mismo, como personas en proceso de crecimiento, fortalezcan la auto-identidad como niños negros, tengan aprecio por si mismos y puedan aceptar y ser aceptados positivamente en su familia, escuela y comunidad.

Desde una posición crítica, todos los anteriores proyectos buscan contribuir al desarrollo de los niños y sus familias en comunidades y ambientes de extrema pobreza y afectadas por las huellas de la guerra sociopolítica. La perspectiva desde el cual parten podría denominarse como un enfoque intuitivo de la resiliencia, tras lo cual se busca promover la autoestima, creatividad, humor, autonomía, desarrollo emocional y o conductas prosociales; tomando conceptos de la resiliencia tales como la capacidad del niño de sobreponerse a la adversidad, etc.

La inclusión del enfoque de resiliencia en proyectos como estos desarrollados en contextos de pobreza y violencia no tiene aun mucho desarrollo, por lo cual, cada proyecto lo ha asumido a su manera. Kuisga Wawa es el proyecto que más ha reflexionado en la temática de la resiliencia. Children's Tapunacuy ha ido incorporando algunos aspectos, pero basado en lo lúdico como actividad principal, y PANP lo ha incorporado en el transcurso de la experiencia, complementando el aporte de la resolución de conflictos y la inteligencia emocional de los niños.

Todos los proyectos suelen trabajar con los padres de los niños, entendiendo que son los primeros responsables e interesados en el desarrollo de sus hijos. Por lo tanto, la cualificación de la intervención, tiene un componente importante en el mejoramiento de las actividades con los padres de los niños, más aun, las innovaciones que se realizan en ese terreno con los padres varones.

Los proyectos presentados suelen tener objetivos muy ambiciosos y dicha ambición parece surgir del deseo de mejorar el desarrollo de los niños de manera integral en un lapso de tiempo corto, formulando objetivos no contrastables en uno o dos años. Por esto, los objetivos terminan actuando como orientadores del proceso, pero difíciles de medir en cuanto a logros o fracasos.

Experiencias de intervención desde la resiliencia en Colombia

Proyecto Armenia.

A partir de 1999 se ha venido desarrollando un proyecto de atención a niños en Armenia (Colombia), ciudad donde ocurrió el terremoto. El trabajo

con los menores ha tenido el enfoque de la resiliencia. En el proyecto se trabaja con socializadores comprometidos (personas de la comunidad que les gusta trabajar con niños).

El programa tiene dos estrategias una práctica y la otra de formación; en la de formación se busca que los socializadores comprendan que es la resiliencia y como ellos puede promover factores protectores en los niños que viven en los albergues. Con la estrategia práctica se busca que los socializadores atiendan a los menores y que a la vez trabajen con las familias de los niños y con las personas de la comunidad.

Programa de atención psicosocial desde la perspectiva de la resiliencia.

En el marco del Proyecto de Implantación de la Gestión Pública Local con Perspectiva en Derechos Humanos, el Instituto de Derechos Humanos de la Escuela Superior de Administración Pública convocó a una serie de investigadores para la formulación de programas de intervención comunitaria teniendo como base la promoción de los derechos humanos en 34 municipios colombianos. El programa completo con cada municipio se compuso de cinco módulos los cuales abarcaron las siguientes temáticas: Derecho Internacional Humanitario, Resistencia Civil, Ética y Derechos Humanos, Proyectos Productivos y Atención Psicosocial. El módulo de atención psicosocial se abordó desde diferentes perspectivas, Psicología social, psicoanálisis, etc de acuerdo con una distribución territorial previamente establecida. Dentro de la perspectiva de la Psicología social se diseñó un módulo con el enfoque de la resiliencia el cual buscaba promover factores protectores en 14 de los 34 municipios y se orientó principalmente como un modelo de promoción de la resiliencia comunitaria. El diseño y aplicación del modelo se llevó a cabo de manera independiente para cada municipio y se desarrollo básicamente a través de talleres de promoción dirigidos a docentes, administradores locales, madres comunitarias, animadores juveniles, líderes comunitarios, estudiantes universitarios y técnicos, y jóvenes bachilleres en servicio social. Los resultados derivados de la aplicación del modelo de promoción mostraron que se habían conseguido los siguientes logros:

- Elaboración del perfil de resiliencia comunitaria para cada municipio.
- Identificación de los factores de riesgo presentes en la comunidad.
- Identificación de los factores protectores existentes en la comunidad.

- Aprendizaje y entrenamiento en estrategias de promoción de la resiliencia comunitaria en cuatro áreas, Competencia Social, Resolución de Problemas, Autonomía y Sentido de Propósito y de Futuro.(Machuca, 2001).
- Desarrollo de un modelo de atención psicosocial para comunidades afectadas por la violencia y dirigido a niños, jóvenes y adultos desde el enfoque de la resiliencia.

Como puede observarse, la experiencia de intervención desde la resiliencia en nuestro país es bastante limitada; sin embargo, es posible que más que la inexistencia de experiencias en este sentido, la razón por la cual no es posible registrar este tipo de intervenciones se debe a la falta de reporte de quienes de manera aislada y por iniciativa propia deciden apostarle a este modelo.

Investigación y estudio de la resiliencia

El estudio científico de la resiliencia de los niños y adolescentes que tienen éxito a pesar de enfrentar desafíos serios al desarrollo emerge hace aproximadamente 25 años, cuando un grupo de investigadores pioneros se encontraron con ejemplos de desarrollo exitoso en sus estudios de niños en riesgo (Masten, Best y Garmezy, 1990). Estos investigadores evidenciaron el hecho de que no podían entender cómo se alcanzaban buenos resultados y dedujeron que esta información era vital para mejorar las probabilidades de estos niños para desarrollar una vida más productiva.

Durante la primera generación de investigaciones sobre resiliencia, este fenómeno se ha estudiado en una variedad de situaciones a través del mundo (Masten, 1994). En una época, los investigadores exploraron solo los factores de riesgo, tales como nacimiento, divorcio o abuso prematuro, pero pronto llegó a ser evidente que los riesgos como éstos se dan raramente de manera aislada. Los niños están más típicamente en riesgo debido a las múltiples adversidades que se prolongan en un cierto plazo, algunas por periodos muy largos de sus vidas. El divorcio, por ejemplo, no es solo una adversidad sino que a menudo se presenta como un proceso de múltiples estresores y cambios que ocurren antes, durante, y después del divorcio mismo.

Los investigadores han aprendido que los resultados en el grado de salud mental y éxito social empeoran a medida que la pila de factores de riesgo

aumenta en la vida de los niños, y concomitante con ello, la resiliencia se vuelve menor. Lo anterior significa que la resiliencia constituye una variable que aumenta o disminuye en función de la presencia de factores protectores o de riesgo (Egeland, Carlson, y Sroufe, 1993; Garmezy y Masten, 1995; Masten y Wright, 1997). En los niveles catastróficos de adversidad, no se espera que un niño sea resiliente hasta tanto no se haya restaurado un ambiente más favorable para su desarrollo. Así, en los casos del trauma masivo debido a la guerra o al abuso crónico del niño, la resiliencia hace referencia a la recuperación exitosa después de que el trauma haya terminado. Por otra parte, es posible que un niño sea resiliente y todavía sufra los efectos residuales del trauma. La resiliencia no significa "invulnerabilidad" (Masten, 1997).

Formas de estudiar la resiliencia

Existen dos formas tradicionales de estudiar la resiliencia: estudios retrospectivos o longitudinales y estudios concurrentes o transversales. Los estudios retrospectivos proveen una gran base para la identificación de factores de resiliencia, dichos estudios se orientan al seguimiento de poblaciones en riesgo a través de periodos largos de su vida; los estudios concurrentes tienden a buscar los factores de resiliencia de los niños y adolescentes en diversos ambientes como la escuela (Loesel, Osborn; y Wang, Jaertel y Walberg), la comunidad, etc., y en situaciones y momentos extremos de su vida. (McCallin, 1993).

Los principales marcos conceptuales para el estudio de la resiliencia son:

- a. El modelo patológico el cual es examinado por la psicopatología o la patología social. Este modelo derivado del enfoque de riesgo se orienta a determinar hasta que grado las circunstancias particulares de adversidad en la vida de una persona determinan un deterioro de su salud mental o el fracaso social. De tal forma, la consideración de resiliencia para una persona se examina a partir del rompimiento causal que se da entre el estar inmerso en un ambiente adverso por un periodo prolongado de la vida y el hecho de no presentar desajustes importantes a nivel de su salud psicológica o de su adaptación social.
- b. El modelo del desarrollo de un periodo de la vida. Este modelo orienta su interés a la determinación de las circunstancias que rodean el desarrollo exitoso de las personas durante periodos

específicos de tiempo o etapas particulares de su vida. Muchos investigadores utilizan el marco patológico para sus estudios; sin embargo, hay un número cada vez más creciente de literatura enfocada en el modelo de desarrollo del periodo de vida. (Staudinger, Marsiske y Baltes, 1993).

El elemento constante en la mayoría de los estudios es la observación del niño o el adolescente en un contexto como la familia, el grupo social, la escuela, la comunidad.

Conclusiones

Puede observarse que se ha conformado una considerable plataforma en torno a lo que Rutter ha denominado como “la negociación que las personas hacen frente a situaciones de riesgo” (citado en Kotliarenco et al., 1997). No obstante, se trata de un acervo inacabado, que se encuentra en el nivel de lo descriptivo. En efecto, aún se desconoce el espectro completo, la jerarquía y las relaciones entre los mecanismos protectores —biológicos, psicológicos, sociales, culturales y ecológicos— del individuo ante lo adverso (Shore 1997). A nivel de lo conceptual no existe consenso sobre la definición global de la resiliencia, sino que las definiciones operacionales del término varían comprensiblemente de un estudio a otro según los factores específicos que son investigados. Esto es esencial para el análisis de proyectos de investigación, pero esto mismo hace difícil comparar los resultados de los diferentes estudios. Otro factor de complicación es que tanto las definiciones globales y operacionales del término se diferencian dentro de diversos dominios de la resiliencia.

Es necesario por tanto que los investigadores lleguen a un consenso sobre los problemas de definición. Entonces se plantea la posibilidad de que se establezca una definición global “macro” convenida de forma general sobre la resiliencia, además de una operacional “macro” del término; y una definición global del término dentro de cada dominio. La ventaja de este esfuerzo radica en que facilitaría la comparación de estudios y programas de intervención

Los factores hacen referencia a las “...influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo” (Rutter, 1985). Entre las características de dichos

factores protectores se extraen las siguientes: Un factor protector puede no constituir un suceso agradable; los factores protectores incluyen un componente de interacción, modificando la respuesta del sujeto en un sentido comparativamente más adaptativo que el esperable; un factor protector puede no constituir una experiencia en absoluto.

En el plano general de la temática, es posible concluir que, a pesar de existir un número considerable de estudios y experiencias de intervención desde el enfoque de la resiliencia, este constructo aún tiene múltiples elementos que merecen evaluarse detenidamente con el fin de estructurar un dominio válido y consistente. La descripción de estudios experimentales sobresale como una necesidad apremiante en la medida en que la mayor parte del quehacer desde la resiliencia se sustenta en estudios empíricos.

A pesar de anterior, no se debe desconocer el impacto de las acciones que se han adelantado a través del enfoque de la resiliencia, como tampoco se deben obviar la contundencia de algunos resultados que conducen a interrogarnos sobre la posibilidad de un dominio que integre de manera sistemática y funcional otros conceptos psicológicos, complementados con el análisis de dominios no considerados profundamente aun por la psicología.

Resulta paradójico mencionar igualmente que, en un país como Estados Unidos donde el nivel de desarrollo social ha alcanzado, desde cierto punto de vista, niveles muy superiores a Latinoamérica, se desarrollan una cantidad impresionante de investigaciones, estudios y experiencias de intervención desde un enfoque orientado al afrontamiento efectivo de la adversidad. En Colombia la institución donde se han adelantado el mayor número de aproximaciones sobre la base conceptual de la resiliencia es la Universidad del Norte en Barranquilla y su objeto de estudio ha sido las familias y niños de los barrios más pobres de la ciudad.

Finalmente, la resiliencia como posible referencia para la estructuración de políticas sociales y programas de intervención de gran impacto constituye una alternativa que no debe desconocerse simplemente argumentando sus dificultades de definición o conceptualización en la medida en que la realidad nos ha permitido comprobar su eficacia y que los elementos descritos como factores protectores se hayan presentes en los individuos y actúan positivamente como mecanismos mediadores de la adversidad.

Bibliografía

- Attili, G., Schneider, G. H., Nadel, J., & Weissberg, R. P. (1990). Social Competence In Developmental Perspective, Kluwer Academic Publishers. (Pp. 371-386). Boston, MA
- Baldwin, Alfred L.; Baldwin, Clara Y Cole, Robert E. (1992). Stress-Resistant Families And Stress-Resistant Children En: Risk And Protective Factors In The Development Of Psychopathology (1992). Rolf, Jon; Masten, Ann S.; Cicchetti, Dante; Nuechterlein, Keith H. Y Weintraub, Sheldon (Eds.) Cambridge University Press. Cambridge, Gran Bretaña.
- Barocas, R., Seifer, R., Y Sameroff, A.J (1985). Defining Environmental Risk: Múltiple Dimensions Of Psychological Vulnerability. American Journal Of Community Psychology.
- Beardslee, W.R. (1989). The Role Of Self-Understanding In Resilient Individuals: The Development Of A Perspective. American Journal Of Orthopsychiatry, 59, 266-278.
- Beardslee, W.R. (1990). The Rule Of Understanding In Resilient Individuals: The Development Of A Perspective. Annual Progress In Child Psychiatry & Child Development, 52-69.
- Benard, B. (1992). Peer Programs: A Major Strategy For Fostering Resiliency In Kids. The Peer Facilitator Quarterly. Documento de internet
- Benard, B. (1994). The Health Realization Approach To Resiliency. Western Center News, 8(1). Documento De Internet.
- Benard, B. (1996) Research Report: Fostering Resiliency In Communities: An Inside Out Process. Resiliency In Action. 9-14, Documento De Internet.
- Benard, B. (1996). Measuring Protective Factors And Resilience Traits In Youth: The Healthy Kids Resilience Assessment. School And Community Health Research Group. Wested, Oakland, CA. Documento De Internet.
- Benard, B. (1997). Focusing Therapy On "What Families Do Right": An Interview With Steven Wolin M.D. Resiliency In Action, 17-21.
- Benard, Bonie. (1990). The Case For Peers. The Corner On Research. Portland, OR: Far West Laboratory For Educational Research And Development. Documento De Internet.
- Berg, D.V. & Bockern, S.V. (1995). Building Resilience Through Humor. RCY. 26-29. Documento De Internet.
- Berlin, R., Y Davis, R.B (1989). Children From Alcoholic Families: Vulnerability And Resilience. En T. Dugan Y R. Coles, The Child In Our Times. New York.

- Bernard, B. (1991). *Protective Factors In The Family, School, And Community*. Portland, OR: Wenstern Center For Drug-Free Achools And Communities.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency In Kids: Protective Factors In The Family, School, And Community*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, August.
- Bernard, B. (1995). *Fostering Resilience In Children*. (Report No. EDO-PS-95-9). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse On Elementary And Childhood Education.
- Block, J.H. & Block, J. (1980). The Role Of Ego-Control And Ego-Resiliency In The Organization Of Behavior. En W.A. Collins (Ed.). *Minnesota Symposium On Child Psychology* (Vol. 13, Pp. 89-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Documento De Internet.
- Bradley, Robert H.; Whiteside, Leanne; Mundfrom, Daniel J.; Casey, Patrick H.; Kelleher, Kelly J.; Pope, Sandra K. (1994). Early Indicators Of Resilience And Their Relation To Experiences In The Home Environments Of Low Birth Weight, Premature Children Living In Poverty. *Child Development*, Vol.65, N.2, Pp. 346- 360.
- Cyrułnik, Boris. (2001), "Hay Vida Después Del Horror" [WWW Document]. URL [Http://Www.Unesco.Org/Courier/2001_11/Sp/Dires.Htm](http://Www.Unesco.Org/Courier/2001_11/Sp/Dires.Htm)
- Demos, E.V. (1989). *Resiliency In Infancy*. En T. Dugan Y R. Coles. *The Child In Our Times: Studies In The Development Of Resiliency*. New York.
- Diccionario Básico Latín-Español/Español-Latín; 1992. Barcelona, España.
- Drumond, J., Kysela, G.M., Mcdonald, L., Alexander, J., Y Fleming, D. (1998). *Risk And Resiliency In Two Samples Of Canadian Families*. Edmonton. University Of Alberta.
- Dunn, J. (1993) *Young Children's Close Relationships: Beyond Attachment*. Newbury Park, CA.
- Dyer, J.G., & Mcguinness, T.M. (1996). Resilience: Analysis Of The Concept. *Archives Of Psychiatric Nursing*, X(5), 276-282.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L.A. (1993). Resilience As Process. *Development And Psychopathology*, 5, 517-528.
- Felsman, J.K. (1989). Risk And Resiliency In Childhood: The Lives Of Street Children. En T. Dugan Y R. Coles. *The Child In Our Times*. New York.
- Fergusson, D. M. Y Lynskey, M. T. (1996). Adolescent Resilience To Family Adversity. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, Vol. 37, N.3, Pp. 281-292.

- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A., & Target, M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992: The Theory And Practice Of Resilience. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 34(2), 231-257.
- Foster, J. R. (1997). Successful Coping, Adaptation And Resilience In The Elderly: An Interpretation Of Epidemiologic Data. *Psychiatric Quarterly*, 68(3), 189-219.
- Freedman, M. (1993). *The Kindness Of Strangers: Adult Mentors, Urban Youth, And The New Voluntarism*. San Francisco: Jossey-Bass. Documento De Internet.
- Gardner, J. (1991). *Building Community*. Paper Prepared For The Leadership Studies Program. Washington, D.C. Independent Sector. September. Documento De Internet.
- Garnezy & Neuchterlein (1972). *Invulnerable Children: The Fact And Fiction Of Competence And Disadvantage*. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 42, 328-329.
- Garnezy (1990). "Resilience And Development: Contributions From The Study Of Children Who Overcome Adversity." *Development And Psychopathology* 2: 425-444.
- Garnezy, N. (1985). Stress-Resistant Children: The Search For Protective Factors. In J.E. Stevenson (Ed.). *Recent Research In Developmental Psychopathology*. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry Book Supplement No. 4* (Pp. 213-233). Oxford: Pergamon Press.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency And Vulnerability To Adverse Developmental Outcomes Associated With Poverty. *American Behavioral Scientist*, 34 (4), 416-430.
- Garnezy, N. (1993). Children In Poverty: Resilience Despite Risk. *Psychiatry*. 127-136.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. New York: Bantam.
- Gordon, K.A. (1995). Self-Concept And Motivational Patterns Of Resilient African American High School Students. *Journal Of Black Psychology*, 239-255.
- Grossman, F.K., Beinashowitz, J., Anderson, L., Sakurai, M., Finnin, L., Y Flaherty, M. (1992). Risk And Resilience In Young Adolescents. *Journal Of Youth And Adolescence*.
- Grotberg, E. (1993) *Promoting Resilience In Children: A New Approach*. *The Ahfad Journal* 10 (2) 5-14.
- Grotberg, Edith (1995a). *A Guide To Promoting Resilience In Children: Strengthening The Human Spirit, The International Resilience Project.*

- Bernard Van Leer Foundation. La Haya, Holanda. Documento De Internet.
- Grotberg, Edith (1995b). The Internacional Resilience Proyect: Promoting Resilience In Children. ERIC: ED.383424, E.E.U.U. Documento De Internet.
- ICCB/BICE (1994). Elements For A Talk On Resilience: Growth In The Muddle Of Life. Ginebra, Suiza.
- Inbar, Jacinto (1996) Resilience & Psychological Hardiness During The Recent Crisis In Jerusalem. (Www.Document) [Http://Www.Icisf.Org/Congress6wc/H-K.Htm](http://Www.Icisf.Org/Congress6wc/H-K.Htm)
- Kagan, 1991, "Temperament & Resilience" -- Speech At Conference On "Fostering Resilience:", Dec. 5-6.
- Kline & Short. (1991a). Changes In Emotional Resilience: Gifted Adolescent Boys. Roper Review. 13, 184-187.
- Klohn, E.C. (1996). Conceptual Analysis And Measurement Of The Construct Of Ego-Resiliency. Journal Of Personality And Social Psychology, 70(5), 1067-1079.
- Kotliarenco, M. A. Y Dueñas, V. (1992). Vulnerabilidad Versus Resilience: Una Propuesta De Acción Educativa. Derecho A La Infancia. Bimestre. Santiago, Chile.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. Y Fontecilla, M. (1997). Estado Del Arte En Resiliencia. OPS. Programa De Salud Del Adolescente. Washington, D.C., Julio De 1997.
- Kotliarenco, María Angélica; Cáceres, Irma; Y Alvarez Catalina. Eds. (1996). Resiliencia: Construyendo En Adversidad. CEANIM, Santiago, Chile.
- Löesel, F.; Bliesener, T.; Kferl, P. (1989). On The Concept Of Invulnerability: Evaluation And First Results Of The Bielefeld Project, Pp. 186-219; En Brambring, M.; Löesel, F.; Skowronek, H.: Children At Risk: Assesment, Longitudinal Research And Intervention. Walter De Gruyter, 1989. Nueva York, E.E.U.U.
- Löesel, Friedrich (1992). Resilience In Childhood And Adolescence. International Catholic Child Bureau; Ginebra, Suiza. Documento De Internet.
- Luthar S.S. (1991) Vulnerability And Resilience: A Study Of High-Risk Adolescents. Child Development, 62, 600-616.
- Luthar S.S. (1993) Annotation: Methodological And Conceptual Issues In Research On Childhood Resilience. Journal Of Child Psychology And Psychiatry, 34, 441-454.

- Machuca J.R., Beltrán C., Galeano R.F., (1999). Promoción De La Resiliencia Y Prevención Del Maltrato Infantil. Universidad Nacional De Colombia. Bogotá D.C.
- Machuca, José Raúl. (2001) Proyecto De Implantación De La Gestión Pública Local Con Perspectiva En Derechos Humanos. Modulo De Atención Psicosocial: Enfoque De Resiliencia. E.S.A.P. Bogotá D.C.
- Masten, A.S. (1989). Resilience In Development: Implications Of The Study Of Successful Adaptation For Developmental Psychology. In Lahey, B.B., & Kazdin, A.E. (Eds.). *Advances In Clinical Child Psychiatry*, Vol. 8. New York: Plenum Press. Documento De Internet.
- Masten, A.S. (1994). Resilience In Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk And Adversity. In Wan, M.C. Y Gordon, E.W. *Educational Resilience In Inner-City America: Challenges And Prospects*. 3-25.
- Masten, A.S., & Coatsworth, J.D. (1998). The Development Of Competence In Favorable And Unfavorable Environments: Lessons From Research On Successful Children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Mcintyre, K., White, D., Y Yoast, R. (1991). Resilience Among High Risk Youth. Madison, University Of Wisconsin. Madison.
- Milgram, Norma A. & Palti, Gilda (1993). Psychosocial Characteristics Of Resilient Children. *Journal Of Research In Personality*, N. 27, Pp- 207-221.
- Mills, R. (August, 1995). Health Realization: Thought And Resiliency. Toward A Comprehensive Model Of Prevention. Building A Foundation For Understanding The Root Causes Of Drug Abuse, Alienation, And Emotional Disorders. Paper Presented At The American Psychological Association, New York, NY.
- Mrazek, P.J. Y Mrazek, D.A (1987). Resilience In Child Maltreatment Victims: A Conceptual Exploration: Child Abuse And Neglect.
- Murphy LB, Moriarty A.E.: Vulnerability, Coping And Growth. New Haven, Yale University Press, 1976.
- Osborn, Albert F. (1990), Resilient Children: A Longitudinal Study Of High Achieving Socially Disadvantaged Children. *Early Child Development And Care*, Vol. 62, Pp. 23-47.
- Packman, J. 1986. Who Needs Care. Blackwell Scientific: Oxford.
- Palacio, Jorge (1998). Estrés Postraumático Y Resistencia Psicológica En Jóvenes Desplazados. Universidad Del Norte. Barranquilla.
- Parker, G.R., Cowen, E.L., Work, W.C., Y Wyman, P.A. (1990). Test Correlates Of Stress Resilience Among Urban School Children. *Journal Of Primary Prevention*.

- Pierce, L.H. & Shields, N. (1998). The Be A Star Community-Based After-School Program: Developing Resiliency Factors In High-Risk Preadolescent Youth. *Journal Of Community Psychology* 26(2), 175-183.
- Pikes, T., Burrell, B., And Holliday, C. (1998). Using Academic Strategies To Build Resilience. *Reaching Today's Youth*, Pp. 44-47.
- Podorefsky, D. & Beardslee, W.R., (1988). Resilient Adolescents Whose Parents Have Serious Affective And Other Psychiatric Disorders: Importance Of Self-Understanding And Relationships. *American Journal Of Psychiatry*, 145(1), 63-69.
- Radke-Yarrow, M & Brown, E. (1993) Resilience And Vulnerability In Children Of Multiple-Risk Families. *Development And Psychopathology, Documento De Internet*.
- Radke-Yarrow, Marian Y Sherman, Tracy (1992). *Hard Growing: Children Who Survive En: Risk And Protective Factors In The Development Of Psychopathology (1992)*. Rolf, Jon; Masten, Ann S.; Cicchetti, Dante; Nuechterisin, Keith H. Y Weintraub, Sheldon (Eds.) Cambridge University Press. Cambridge, G. Bretaña . Documento De Internet.
- Roth, David L.; Wiebe, Deborah J.; Fillingim, Roger B. Y Shay, Kathleen A. (1989). Life Events, Fitness, Hardiness, And Health: A Simultaneous Anlysis Of Proposed Stress-Resistance Effects. *Journal Of Personality And Social Psychology*, Vol. 57, N.1, Pp. 136-142.
- Rutter M, & Quinton D. (1984). Long-Term Follow-Up Of Women Institutionalized In Childhood: Factors Promoting Good Functioning In Adult Life. *British Journal Of Developmental Psychology, Documento De Internet*.
- Rutter, J (1997) Report On Research Conducted Into The Feasibility Of A New Course, The Advanced Certificate In Social Science Skills, Computer Technology And Sociology, Funded By The Continuing Education Unit Of The University Of Salford.
- Rutter, M. (1979). Protective Factors In Children's Responses To Stress And Disadvantage. In M.W. Kent & J.E. Rolf (Eds.), *Primary Prevention Of Psychopathology: Vol.3. Social Competence In Children*, Pp. 49-74. Hanover, NH: University Press Of New England. Documento De Internet.
- Rutter, M. (1983). Stress, Coping, And Development: Some Issues And Some Questions. In N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, Coping, And Development In Children* (Pp. 1-41). New York: Mcgraw-Hill.
- Rutter, M. (1984). Resilient Children. *Psychology Today*, 57-65.

- Rutter, M. (1987) Psychosocial Resilience And Protective Mechanisms. American Journal Of Orthopsychiatry, Documento De Internet.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial Resilience And Protective Mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, And S. Weintraub. Risk And Protective Factors In The Development Of Psychopathology (Pp. 181-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1991). Resilience: Some Conceptual Considerations. Paper Delivered At The Institute Of Mental Health Initiatives Conference On 'Fostering Resilience,' Washington, DC, Documento De Internet.
- Rutter, M. Et Al. (1975). Attainment And Adjustment In Two Geographical Areas: The Prevalence Of Psychiatric Disorder. British Journal Of Psychiatry. 126:493-509.
- Rutter, M., (1991). Some Conceptual Considerations. Presented At The Fostering Resilience Conference. Washington, D.C.: Institute For Mental Health Initiatives.
- Rutter, Michael (1981). Stress, Coping And Development: Some Issues And Some Questions. Journal Child Psychology And Psychiatry, Vol. 22, N.4, Pp. 323-356.
- Rutter, Michael (1993). Resilience: Some Conceptual Considerations. Journal Of Adolescent Health, Vol. 14, N.8, Pp. 626-631.
- Rutter, Michael (1985b). Resilience In The Face Of Adversity: Protective Factors And Resistance To Psychiatric Disorder. British Journal Of Psychiatry, Vol. 147, Pp. 598-611.
- Sameroff, A. J. (1993). "Models Of Development And Developmental Risk." In C. H. Zeanah (Ed.), Handbook Of Infant Mental Health. New
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive Risk And The Continuum Of Caretaking Casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salaparek, & G. Siegel (Eds.), Review Of Child Development Research, Chicago: University Of Chicago Press. Documento De Internet.
- Sameroff, Arnold J. Y Seifer, Ronald (1992). Early Contributors To Developmental Risk En: Risk And Protective Factors In The Development Of Psychopathology (1992). Rolf, Jon; Masten, Ann S.; Cicchetti, Dante; Nuechterlein, Keith H. Y Weintraub, Shedon (Eds.). Cambridge University Press. Cambridge, Gran Bretaña.
- Seifer, R, Sameroff, A. J., Baldwin, CP, & Baldwin, A. (1992) Child And Family Factors That Ameliorate Risk Between 4 And 13 Years Of Age. Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry, 31, 893-903.

- Silva, G (1999) *Resiliencia Y Violencia Política En Niños*. Buenos Aires: Artes Gráficas Del Sur ,
- Sobstad, Norway (1995). *Child Resilience And Religion In Relation To Humour Theory And Practice*. International Catholic Child Bureau; Ginebra, Suiza. Documento De Internet.
- Springer, J.F. And Philips, J.L. (1995). *Individual Protective Factors Index: A Measure Of Adolescent Resiliency*. Folsom, CA: EMT Associates.
- Staudinger, U., Marsiske, M., & Baltes P. (1993) *Resilience And Levels Of Reserve Capacity In Later Adulthood: Perspectives From Life-Span Theory*. *Development And Psychopathology*. 5: 541-566.
- Thompson, R.A. & Calkins, S.D. (1996). *The Double-Edged Sword: Emotional Regulation For Children At Risk*. *Development And Psychopathology* 8(1), 163-182.
- Turner, Et Al, (1995) "Enhancing Resilience In Girls And Boys: A Case For Gender Specific Adolescent Prevention Programing".
- Vanistendael, Stefan (1995): *Cómo Crecer Superando Los Percances: Resiliencia Capitalizar Las Fuerzas Del Individuo*. International Catholic Child Bureau. Ginebra, Suiza. Documento De Internet.
- Wandersman, A. & Nation, M. (1998). *Urban Neighborhoods And Mental Health: Psychological Contributions To Understanding Toxicity, Resilience, And Interventions*. *American Psychologist*, 43(6), 647-656.
- Wang, M.C. & Reynolds, M.C. (Eds.). (1995). *Making A Difference For Students At Risk: Trends And Alternatives*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Werner, E. And Smith, R. (1992). *Overcoming The Odds: High-Risk Children From Birth To Adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming The Odds: High Risk Children From Birth To Adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E.E. (1987). *Citada En Goleman, (1987). Thriving Despite Hardship: Key Childhood Traits Identified*. *The New York Times*, P. C1, 11. Documento De Internet.
- Werner, Emmy E. (1989). *High-Risk Children In Young Adulthood: A Longitudinal Study From Birth To 32 Years*. *American Journal Of Orthopsychiatry*, Documento De Internet.
- Werner, Emmy E. (1993). *Protective Factors And Individual Resilience*. En: *Handbook Of Early Childhood Intervention (1993)* Meisels, Samuel J. Y Shonkoff, Jack P. (Eds.). Cambridge University Press. Nueva York, E.E.U.U. Documento De Internet.

- Werner, Emmy E. (1996) "Fostering Resiliency In Kids: Overcoming Adversity," Transcript Of Proceedings Of A Congressional Breakfast Seminar, March 29, 1996, Sponsored By COSSA, The Consortium Of Social Science Associations, Dr. Howard F. Silver, Executive Director. Documento De Internet.
- Werner, Emmy. (1986) Resilient Offspring Of Alcoholics: A Longitudinal Study From Birth To Age 18. *Journal Of Studies On Alcohol* 44(1), 34-40.
- Werner, Emmy E. Y Smith, Ruth S. (1982). *Vulnerable But Invincible: A Longitudinal Study Of Resilient Children And Youth*. Ncgraw Hill. Nuevayork, E.E.U.U.
- Wilson, R.S. (1985). Risk And Resilience In Early Mental Development. *Developmental Psychology*, 21, 795-805.
- Wills, T.A., & Cleary, S.D. (1996). How Are Social Support Effects Mediated? A Test With Parental Support And Adolescent Substance Use. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 71(5), 937-952.
- Wolff, S. (1995). The Concept Of Resilience. *Australian And New Zealand Journal Of Psychiatry*, 29, 565-574.
- Wolin, S.J. & Wolin, S. (1994). *The Resilient Self: How Survivors Of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York: Villard Books. Documento De Internet.
- Wolin, S.J., Bennett, L.A., Reiss, D. And M.A. Teitlebaum (1995) , "Couples At Risk For Alcoholism Transmission: Protective Influences," *Family Process*, Vol. 26, 1987.
- Wolin, Steven J: Y Wolin, Sybil (1993). *The Resilient Self: How Survivors Of Troubled Families Rise Above Adversity*. Villard Books. Nueva York, E.E.U.U.

PSICOLOGÍA COGNITIVA

CIENCIA COGNITIVA Y EDUCACIÓN: Más allá de la Falacia de la Aplicación

Jorge F. Larreamendy-Joerns, Ph.D.*

Introducción

En un provocativo ensayo publicado hace ya una década en la revista europea *Learning and Instruction*, Stellan Ohlsson (entonces investigador en el Learning Research and Development Center de la Universidad de Pittsburgh), se preguntaba por qué, a pesar de los impresionantes avances en ciencia cognitiva, aún no se había producido una revolución en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de dominios escolares. Ohlsson argumentaba que “existe poca evidencia de que la aplicación de nuestra teoría cognitiva pueda consistentemente producir una instrucción que radicalmente incremente la profundidad, la amplitud, o la cualidad del conocimiento adquirido por parte de una gran proporción de aprendices en un amplio rango de tópicos educativos” (1990, p. 562).

Desde luego, como admite el autor, existen historias exitosas (ver Bruer, 1993; Glaser & Bassok, 1989; para referencias), particularmente en el campo de la enseñanza de las matemáticas básicas y del lenguaje escrito. Sin embargo, dada la espectacularidad de los desarrollos recientes sobre la naturaleza de la arquitectura cognitiva, de las estructuras y los mecanismos de la memoria y de la representación del conocimiento, la pregunta de Ohlsson continúa siendo un interrogante válido (aunque con el tiempo esperaríamos que perdiera su vigencia).

Una respuesta obvia consiste en recordar la relativa juventud de la ciencia cognitiva y más aún de los esfuerzos por traducir sus hallazgos en directivas o principios pedagógicos. Aunque la ciencia cognitiva no surgió disciplinariamente sino hasta finales de la década de 1950 (como resultado de los avances en la psicología del pensamiento, la teoría de resolución de problemas, la lingüística, la teoría de la comunicación, la psicología genética y la naciente inteligencia artificial), su consolidación institucional, cuando menos en Norteamérica y

* Psicólogo, Profesor del Departamento de Psicología, grupo de Cognición y desarrollo, Universidad Nacional de Colombia.

Europa, data tan solo de mediados de los años 1970. En Latinoamérica, la ciencia cognitiva aún constituye una rareza académica; de hecho, la investigación empírica ha sido comparativamente escasa y, en la mayoría de los casos, estrechamente ligada a problemas derivados de la psicología del desarrollo.

Por su parte, las investigaciones genuinamente cognitivas sobre el aprendizaje de dominios escolares en el aula de clases, sólo comenzaron a cobrar vigor a principios de la década de 1980 (Glaser, 1988, 1990). Conviene recordar que el interés de los científicos cognitivos por el aprendizaje (y, por tanto, por la enseñanza) re-emergió luego de décadas dedicadas, casi exclusivamente, a la investigación sobre las estructuras cognitivas, los formatos de representación del conocimiento y la resolución de problemas. El concepto de aprendizaje tuvo, pues, que esperar un largo tiempo para recuperar, a pesar de su legado conductista, su justo estatuto como proceso cognitivo.

En pocas palabras, sería irrazonablemente optimista esperar que una disciplina tan joven como la ciencia cognitiva, cuyos presupuestos fundamentales y métodos de indagación son de reciente factura, tuviese la capacidad de iluminar, con el rigor y la efectividad del caso, un campo tan complejo como la práctica pedagógica.

No obstante, Ohlsson se inclina por pensar que la considerable distancia entre la ciencia cognitiva y la educación obedece a limitaciones propias de la teoría cognitiva; en particular, al hecho de que la ciencia cognitiva (i.e., la teoría estándar) ha desarrollado in extenso teorías y modelos sobre la acción, pero no así sobre el conocimiento. De manera más precisa, los avances más sólidos han ocurrido en el campo de la adquisición de habilidades [skill acquisition], así como en la resolución de problemas en dominios altamente procedimentales (tales como las matemáticas, la física y la programación de computadores). No ha ocurrido, argumenta Ohlsson, algo semejante en dominios en los que el conocimiento declarativo es prevalente, como por ejemplo la biología, la geología y ciertos campos conceptuales de la física, para no mencionar el grueso de las ciencias sociales y humanas. La ausencia de desarrollos en estos dominios, sugiere Ohlsson, es muestra de la precariedad de la teorización cognitiva sobre el conocimiento conceptual (por oposición al conocimiento sobre la acción), el proceso de comprensión y los mecanismos de abstracción¹.

¹ Cabría también señalar que una transformación educativa coextensiva a los desarrollos en ciencia cognitiva es dependiente de la complejidad sociocultural y organizativa de los contextos educativos, de forma tal que, aun disponiendo de teorías claramente articuladas sobre la enseñanza y el aprendizaje de dominios escolares, no sería razonable esperar su inmediata o incluso rápida implementación.

A pesar de la plausibilidad de las respuestas hasta ahora presentadas, quisiera proponer en este ensayo una hipótesis alternativa al problema del décalage entre los avances en ciencia cognitiva y las transformaciones en el panorama educativo. Para hacerlo, tomaré como dominio de referencia las investigaciones cognitivas contemporáneas sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias naturales.

La hipótesis que desearía adelantar es la siguiente: Por tratarse de un ambiente de tareas (substancialmente) diferente, el contexto educativo no admite la aplicación (sin mediación) de teorías y modelos cognitivos (o de cualquier otra clase), sino que requiere del desarrollo de teorías y modelos propios, de naturaleza cognitiva (o de cualquier otra clase). Dicho de otra manera, la relación entre ciencia cognitiva y educación no es una relación de aplicación (aunque sí puede ser, como señala Bruer [1993], una relación de explicación.) Lo que la ciencia cognitiva puede aportar a la enseñanza de las ciencias no es un conjunto de teorías y modelos cuya aplicación garantice la transformación de las prácticas pedagógicas, sino un conjunto de teorías y modelos cuyos principios pueden, por una parte, explicar (o predecir) el éxito de ciertas modalidades de enseñanza y aprendizaje, y, por otra, orientar (parcialmente) el diseño de estrategias pedagógicas.

Adicionalmente, quisiera proponer que concebir la relación entre la ciencia cognitiva y los contextos de enseñanza y aprendizaje, no como un problema de aplicación (sin mediaciones) de teorías y modelos, sino como un problema de desarrollo de nuevas teorías y modelos, es una consecuencia derivada de la concepción según la cual los mecanismos de la inteligencia están determinados tanto por el contenido del conocimiento (i.e., especificidad de dominio), como por los rasgos del ambiente en el que las acciones inteligentes se emprenden (i.e., ambiente como simplificación de los procesos cognitivos).

Origen del interés por el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias

Los primeros desarrollos en ciencia cognitiva sobre la naturaleza de la inteligencia humana partieron de la concepción según la cual la acción inteligente, en el contexto de la resolución de problemas, era función de heurísticas generales y poder bruto de razonamiento. En efecto, los primeros programas de inteligencia artificial, como el General Problem Solver de Newell y Simon

(1961), estaban dotados de mecanismos generales como el análisis de medios y fines, subir la cuesta y reglas de producción para inferencias deductivas. Sobre la base de dichos mecanismos y de un poder computacional considerable, dichos programas eran capaces de resolver problemas lógicos, algunas demostraciones matemáticas y problemas libres de conocimiento como la célebre Torre de Hanoi.

El diseño de estos programas de inteligencia artificial reposaba, pues, en una concepción de la inteligencia humana como una habilidad general, no dependiente de la naturaleza de los problemas y ambientes de la acción y, por tanto, libre de toda restricción de dominio. Aunque de origen diferente, se trataba de una concepción muy próxima a la idea de la inteligencia como un conjunto de aptitudes de aplicación general, concepción que constituyó el centro de la propuesta psicométrica clásica y, desde una cierta perspectiva, un presupuesto básico de la visión piagetiana de la inteligencia (basada, igualmente, en mecanismos generales como la asimilación y la acomodación).

No es de extrañar que las investigaciones cognitivas de aquella época gravitaran alrededor de los métodos generales (e.g., medios-fines, subir la cuesta, inferencias deductivas) como esencia de la inteligencia. De hecho, una tal concepción era, como se señaló, altamente coherente con las ideas psicológicas prevalentes en Norteamérica y Europa; pero más importante aún era el hecho de que era una concepción fácilmente derivable de las tareas y los problemas con base en los cuales se exploraban los mecanismos cognitivos inteligentes: demostraciones lógicas, silogismos, formación de conceptos nominales, el descubrimiento inductivo de gramáticas artificiales y problemas como la Torre de Hanoi y los Misioneros y Caníbales, entre otros. El rasgo común a todos estos problemas es que son situaciones desprovistas de conocimiento real sobre el mundo; su solución, por tanto, depende, casi exclusivamente, del análisis de los elementos que configuran la tarea.

Sin embargo, como señalan numerosos historiadores de la ciencia cognitiva (Hayes-Roth, Waterman & Lenat, 1983; Feigenbaum & Buchanan, 1993; Gardner, 1985), para finales de la década de 1960, era claro que los métodos generales no daban cuenta de la resolución de problemas sino en un ámbito muy limitado de tareas. Los estudios sobre ajedrez, así como el desarrollo de sistemas expertos en otros dominios, hicieron evidente que un sistema cognitivo requería no sólo de heurísticas generales, sino también de una amplia base de conocimiento para poder solucionar problemas más genuinos.

La necesidad de conocimiento específico sobre el dominio para la resolución de problemas y, por tanto, para la comprensión y simulación de la acción inteligente, se conoce como el Principio de Conocimiento Específico, que fue formulado por Lenat y Feigenbaum en los siguientes términos:

“Un sistema exhibe comprensión [understanding] y acción inteligentes a un alto nivel de competencia fundamentalmente debido al conocimiento específico que puede traer a la tarea: los conceptos, los hechos, las representaciones, los métodos, los modelos, las metáforas, y las heurísticas acerca de su dominio de investigación.” (1987, p. 1173).

Una consecuencia del Principio de Conocimiento Específico fue un renovado interés por tipos y dominios de problemas que demandaran para su resolución, no sólo estrategias de razonamiento sofisticadas, sino también conocimiento complejo sobre el mundo.

Es en dicho contexto en el que surgen las primeras investigaciones sobre razonamiento científico (Simon, 1979) y en el que la educación se convierte, no simplemente en un ámbito de aplicación de modelos cognitivos, sino, fundamentalmente, en un escenario en el cual es posible identificar y explorar problemas antes no investigados y cuyo análisis puede contribuir, de manera directa, a la teorización sobre la naturaleza de la inteligencia humana.

La riqueza de los problemas asociados a dominios escolares de conocimiento ha sido explotada en las investigaciones de Andrea diSessa (1983) sobre la fenomenología de la intuición y los primitivos explicativos; en los estudios de Chi y colaboradores (Chi, Bassok, Lewis, Reimann & Glaser, 1989) sobre las estrategias de categorización de problemas de física en expertos y aprendices; en las investigaciones de Simon (1989) sobre el uso de imágenes mentales en la resolución de problemas en física y economía; en los estudios sobre los mecanismos del razonamiento analógico de Gentner y Gentner (1983); en las investigaciones de Ohlsson (1991) sobre la construcción y el funcionamiento de esquemas abstractos en biología evolutiva; y en los estudios empíricos sobre el proceso de descubrimiento científico de Simon y Okada (1995), y Klahr y Dunbar (1988) (para mencionar tan sólo algunos pocos ejemplos).

En ninguno de los casos mencionados el interés de los investigadores ha sido ajeno a los problemas fundamentales de la ciencia cognitiva, pero ha tenido la

virtud adicional de iluminar tanto los mecanismos de aprendizaje como las estrategias de enseñanza de conceptos científicos. Dicho de otra manera, los esfuerzos investigativos no se dirigieron a la aplicación de la ciencia cognitiva a la enseñanza de las ciencias naturales, sino al desarrollo de modelos y teorías que pudieran dar cuenta del pensamiento, el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia, como dominio del conocimiento.

Del estudio de la experticia a la investigación sobre el aprendizaje

Aunque, a partir de finales de los años 1970, un número considerable de científicos cognitivos centró su atención en la educación (con especial énfasis en el área de las ciencias naturales), por tratarse de una fuente privilegiada de problemas ricos en conocimiento y sofisticados en términos de su lógica de resolución, la incursión efectiva en la problemática del aula de clases no fue, de ninguna manera, inmediata y pronta.

Robert Glaser, en su ya clásico artículo "The reemergence of learning theory within instructional research" (1990), atribuía el tardío interés cognitivo por el aprendizaje y la enseñanza a una deseable cautela investigativa (que, dicho sea de paso, brilló por su ausencia en muchos de los acercamientos conductistas a la educación): Era necesario, tanto pragmática como conceptualmente, describir en detalle las estructuras de conocimiento asociadas al estado inicial y al estado final del proceso de aprendizaje y enseñanza, antes de emprender la tarea de optimizar el tránsito entre un estado y el otro. Es decir, se requería primero de una descripción adecuada de las concepciones legas sobre fenómenos naturales y conceptos científicos, así como de una descripción de las estructuras de conocimiento propias de los expertos, para luego investigar los procesos mediante los cuales los aprendices se transforman en expertos. De manera simple, era imperativo saber qué se aprende y quién aprende, antes de dilucidar la naturaleza del aprendizaje mismo.

Lo anterior explica que, en la tradición de la teoría de procesamiento de información (Newell & Simon, 1972), los estudios sobre la actividad científica realizados durante las dos últimas décadas se agrupan alrededor de tres ejes fundamentales, con aparente exclusión de la cuestión de la enseñanza: (a) la caracterización del razonamiento científico; (b) el estudio de los procesos de descubrimiento científico; y (c) la comprensión del proceso de cambio con-

ceptual (bien durante el desarrollo individual, bien durante episodios de cambio microgenético).

En su mayoría, los estudios sobre razonamiento científico han abordado problemas tales como las concepciones de personas legas (Clement, 1982; McCloskey, Caramazza & Green, 1980; Ohlsson, 1991; Ohlsson & Bee, 1992, 1993), el proceso de resolución de problemas en dominios científicos (Anzai, 1991; Klahr & Dunbar, 1988; Kuhn, Amsel & O'Loughlin, 1988; Okada & Simon, 1996; Patel & Groen, 1991; Schauble et al, 1991; Simon & Simon, 1978) y la organización del conocimiento científico en la memoria, tanto en expertos como en aprendices (Chi, Hutchinson & Robin, 1989; Kitcher, 1992; Larreamendy-Joerns & Ohlsson, 1994; Thagard, 1992).

Un segundo grupo de estudios se ha concentrado en la investigación del cambio conceptual implicado en el aprendizaje de algunos conceptos científicos fundamentales (Carey, 1992; 1992; Thagard, 1992, 1989). El aprendizaje de la ciencia implica desafíos conceptuales como: diferenciación de conceptos, re-asignación de conceptos a categorías ontológicas recientemente creadas (e.g., re-asignación del concepto de electricidad de la categoría de materia a la categoría de interacciones) y re-organización de estructuras de conocimiento. Estos desafíos implican cambio conceptual en el sentido que involucran una transformación en las estructuras de memoria que va más allá de la mera acumulación [accretion] de conocimiento.

Algunos investigadores interesados en cambio conceptual han señalado estas reorganizaciones como uno de los factores que contribuyen a que algunos conceptos científicos sean más difíciles de aprender que otros. De hecho, los estudios sobre cambio conceptual han tenido implicaciones educativas directas como la integración de las preconcepciones de los estudiantes en el diseño de secuencias y materiales educativos y el uso sistemático de analogías en la enseñanza de conceptos científicos de difícil comprensión (Glynn, Duit & Thiele, 1995).

Finalmente, existe un número creciente de investigaciones sobre el proceso de descubrimiento científico (Klahr & Dunbar, 1988; Simon, 1989; ver Okada & Simon, 1995, para referencias). Estas investigaciones han revisitado, en el contexto de descubrimientos específicos en astronomía, genética y biología, problemas ya tradicionales como el razonamiento hipotético-deductivo, la atribución causal y la generación de explicaciones, entre otros.

Los estudios arriba mencionados han definido aspectos cruciales de la experticia científica y, en tal sentido, han sentado las bases para el diseño y la implementación de estrategias de aprendizaje y enseñanza destinadas a facilitar el desarrollo de dicha experticia en estudiantes (Bruer, 1993; ver Glynn & Duit, 1995, para referencias). La incidencia real de dichos estudios en la transformación de las prácticas pedagógicas es materia de debate. Lo cierto es, sin embargo, que han permitido avanzar nuestra comprensión de lo que está implicado en el aprendizaje de las ciencias. Como señala Lauren Resnick (1984, p. 37), "la investigación [cognitiva] proporciona las bases para el mejoramiento de la instrucción porque nos dice, no si un programa educativo es exitoso o no, sino por qué."

En tal sentido, el límite de las investigaciones cognitivas sobre la actividad científica es la explicación de los procesos de aprendizaje; es decir, de sus obstáculos, de sus impedimentos, de sus restricciones y, por supuesto, de sus posibilidades.

De la investigación sobre el aprendizaje a la investigación sobre la enseñanza

Haciendo las provisiones del caso, el aprendizaje puede ser catalogado como un proceso cognitivo superior. Hace parte, por tanto, del objeto propio de la ciencia cognitiva. La enseñanza, por otro lado, desborda de suyo los límites de la actividad mental e implica un concierto complejo de interacciones sociales, discursivas e institucionales. No es de extrañar, entonces, que en la investigación sobre estrategias novedosas para la enseñanza de las ciencias participen no sólo científicos cognitivos, sino también (y muy especialmente) maestros.

Se trata de un dominio de investigación en el que "lo cognitivo" del aprendizaje de las ciencias está determinado estrechamente por el contexto social del aula de clases, por las relaciones e interacciones maestro-alumno, por las actitudes hacia la ciencia, por las actividades, muy numerosas y dispares, que constituyen la vida cotidiana en la escuela. El aprendizaje, visto en este contexto, cesa de ser un simple proceso cognitivo, y se convierte en un proceso de socialización a través del cual los estudiantes se apropian de formas de práctica e interacción lingüística típicas de una comunidad científica (Forman & Larreamendy-Joerns, 1998; Larreamendy-Joerns, 1997).

Al igual que en el caso de las investigaciones "básicas" sobre aprendizaje de las ciencias, no se trata de "aplicar" modelos y teorías, sino de desarrollar acercamientos originales a un ambiente que, como el aula de clases, es notoriamente más complejo que el laboratorio del psicólogo cognitivo. En consecuencia, la mayoría de las investigaciones exitosas sobre enseñanza de las ciencias y aprendizaje en el aula de clases ha partido de una observación atenta de prolongadas secuencias de instrucción, de un trabajo de base con maestros a partir del análisis de tareas, y de una reflexión constante tanto sobre el desempeño de los estudiantes en problemas con fines evaluativos, como sobre la comprensión subyacente a la solución de dichos problemas (Bruer, 1993; Schauble & Glaser, 1992; White, 1995; Glynn, Duit & Thiele, 1995; Warren & Rosebery, 1996).

Las estrategias pedagógicas implementadas para optimizar el aprendizaje de las ciencias incluyen, entre otras, el empleo de situaciones hipotéticas como contexto para la adquisición de conceptos (ver White, 1995, para una descripción del ambiente "Thinker Tools" como ilustración de esta perspectiva); el desarrollo de labores específicas de observación e inferencia (Schauble & Glaser, 1992); el uso de diálogos y conversaciones en el aula sobre interpretación de datos (Warren & Rosebery, 1996); el empleo de recursos informáticos como el hipertexto y las realidades virtuales para la ejecución de experimentos (ver Rouet, Levonen, Dillon & Spiro, 1996, para referencias); el desarrollo de concepciones disciplinariamente correctas a partir de concepciones legas (Ohlsson & Bee, 1993); y la construcción de explicaciones a partir de ejemplos (Larreamendy-Joerns, 1996).

Nuevamente, se trata de propuestas surgidas de un estrecho diálogo entre expertos en el dominio, científicos cognitivos y maestros, así como de ajustes y reajustes hechos durante largos períodos de observación en el aula de clases. El tiempo de investigación, al igual que sus costos, es, por lo tanto, substancialmente diferente al requerido por la investigación cognitiva más ortodoxa.

Consideraciones Finales

Podemos, entonces, regresar a la pregunta formulada por Ohlsson: ¿Por qué la revolución cognitiva no ha permeado la educación? ¿Por qué no ha transformado la práctica pedagógica en relación con la enseñanza de las ciencias? Dejando a un lado variables fundamentales relacionadas con la formación de

los docentes y la difusión misma de la ciencia cognitiva, es claro que el contexto educativo, en general, y el aula de clases, en particular, no son ambientes que reciban de buen agrado los principios más generales descubiertos por la ciencia cognitiva y que los traduzcan expeditamente en alternativas docentes.

La enseñanza de las ciencias impone a la ciencia cognitiva dos desafíos formidables. Primero, le exige ser consecuente con el principio de conocimiento específico; es decir, investigar la acción y el pensamiento inteligentes en el contexto de problemas que requieren de un conocimiento específico y que, por su estructura y referencia al mundo, no son solucionables con base en heurísticas generales. Dicho de otra manera, lejos de aplicar la ciencia cognitiva a la enseñanza de las ciencias, es preciso hacer ciencia cognitiva sobre y en la enseñanza de las ciencias. Como hemos visto, a pesar de contar la ciencia cognitiva con casi medio siglo de antigüedad, la exploración de cómo razonamos en problemas reales de considerable dificultad está aún en fases preliminares. A pesar de la enorme cantidad de investigaciones realizadas en las dos últimas décadas, sabemos poco sobre las formas de razonamiento y las estructuras de conocimiento implicadas en muchísimos campos científicos. Nuestra comprensión de lo que significar saber ciencia y pensar científicamente es sólida en algunos campos, pero precaria en muchísimos más.

Segundo, la enseñanza de las ciencias, como problema y ámbito de investigación, le exige a la ciencia cognitiva entablar diálogos genuinos y constantes con otros paradigmas investigativos e interpretativos (entre los cuales se cuenta la teoría sociocultural); pero, por sobre todo, con los agentes mismos de la enseñanza; a saber, los maestros. Ello implica un trabajo interdisciplinario, pleno de mediaciones, y sujeto a una temporalidad investigativa mucho más parsimoniosa que la imperante en los estudios de laboratorio o, más generalmente, en los estudios fuera del aula de clases.

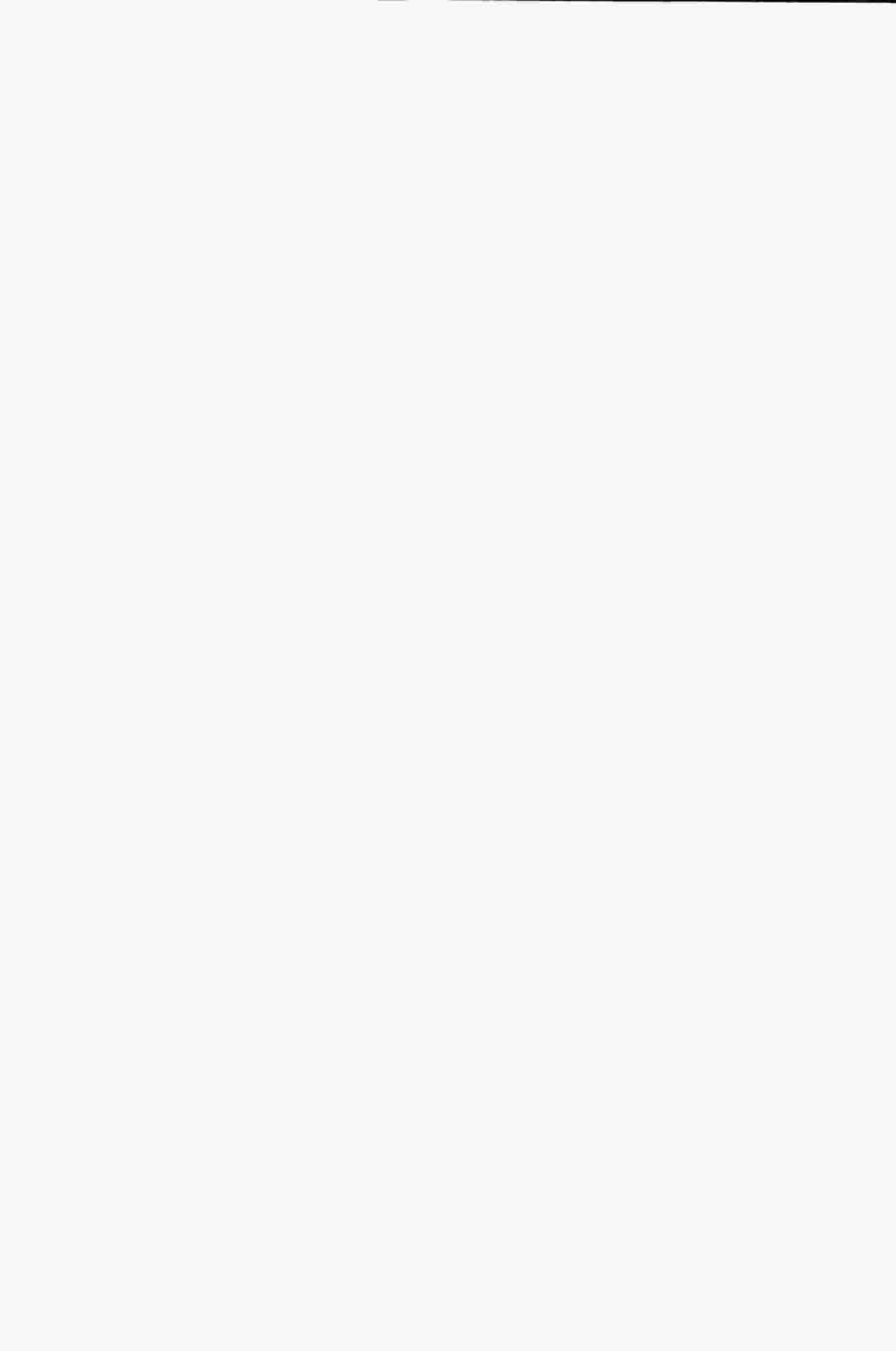
Estos dos desafíos ponen de presente que pensar la relación entre ciencia cognitiva y educación en términos de aplicación no es solamente una falacia, sino una ilusión que conduce de suyo a expectativas irreales sobre la "eficacia de la teoría" o, en su defecto, sobre la docilidad del campo de aplicación. No se aplica ciencia cognitiva en la escuela; se hace ciencia cognitiva en el ámbito escolar.

Bibliografía

- Anzai, Y. (1991). Learning and use of representations for physics expertise. En Ericsson, K. A., & Smith, J. (Eds.). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bruer, J. T. (1993). *Schools for thought: A science of learning in the classroom*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Carey, S. (1992). The origin and evolution of everyday concepts. En R. N. Giere (Ed.), *Cognitive models of science* (pp. 89-128). Mineapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M., Reimann, P., & Glaser, R. (1989). Self explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13, 145-182.
- Chi, M. T. H., Hutchinson, J. E., & Robin, A. F. (1989). How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge. *Merill-Palmer Quarterly*, 34, 27-62.
- Clement, J. (1982). Students' preconceptions in introductory physics. *American Journal of Physics*, 50, 66-71.
- diSessa, A. (1983). Phenomenology and the evolution of intuition. En D. Gentner & A. L. Stevens (Eds.), *Mental Models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Feigenbaum, E. A., & Buchanan, B. G. (1993). DENDRAL and Meta-DENDRAL: Roots of knowledge systems and expert system applications. *Artificial Intelligence*, 59, 233-240.
- Forman, E., & Larreamendy-Joerns, J. (1998). Making explicit the implicit: Conversational implicatures and classroom explanations. *Mind, Culture and Activity*, 5 (2), 105-113.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Gentner, D., & Gentner, D. R., (1983). Flowing waters or teeming crowds: Mental models of electricity. En D. Gentner & A. L. Stevens (Eds.), *Mental Models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Giere, R. N. (1992). Cognitive models of science. En R. N. Giere (Ed.), *Cognitive models of science* (pp. xv-xxvii). Mineapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Glaser, R. (1988). Cognitive science and education. *International Social Science Journal*, 40, 1, 21-44.
- Glaser, R. (1990). The reemergence of learning theory within instructional research. *American Psychologist*, 45, 1, 29-39.

- Glaser, R., & Bassok, M. (1989). Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology*, 40, 631-666.
- Glynn, S. M., & Duit, R. (1995). Learning science meaningfully: Constructing conceptual models. En S. M. Glynn & R. Duit (Eds.), *Learning science in the schools* (pp. 3-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glynn, S. M., Duit, R., & Thiele, R. B. (1995). Teaching science with analogies: A strategy for constructing knowledge. En S. M. Glynn & R. Duit (Eds.), *Learning science in the schools* (pp. 3-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes-Roth, F., Waterman, D. A., & Lenat, D. B. (Eds.) (1983). *Building expert systems*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Kitcher, P. (1989). Explanatory unification and the causal structure of the world. En P. Kitcher & W. C. Salmon (Eds.), *Scientific explanation, Minnesota studies in the philosophy of science*, Vol XIII (pp. 410-506). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Klahr, D., & Dumbar, K. (1988). Dual space search during scientific reasoning. *Cognitive Science*, 12, 1-48.
- Kuhn, D., Amsel, E., & O'Loughlin, M. (1988). *The development of scientific thinking skills*. Orlando, FL: Academic Press.
- Larreamendy-Joerns, J. (1996). Learning science from text: Effects of theory and examples on college students' ability to construct explanations in evolutionary biology. *Disertación doctoral no publicada*. University of Pittsburgh.
- Larreamendy-Joerns, J. (1997). Interacción social, argumentación y aprendizaje de las Ciencias, *Alegría de Enseñar*, 32, 28-33.
- Larreamendy-Joerns, J., & Ohlsson, S. (1994). Recognition of explanatory patterns in evolutionary biology by experts and novices. *Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh, USA. Technical Report*.
- Lenat, D. B., & Feigenbaum, E. A. (1987). On the thresholds of knowledge. En: *Proceedings of the Tenth International Joint Conference on Artificial Intelligence*, Vol. 2., pp. 1173-1182. Milán: Italia.
- McCloskey, M., Caramazza, A., & Green, B. (1980). Curvilinear motion in the absence of external forces: Naive beliefs about the motion of objects. *Science*, 210, 1139-1141.
- Newell, A., & Simon, H.A. (1961). GPS: A program that simulates human thought. En: H. Billing (Ed.), *Lernende automaten*. Munchen: Germany.
- Newell, A., & Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ohlsson, S. (1990). Cognitive science and instruction: Why the revolution is not here (yet). *Learning and Instruction*, 21, 561-600.

- Ohlsson, S. (1991). Young adults' understanding of evolutionary explanations: Preliminary observations. Technical Report. Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh.
- Ohlsson, S., & Bee, N. (1993). Constructing and reading evolutionary explanations improve (some) students' understanding of Darwin's theory. Technical Report. Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh.
- Okada, T., & Simon, H.A. (1995). Collaborative discovery in a scientific domain. Working paper No. 525. Department of Psychology. Carnegie Mellon University.
- Patel, V. L., & Groen, G. J. (1991). The general and specific nature of medical expertise. En Ericsson, K.A., & Smith, J. (Eds.). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Resnick, L. B. (1984). Cognitive science as educational research: Why we need it now. En: *Improving education: Perspectives on educational research*. National Academy of Education.
- Rouet, J-F, Levonen, J., Dillon, A., & Spiro, R. J. (Eds.) (1996). *Hypertext and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schauble, L., & Glaser, R. (1992). The integration of knowledge and experimentation strategies in understanding a physical system. Technical Report. Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh, PA. USA.
- Schauble, L., et. al. (1991). Causal models and processes of discovery. *Journal of the Learning Sciences*, 1, 201-238.
- Simon, H. A. (1979). *Models of thought (Vol. 1)*. New Haven: Yale University Press.
- Simon, H. A. (1989). *Models of thought (Vol. 2)*. New Haven: Yale University Press.
- Thagard, P. (1992). *Conceptual revolutions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Warren, B., & Rosebery, A. (1996). "The question is just too easy": Perspectives from the classroom on accountability in science. En L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- White, B. (1995). The ThinkerTools Project: Computer microworlds as conceptual tools for facilitating scientific inquiry. En: En S. M. Glynn & R. Duit (Eds.), *Learning science in the schools* (pp. 3-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



CUANDO QUERER SABER NO ES SUFICIENTE: Desafíos Cognitivos del Aprendizaje de las Ciencias¹

Jorge F. Larreamendy-Joerns, Ph. D.*

Introducción

En 1938, el filósofo francés Gastón Bachelard, en su obra "La Formación del Espíritu Científico", acuñó el término obstáculo epistemológico para referirse a la inercia que se produce cuando lo que se sabe se interpone en el camino de lo que debiera saberse. Es decir, cuando el conocimiento previo, en vez de facilitar el aprendizaje de conceptos científicos, se constituye en un impedimento para la construcción de conocimiento nuevo.

Entre los numerosos obstáculos epistemológicos analizados por Bachelard, está el conocimiento general; es decir, conceptos cuyos referentes son tan amplios que su valor heurístico real es muy limitado. Así, por ejemplo, si la noción de lenguaje es empleada para nombrar cualquier acto comunicativo (v.g., el canto de las aves, los sonidos producidos por las ballenas, las expresiones gestuales), el concepto mismo de lenguaje, al referirse indiscriminadamente a fenómenos que pueden ser comunicativos aunque no necesariamente lingüísticos, corre el peligro de perder interés (o cuando menos, interés científico). Para restituir su utilidad es necesario precisar aquello que, en efecto, es lenguaje y contrastarlo con aquello que no es. Otro obstáculo epistemológico es el uso excesivo de imágenes familiares "en el que una sola imagen, hasta una sola palabra, constituye toda la explicación" (Bachelard, 1938/1984, p. 87). Un caso contemporáneo, en el ámbito de la psicología, es la noción de sistema, que en ocasiones se utiliza como expediente explicativo único para dar cuenta de la naturaleza de ciertos procesos (e.g., familiares,

¹ Una versión anterior de este trabajo fue presentada en el coloquio "La Filosofía en la Ciudad", organizado por el Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle, Cali, Colombia, en Marzo de 1999. El autor agradece el apoyo de la Escuela de Psicología de la Universidad del Valle para su elaboración y a Stellan Ohlsson por sus comentarios críticos.

* Psicólogo, Profesor del Departamento de Psicología, grupo de Cognición y desarrollo. Universidad Nacional de Colombia

organizacionales, cognitivos), sin delimitar el conjunto de interacciones posibles y prevalentes entre las entidades discretas que constituyen el sistema. Al respecto, es importante comprender que la explicación no se agota en el enunciado, que no basta con señalar el estatuto interaccional de un proceso, sino explicar sus formas distintivas de funcionamiento. De lo contrario, se corre el riesgo de convertir lo que debería ser objeto de explicación en la explicación misma, en una proposición que no requiere de elaboraciones posteriores.

Aunque estaba interesado fundamentalmente en comprender, desde una perspectiva filosófica, las continuidades y rupturas en la historia de la ciencia, Bachelard no fue ajeno a las implicaciones educativas del concepto de obstáculo epistemológico:

Los maestros de ciencias -escribe Bachelard al respecto- se imaginan que el espíritu comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto. No han reflexionado sobre el hecho de que el adolescente llega al curso de Física con conocimientos empíricos ya constituidos: no se trata, pues, de adquirir una estructura experimental, sino de cambiar una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana (1938/1984, p. 21).

Cuando Bachelard escribió "La Formación del Espíritu Científico", la psicología cognitiva no era siquiera un proyecto y la investigación educativa sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias era, para todo propósito práctico, inexistente. No obstante, Bachelard se anticipó por décadas a uno de los problemas más apasionantes y debatidos de la psicología cognitiva y la investigación educativa contemporáneas; a saber, la razón por la cual algunos conceptos científicos son más difíciles de comprender y aprender que otros conceptos en dominios de conocimiento no científicos o que otros conceptos científicos.

La información anecdótica proporcionada por educadores y los resultados de investigaciones sobre el aprendizaje de conceptos científicos sugieren que, no obstante el esfuerzo de maestros y el ocasional interés de estudiantes, ciertos conceptos pueden ser auténticos desafíos intelectuales. Existen literalmente cientos de estudios en psicología y educación sobre las concepciones que estudiantes y personas legas tienen acerca de fenómenos naturales y conceptos

científicos (De hecho, la base de datos ERIC da cuenta de 620 artículos publicados en los últimos 10 años sobre preconcepciones científicas). En su mayoría, dichos estudios documentan la existencia de diferencias significativas, en términos de forma y contenido, entre lo que podrían llamarse conceptos cotidianos y sus contrapartes científicas. Dichos estudios han permitido identificar preconcepciones relacionadas con los conceptos de movimiento y fuerza (McCloskey, Caramazza, & Green, 1980; Sadanand & Kess, 1990), el origen de las especies (Samarapungavan & Wiers, en prensa), la diferencia entre calor y temperatura, el concepto de ser viviente (Hatano & Inagaki, 1995), los fenómenos sísmicos y la teoría de las placas tectónicas (Ross & Shuell, 1993), y el sistema circulatorio (Chi, deLeeuw, Chiu & LaVancher, 1994), entre muchas otras.

Como bien saben los maestros de ciencias naturales, muchas de las preconcepciones erróneas de los estudiantes persisten más o menos intactas a pesar de la enseñanza. Por ejemplo, aunque la enseñanza secundaria (cuando menos curricularmente) proporciona a los estudiantes algunas nociones básicas de biología evolutiva, la mayoría de estudiantes universitarios continúan teniendo concepciones más o menos Lamarckianas de la evolución, basadas en la transmisión de rasgos adquiridos como el mecanismo evolutivo por excelencia y en la idea de evolución como progreso absoluto (Ferrari & Chi, en prensa; Larreamendy-Joerns, 1996; Ohlsson, 1991). En otras ocasiones, y por razones diversas, los estudiantes aprenden conceptos científicos, aunque se muestran incapaces usarlos en el contexto de resolución de problemas o de darse cuenta que dichos conceptos entran en abierta contradicción con creencias que los mismos estudiantes defienden con ahínco (Larreamendy-Joerns, 1996). Ello es indicativo de cuán pobre puede ser la integración entre información nueva y conocimiento existente.

La pregunta es, pues, por qué ciertos conceptos científicos relacionados con temas como los anteriormente mencionados constituyen desafíos intelectuales tanto para maestros como para estudiantes. ¿Debemos atribuir las dificultades en el aprendizaje y la comprensión de dichos conceptos exclusivamente a deficiencias en la enseñanza? ¿Existen factores cognitivos relacionados con el contenido y la forma de los conceptos que los hacen "intrínsecamente" difíciles de aprender, al margen de variables motivacionales? En este artículo se discuten dichos interrogantes, haciendo especial énfasis en los retos que plantea la ciencia para los estudiantes; es decir, en aquellas variables psicológicas que hacen que el sólo deseo de aprender no sea en ocasiones suficiente.

El Papel de las Estrategias de Enseñanza

La explicación más inmediata de las dificultades que experimentan los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias son las deficiencias en el proceso de enseñanza. Por una parte, muchas más veces de las que quisiéramos admitir, los maestros mismos carecen de la formación y experiencia científicas necesarias para diseñar e implementar actividades en el aula que permitan a los estudiantes una adecuada comprensión de complejos conceptos científicos. Ello a menudo se refleja en un seguimiento más bien ciego de los textos guías o en la atención apresurada que se le concede a tópicos que exigirían de suyo un tratamiento más cuidadoso. Se trata de una dificultad seria que se remonta a los programas de formación de docentes y al estatuto de los maestros como mediadores entre la comunidad disciplinar científica y la comunidad del aula de clases.

Por otra parte, en muchos casos los modelos que los maestros poseen sobre la naturaleza de los procesos de aprendizaje de los estudiantes son consistentes con una visión de la mente como copia de la realidad y, consecuentemente, del aprendizaje como incorporación no problemática de información exterior (Strauss & Shilony, 1994). El aprendizaje es concebido, entonces, como un resultado inmediato e inevitable de la enseñanza (concepción que se manifiesta en la noción de enseñanza-aprendizaje como proceso unitario).

Es así mismo claro que la mayoría de maestros rara vez toma en cuenta las concepciones espontáneas que los estudiantes traen al aula de clases, lo cual equivale, *mutatis mutandi*, a curar una enfermedad sin haberla previamente diagnosticado. Puesto que no se dispone de información verídica sobre el punto de partida, es difícil adecuar las estrategias de enseñanza a las características de los estudiantes. Como consecuencia, la enseñanza pasa por encima del estudiante, sin que se identifique aquello que precisamente la enseñanza debería estar destinada a transformar.

Finalmente, en muchos casos, no existen condiciones tecnológicas que le sirvan de soporte al maestro en su esfuerzo pedagógico. Siendo la ciencia una práctica que está estrechamente ligada al desarrollo de la tecnología, resulta difícil pensar cómo podría enseñarse teniendo como único contexto las cuatro paredes del salón de clases. Infortunadamente, la posibilidad de circunnavegar las limitaciones tecnológicas a través de prácticas alternativas depende en gran medida de la solidez del conocimiento científico del maes-

tro. Una salida posible a este círculo vicioso consiste en promover un trabajo conjunto entre maestros y expertos disciplinarios que permita el diseño de ambientes de aprendizaje [learning environments] productivos desde el punto de vista pedagógico y conceptual.

Pese a que las dificultades de comprensión y aprendizaje de conceptos científicos pueden atribuirse en buena parte a la naturaleza de las prácticas de enseñanza, una comparación entre los índices de dificultad relativa de diversos conceptos y dominios de conocimiento sugiere otras causas posibles.

Familiaridad y Extrañeza de los Conceptos Científicos

La primera de ellas es la extrañeza de los conceptos científicos en relación con las prácticas cotidianas de los estudiantes. El razonamiento científico hace parte de la vida diaria de los científicos profesionales, pero no así de la cotidianidad de los estudiantes. De hecho, la enseñanza de las ciencias, como sugería el mismo Bachelard, introduce (o cuando menos, debería introducir) a los estudiantes, por vías de un cambio de cultura experimental, en un mundo que les es poco familiar, en un mundo cuyas reglas de juego son diferentes. 1094081

Mucho se ha discutido en la literatura especializada sobre las semejanzas y diferencias entre niños y científicos (Carey & Spelke, 1994; Gellatly, 1997; Gopnik & Wellman, 1994; Harris, 1994). Tanto los unos como los otros construyen teorías o sistemas de creencias relativamente estables para interpretar y explicar la realidad. Los niños, al igual que los científicos, formulan hipótesis, buscan y evalúan evidencia relevante y modifican sus creencias, a la luz de la información disponible (Ruffman, Perner, Olson & Doherty, 1993). De hecho, los procesos y las estrategias de atribución causal, que nos permiten determinar la causa de un fenómeno, son asombrosamente similares tanto en un grupo como en el otro. Ambos emplean analogías para comprender, a partir del conocimiento previo, nuevos dominios.

Paradigmas experimentales como la violación de expectativas y nuevas estrategias de observación de bebés le han permitido a psicólogos del desarrollo identificar conocimientos precoces sobre el mundo físico cuyo valor adaptativo, en términos evolucionarios, es claro (Carey & Spelke, 1994; Cosmides & Tooby, 1994; Spelke, 1991). A pesar de sus limitaciones motrices

y de la ausencia de formatos representacionales lingüísticos, los bebés construyen los principios mismos que rigen la física de la vida cotidiana: (1) Los objetos se mueven como unidades en trayectorias continuas (cohesión); (2) Los objetos no penetran otros objetos (limitación); (3) Los objetos no cambian de forma a medida que se desplazan (rigidez); (4) Los objetos se mueven independientemente excepto que entren en contacto entre sí (ausencia de acción a distancia). De la misma manera, a partir de la observación y su experiencia sensorio-motriz, los niños construyen conceptos de gravedad, peso, densidad y velocidad.

Sin embargo, la analogía entre niños y científicos ha sido blanco de severas críticas (Harris, 1994). Que los niños sean tan inquietos intelectualmente como el mejor de los científicos, no significa que las conclusiones a las que llegan y las estrategias de pensamiento que emplean sean las mismas en los dos casos. De otro modo, no se explicaría por qué el pensamiento científico es un fenómeno no sólo tan localizado a nivel cultural, sino también tan tardío en el plano histórico (Olson, 1994).

De hecho, existe una razón, para nada trivial, por la cual los conceptos científicos y el lenguaje de las ciencias resulta poco familiar para la mayoría de los estudiantes, independientemente de su edad; a saber, el carácter expositivo y explícito del discurso científico en el cual los conceptos están inscritos. Existe considerable evidencia empírica que muestra que el discurso narrativo (v.g., historias, cuentos, relatos, fábulas) es más fácil de comprender y recordar que otros géneros discursivos tales como la definición, la descripción, la exposición y la persuasión (nótese que estos últimos, a diferencia de los primeros, son constitutivos del discurso científico).

Como sugieren Graesser, Golding y Long (1991), el estatus privilegiado del discurso narrativo puede explicarse sobre la base de que la narración, a diferencia del discurso expositivo (característico de las ciencias), está constituida por secuencias de eventos que niños y adultos, en el contexto de su cultura y cotidianidad, pueden experimentar. Adicionalmente, los rasgos del discurso narrativo están estrechamente ligados a los rasgos del discurso oral. Ello explica, en parte, que el conocimiento acerca de la estructura de relatos narrativos se adquiera antes de la edad escolar, lo cual, por supuesto, contrasta abiertamente con el aprendizaje de conceptos científicos (el cual depende casi completamente de la enseñanza formal).

A diferencia de los conceptos cotidianos, los conceptos científicos son “descontextualizados” y explícitos (Forman & Larreamendy-Joerns, 1998). Descontextualizados en el sentido de que su aplicación aspira a un grado de generalidad sin precedentes en la vida cotidiana. Así, por ejemplo, la primera ley del movimiento de Newton (“Todo cuerpo permanece en estado de reposo o en movimiento uniforme en línea recta salvo que una fuerza se ejerza sobre él”), no se refiere al comportamiento de un conjunto particular de cuerpos observados, sino al comportamiento de todo cuerpo posible. Por otra parte, los conceptos científicos son explícitos en la medida en que son objeto de reflexión consciente. Por ejemplo, los bebés construyen a muy temprana edad un concepto de gravedad que les permite predecir, entre otras, que un objeto caerá si no está soportado por otro. Con todo, ello no implica que los niños dispongan de una explicación articulable y formal sobre la gravedad.

En resumen, la poca familiaridad que los estudiantes tienen con los conceptos científicos, por contraste con otras formas de pensamiento y categorización de la realidad, puede explicar las dificultades que implica el aprendizaje de la ciencia. Sin embargo, la falta de familiaridad quizás constituye una explicación demasiado gruesa en el sentido de que no permite entender por qué ciertos conceptos científicos son más difíciles de comprender que otros conceptos científicos (igualmente poco familiares).

Diferenciación de Conceptos e Inconmensurabilidad

Quisiera en esta sección partir de una observación casual. Imaginemos las palabras del diligente empleado de un almacén de objetos esotéricos. El joven está intentando vendernos un cuarzo, en razón de su estructura molecular, produce vibraciones periódicas que, a su turno, generan un flujo de energía positiva. Dicha energía puede ayudarnos, dice él, a cambiar nuestra vida, infundiéndonos ánimo y optimismo para enfrentar situaciones adversas: El cuarzo ahuyenta los pensamientos negativos y le otorga a nuestras acciones un carácter diferente.

Basta una formación básica en Física para advertir que el concepto de energía que el empleado está utilizando es diferente, digamos, del concepto de energía en el que Einstein estaba pensando cuando escribió $E = mc^2$. De hecho, en el contexto de la Física contemporánea resultaría cuando menos

arrojado, primero, establecer una diferencia entre energía positiva y negativa, y segundo, connotar esa distinción con el sentido que atribuimos a los términos “positivo” y “negativo” en la vida cotidiana (como cuando decimos: “Me pareció muy positiva/negativa tu contribución a la discusión”). Lo cual da origen a un problema muy interesante: a pesar de en ocasiones emplear el mismo lenguaje, el referente de los conceptos científicos no es igual al referente de los conceptos cotidianos.

Los conceptos son categorías que nos ayudan a hacer inteligible la realidad e introducir un orden en ella. Los conceptos segmentan la realidad, establecen distinciones, forman contrastes (Smith, 1995). Dos sistemas conceptuales son inconmensurables cuando las distinciones que se establecen en un sistema no son las mismas distinciones que se establecen en el otro sistema. La inconmensurabilidad produce la falsa ilusión de la comunicación y la comprensión. Por ejemplo, el concepto de energía del empleado de nuestra historia es inconmensurable (es decir, no comparable) con el concepto de energía que maneja un físico. No obstante, al conversar ambos parecen estar hablando de lo mismo, cuando en realidad se refieren a fenómenos diferentes.

Algunos estudios sugieren que la dificultad para comprender y aprender ciertos conceptos científicos depende de si el referente de dichos conceptos es inconmensurable o compatible con el referente de conceptos similares en la vida cotidiana. Por ejemplo, numerosas investigaciones han documentado la dificultad que experimentan los estudiantes en comprender la diferencia y las relaciones entre calor y temperatura, dos términos que utilizamos a veces intercambiabilmente en la vida cotidiana. Otro tanto sucede con conceptos como peso y masa, fuerza y movimiento, especie y población (en el terreno de la Biología).

Michellene Chi, una investigadora del Learning Research and Development Center en Pittsburgh, Estados Unidos, ha sugerido que el aprendizaje de dichos conceptos requiere de un tipo especial de cambio cognitivo que se conoce como “cambio conceptual” o “reestructuración” (Chi, 1992). La reestructuración implica el establecimiento de nuevas distinciones conceptuales y consecuentemente, una reorganización radical del conocimiento previo. Este tipo de aprendizaje contrasta dramáticamente con el aprendizaje de otros conceptos científicos que no implican reestructuración. Por ejemplo, aprender que las ballenas son mamíferos y no peces, no implica reorganizar las categorías que empleamos para ordenar el reino animal (v.g., mamíferos,

peces, anfibios, reptiles), sino simplemente re-asignar el concepto de ballenas de una categoría a otra. Por el contrario, aprender que la masa y la energía son, para todo propósito práctico, equivalentes implica, en cierto sentido, reformular de manera radical los principios de la Física newtoniana.

Al igual que disciplinas científicas como la física y la astronomía, la biología evolutiva implica conceptos que entran en conflicto con la experiencia cotidiana. Una manera de analizar la rareza de los conceptos evolutivos es ver de qué manera ellos se distancian del conocimiento ontológico cotidiano. Según Keil (1979, p. 1), "el conocimiento ontológico se refiere a las categorías básicas de la existencia. Es un hecho bien establecido en cognición (Lakoff, 1987) que las personas asignan fenómenos a categorías como la materia, los eventos, las entidades abstractas (para nombrar tan solo unas cuantas). Esta asignación de fenómenos a categorías tiene importantes consecuencias semánticas y conceptuales. Una de ellas se relaciona con la aceptabilidad de predicados lingüísticos. La categoría ontológica a la cual un fenómeno pertenece restringe las clases de atributos que puede predicarse acerca del fenómeno. Esto es conocido en la literatura como el criterio de predicabilidad (Keil, 1979). Por ejemplo, la expresión "la mesa es pesada" es razonable, puesto que "pesado" es un predicado que puede ser aplicado apropiadamente a un artefacto material. Por el contrario, la expresión "la mesa está triste" es, bajo circunstancias normales (i.e., excluyendo uso metafórico), anómala puesto que "triste" es un predicado que puede aplicarse sólo a seres sensibles.

Chi (1992) ha sugerido recientemente que la robustez de las concepciones ingenuas en ciencia es función de la medida en la cual el cambio conceptual implica una reasignación de conceptos ingenuos a través de categorías ontológicas. En particular, según la hipótesis de la incompatibilidad, "conceptos en los cuales el estatus ontológico verdadero y la concepción de los estudiantes son incompatibles serán más difíciles de aprender que aquellos cuyo estatus ontológico es el mismo en la ciencia y en las concepciones ingenuas" (Larreamendy-Joerns & Chi, 1994, p. 248). La teoría evolutiva implica conceptos que entrañan, en términos de Chi, una reasignación entre categorías ontológicas. El aprendizaje de la teoría de la evolución implica, entre otras, una reconceptualización radical del locus del cambio evolutivo. La "ubicación" del cambio evolutivo no es el organismo, sino la distribución genética de la población/especie. Los estudiantes necesitan comprender que los organismos individuales no evolucionan (i.e., que el predicado "evoluciona" no es aplicable a organismos individuales), puesto que ellos simplemente viven y

mueren, y su bagaje genético está determinado desde la misma concepción. Comprender el proceso de evolución demanda a los estudiantes pensar en términos poblacionales.

Por su parte, el concepto de especie parece, así mismo, contravenir el conocimiento ontológico cotidiano en el sentido de que una especie no es definida con base en las propiedades de sus miembros individuales, sino en términos de su pool genético. Aunque aún controvertido teóricamente, el concepto de especie usualmente se refiere a “grupos de poblaciones que se reproducen o pueden reproducirse potencialmente entre sí” (Mayr, 1984, p. 533). Por lo tanto, una especie “es definida no con respecto a propiedades intrínsecas, sino sólomente en relación con otros grupos” (Lakoff, 1987, p. 188). En consecuencia, especie no es un concepto con un referente fijo, sino una categoría relacional limitada en un tiempo y un lugar específicos

Otro aspecto de la teoría de la evolución que contradice el conocimiento ontológico cotidiano es que el tipo de cambio implicado en la evolución, cuando menos según aproximaciones darwinistas y neo-darwinistas, no es agentivo ni intencional, lo cual contraviene la muy documentada inclinación humana a representar fenómenos de transformación de organismos vivos como eventos intencionales. Larreamendy-Joerns y Chi (1994) han sugerido que para superar preconcepciones erróneas de cambio evolutivo los estudiantes deben reasignar el concepto de evolución de la categoría ontológica de eventos o acciones intencionales, a la categoría de interacciones (i.e., procesos que no entrañan progresión, inicio, fin y agentes intencionales).

La diferenciación de conceptos y la consecuente reorganización del conocimiento constituyen desafíos cognitivos considerables. Ellos implican, en cierto sentido, hacerse a una nueva categorización de la realidad y reconocer entidades o procesos distintos allí donde no existían. Por ello, no resulta particularmente razonable esperar que la enseñanza de conceptos que involucran este tipo de cambio cognitivo ocurra sin contratiempos.

La Naturaleza de la Explicación en la Ciencia

Una importante fuente de dificultad en el aprendizaje de conceptos científicos es la incompreensión de las reglas del “juego explicativo” de la ciencia. Teorías científicas en disciplinas tan diversas como la Física, la Lingüística, la

Psicología y la Biología proporcionan no sólo descripciones adecuadas de la realidad, sino también, y fundamentalmente, luces sobre por qué las cosas son como son y no de otra manera. Para ser admitido en el juego de la explicación científica se requiere de dos condiciones. Primero, saber formular las preguntas adecuadas, en el contexto y el nivel apropiados. Segundo, asumir lo que quisiera denominar, siguiendo una analogía legal, la “responsabilidad de la prueba” (Forman & Larreamendy-Joerns, 1998).

El aprendizaje de la ciencia implica cambios no sólo en nuestro conocimiento del mundo, sino también en la manera como nos interrogamos acerca de él. Esto es, el aprendizaje de la ciencia implica una transformación en los parámetros que utilizamos para decidir qué es relevante explicar, así como en la naturaleza de las preguntas que formulamos acerca de situaciones que nos parecen problemáticas.

A diferencia de la cognición cotidiana, el conocimiento científico se interroga sobre y explica de forma fundamental, fenómenos prevalentes (es decir, fenómenos que constituyen la norma y no la excepción). Ejemplos notables del interés que los científicos manifiestan por fenómenos prevalentes pueden encontrarse en la teoría de la gravitación de Newton, la teoría de Darwin sobre el origen de la diversidad de especies y las teorías psicológicas sobre el funcionamiento de los sistemas de memoria. A pesar de sus diferencias, estas teorías versan sobre fenómenos como la caída de los cuerpos, la diversidad biológica y la facultad del recuerdo, cuya ocurrencia regular oculta a menudo su carácter enigmático y extraordinario. Los estudiantes tienen la tendencia, sin embargo, a considerar lo prevalente como auto-evidente y a centrar su atención en lo anormal, lo cual puede constituir un obstáculo significativo en el proceso de construcción del conocimiento científico y consecuentemente, en la comprensión de conceptos básicos. Por ejemplo, en un estudio sobre las explicaciones de jóvenes universitarios sobre el proceso de cambio evolutivo, Ohlsson (1991) concluyó lo siguiente:

Los estudiantes consideran como auto-evidente que los organismos se adaptan y lo que ello significa. No se requiere, por tanto, una teoría del mecanismo de adaptación. No existe ningún problema que dicha teoría pueda responder. Ni tampoco es una tal teoría posible. La adaptación es un evento primitivo, no está compuesto de procesos más simples. Por tanto, no hay nada que merezca explicarse. La adaptación no es un explanandum, sino parte del explanans (p. 71).

Nótese que al considerar la adaptación como un evento primitivo (es decir, como un proceso cuya inevitabilidad convierte a la explicación en un ejercicio imposible), los estudiantes están vedándose el acceso a un concepto tan crucial como el de selección natural, que por supuesto explica cómo las especies se adaptan a las condiciones del medio ambiente. Una estrategia de enseñanza exitosa tendría, en consecuencia, que comenzar problematizando el fenómeno mismo de la adaptación, so pena de armar a los estudiantes con respuestas a preguntas que jamás se formularon.

La segunda condición para entrar en el juego explicativo de la ciencia es asumir la responsabilidad de la prueba. Ello implica comprometerse a documentar aquello que se afirma. En la vida cotidiana prima lo que Aristóteles llamaba el endoxon, es decir, la opinión basada en lo verosímil o en lo que la mayoría de la gente considera verdadero. Puedo afirmar, por ejemplo, que “Los antioqueños son emprendedores”, lo cual constituye una aseveración plausible. Sin embargo, si deseo que mi afirmación cuente en el concierto de la discusión científica, es necesario que la documente más allá de su plausibilidad inicial; lo cual, muy probablemente, me llevaría a reducir su nivel de generalidad y convertirla en algo como: “Algunos antioqueños son emprendedores”.

Desde el punto de vista cognitivo, asumir la responsabilidad de la prueba implica estar en capacidad de construir una estructura de conocimiento en la cual los conceptos estén integrados, de forma tal que un concepto siempre esté respaldado por otros. Ello se aparta drásticamente del aprendizaje fragmentario de conceptos científicos, de la ausencia de relación entre niveles de análisis y generalización, y del aprendizaje de la ciencia concebido como aprendizaje de hechos brutos.

A Modo de Conclusión

Buena parte de la dificultad para comprender y aprender conceptos científicos reside en su carácter contraintuitivo. No se necesita recurrir a las complejidades de la física cuántica para reconocer la distancia existente entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano. La ciencia demanda formas de pensamiento que se apartan de la narratividad que está en la base misma de la cognición cotidiana. La ciencia introduce distinciones conceptuales que desafían el sentido común; distinciones cuya utili-

dad en el ámbito de nuestra vida personal es a menudo escasa, cuando no inexistente. La ciencia nos impone reglas que redefinen lo que significa explicar o dar cuenta de algo. La ciencia nos obliga, muchas veces, a interrogarnos sobre lo obvio, a volver sobre esas preguntas masivas que los niños, en el contexto de su inexperiencia, formulan con perplejidad y fascinación y que quizás por ello mismo, resultan en ocasiones insoportables para los adultos.

Las investigaciones psicológicas y educativas sobre la persistencia y robustez de las concepciones erróneas de los estudiantes acerca de fenómenos y conceptos científicos, su muy documental inmunidad a ciertos tipos de enseñanza y la historia misma de la ciencia, llena de salidas en falso y revoluciones dolorosamente radicales, deben precavernos contra la ilusión de un aprendizaje sin tropiezos cuya única garantía es el deseo de saber. La ciencia, no hay lugar a dudas, es una actividad fascinante, pero es muy pocas veces tentadora. Y no lo es, justamente, porque implica el seguimiento de una lógica poco familiar, siempre sometida y abierta a la crítica y la inspección; porque nos obliga a delimitar la corrección de las categorías con las cuales ordenamos día a día nuestro mundo; porque nos lleva a dar cuenta de aquello que de buena gana daríamos por sentado.

Noam Chomsky alguna vez señalaba que existen dos problemas fundamentales en la historia del pensamiento occidental sobre la naturaleza del conocimiento humano: el problema de Platón y el problema de Orwell. El primero es por qué sabemos tanto sobre la base de una experiencia tan limitada (como podrá sospecharse, su formulación apunta hacia la plausibilidad del innatismo). El segundo problema es por qué ignoramos tanto si disponemos de una evidencia tan amplia. En algún sentido, el problema de Orwell fue el problema que Bachelard intentó resolver y que los psicólogos cognitivos han investigado con los métodos de la ciencia. Pero es, así mismo, el problema que los educadores enfrentan a diario en la enseñanza de la ciencia: ¿Por qué los estudiantes perseveran en sus concepciones erróneas a pesar de la evidencia en su contra? Una pregunta tal nos obliga tanto a indagar sobre los desafíos cognitivos que impone el aprendizaje de conceptos científicos, como a interrogarnos sobre la calidad de la evidencia que presentamos a los estudiantes; es decir, sobre las bondades de nuestra enseñanza.

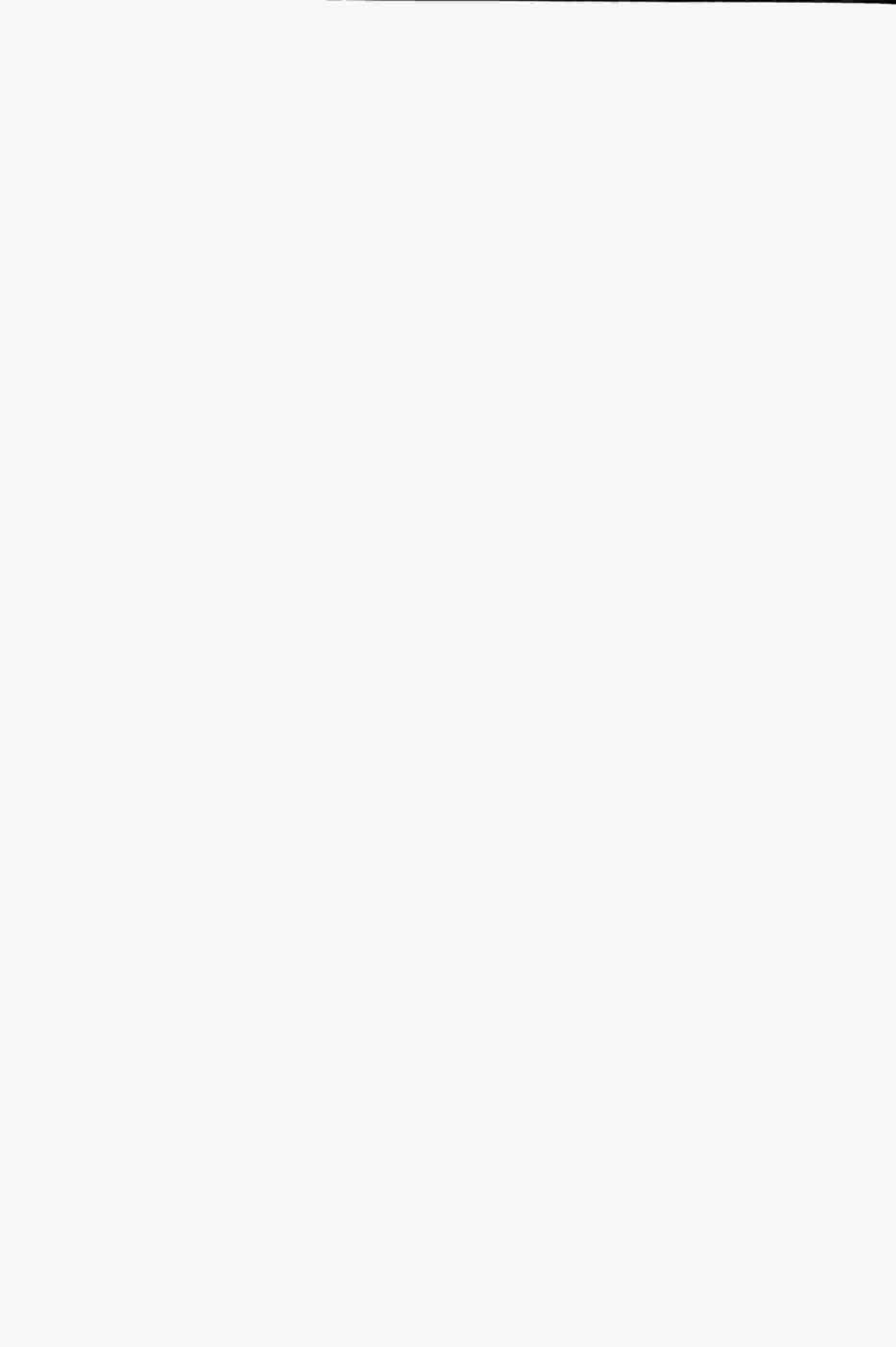
Bibliografía

- Bachelard, G. (1938). *La formación de l'esprit scientifique: Contribution a une psychanalyse de la connaissance objective*. París:Vrain. (Versión castellana: *La formación del espíritu científico: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1984).
- Carey, S., & Spelke, E. (1994). Domain-specificity knowledge and conceptual change. En L.A. Hirschfeld & S.A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind* (pp. 169-200). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Chi, M.T.H. (1992). Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery in science. En R.N. Giere (De.), *Cognitive models of science* (pp. 129-187). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- diSessa, A. (1983). Phenomenology and the evolution of intuition. En D. Gentner & A. L. Stevens (Eds.), *Mental Models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Forman, E.A., & Larreamendy-Joerns, J. (1998). Making explicit the implicit: Classroom explanations and conversational implicatures. *Mind, Culture and Activity*.
- Gellatly, A. (1997). Cognitive processes and theory development: A replay to Spencer and Karmiloff-Smith. *Human Development*, 40, 55-58.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1994). The theory theory. En L.A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind* (pp. 257-293). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Graesser, A., Golding, J.M., & Long, D.L. (1991). Narrative representation and comprehension. En R. Barr, Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., & Pearson, P.D. (Eds), *Handbook of reading research* (pp. 171-205). New York: Longman.
- Harris, P. L. (1994). Thinking by children and scientists: false analogies and neglected similarities. En En. L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind* (pp. 294-315). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1995). Young children's naive theory of biology. En I. Mehler & Frank, S. (Eds.), *Cognition on Cognition* (pp. 153-170). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Larreamendy-Joerns, J. (1996). *Learning science from text: Effects of theory and examples on college students' ability to construct explanations in evolutionary biology*. Disertación doctoral no publicada. University of Pittsburgh.
- Larreamendy-Joerns, J., & Chi, M.T.H. (1994). Commentary, *Human Development*, 37, 246-256.

- Larreamendy-Joerns, J., & Ohlsson, S. (1994). Recognition of explanatory patterns in evolutionary biology by experts and novices. Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh, USA. Technical Report.
- McCloskey, M., Caramazza, A., & Green, B. (1980). Curvilinear motion in the absence of external forces: Naive beliefs about the motion of objects. *Science*, 210, 1139-1141.
- Keil, F. (1979). *Semantic and conceptual development: An ontological perspective*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ohlsson, S. (1991). Young adults' understanding of evolutionary explanations: Preliminary observations. Technical Report. Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh.
- Ohlsson, S. (1991). Young adults' understanding of evolutionary explanations: Preliminary observations. Technical Report. Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ruffman, T., Perner, J., Olson, D., & Doherty, M. (1993). Reflecting on scientific thinking: Children's understanding of the hypothesis-evidence relation. *Child Development*, 64, 1617-1636.
- Samarapungavan, A., & Wiers, R.W. (en prensa). What constitutes an explanatory framework? Examples from children's ideas about speciation. *Cognitive Science*.
- Spelke, E.S. (1991). Physical Knowledge in infancy: Reflections on Piaget's theory. En S. Carey & R. Gelman (Eds.), *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition* (pp. 133-171). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Warren, B., & Rosebery, A. (1996). "The question is just too easy": Perspectives from the classroom on accountability in science. En L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- White, B. (1995). The ThinkerTools Project: Computer microworlds as conceptual tools for facilitating scientific inquiry. En S. M. Glynn & R. Duit (Eds.), *Learning science in the schools* (pp. 3-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sadanand, N., & Kess, J. (1990). Concepts in force and motion. *Physics Teacher*, 28, 8, 530-533.
- Ross, K., & Shuell, T. (1993). Children's beliefs about earthquakes. *Science Education*, 77, 2, 191-205.



PSICOLOGÍA Y TRABAJO



APORTE DEL PSICÓLOGO A LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN DE LAS EMPRESAS PÚBLICAS COLOMBIANAS

Prof. Iván Martínez Ortiz*

La administración de las empresas públicas en Colombia en los últimos 32 años se ha caracterizado por un permanente y continuo proceso de transformación iniciado con la reforma constitucional de 1968 mediante la cual se crearon varias empresas públicas que buscaban cumplir una estrategia o un plan del Estado. En los últimos 32 años la administración pública ha visto aparecer, desaparecer, fusionarse, agrandarse y empequeñecerse entidades. Así lo expresa un documento del Departamento Administrativo de la Función Pública cuando conceptúa que "de manera sistemática en Colombia no ha existido como política pública un proceso racional de planeación administrativa en los entes constituyentes del aparato administrativo público" (Dafp, 1999). Se puede decir que Colombia no ha tenido un solo Gobierno que no haya buscado transformar la administración pública. Debido a lo frecuente y desarticulado que de este proceso y de las iniciativas gubernamentales no se ha consolidado un proyecto estable, continuo y guiado por criterios coherentes y permanentes. Sucesivas reformas del aparato estatal con subsiguientes declaratorias parciales de inconstitucionalidad envían mensajes de inestabilidad a todos los actores. Como ilustración de lo anterior y solo a manera de ejemplos recientes se pueden mencionar inexequibilidades de artículos de Decretos que determinaban reformas importantes de la administración pública, inexequibilidades resueltas por la Corte Constitucional mediante las Sentencias C356/94 sobre Régimen prestacional del Personal Civil del Ministerio de Defensa y la Policía Nacional; C372/99 o C368/99 sobre Carrera Administrativa.

Los orígenes de las iniciativas de transformación de las entidades del Estado han sido de diverso orden: gubernamental, legislativo, institucional o presión ciudadana.

* Psicólogo, profesor del Departamento de Psicología, grupo Psicología y Trabajo, Universidad Nacional de Colombia.

Cada Gobierno busca que su plan de Desarrollo y su enfoque de la Administración de lo público se refleje en el tamaño y orientación de las entidades del Estado: temas como la inversión en lo Social, el papel del estado en la Economía, el manejo del tema de la Paz, la Cultura, el Medio Ambiente, el desarrollo han determinado la aparición, desaparición, aumento o reducción de entidades oficiales.

La búsqueda de una reducción del gasto público mediante recorte en los gastos personales ha determinado la salida en los últimos tres años de decenas de miles de funcionarios en entidades del orden nacional y regional. El otrora rol de generador de empleo desde el interior del aparato del Estado ha cambiado. En la actualidad está en curso un proyecto de reducción de número de ministerios mediante la fusión de algunos de ellos, la desaparición de embajadas y consulados, la desaparición de entidades y la disminución de las plantas de las entidades oficiales a través del retiro de cantidades importantes de funcionarios. La disminución en los ingresos del Estado debido a la recesión económica y el aumento de los gastos oficiales de funcionamiento por sentencias de la corte Constitucional han acelerado la urgencia sentida por los responsables del manejo de las finanzas públicas por acelerar la disminución de las plantas de personal al servicio del Estado.

También iniciativas de origen legislativo han ocasionado cambios en las entidades del Estado: tal vez el ejemplo más ilustrativo sea el efecto que tuvo la constitución de 1991 al ordenar crear algunas tales como la Fiscalía, la Contaduría y la Defensoría del Pueblo entre otras.

Sin embargo por iniciativa propia de algunas entidades en el interior de las mismas han ocurrido importantes casos de transformación organizacional. La Policía Nacional ha llevado a cabo un proyecto que ha denominado Transformación Cultural (DINERO, 1999) y mediante el cual se ha buscado cambiar la estructura orgánica, los procesos de reclutamiento, la prestación del servicio a la ciudadanía, el perfil del policía, etc.

Se puede mencionar también el proceso llevado a cabo por una entidad considerada técnica como lo es INGEOMINAS. Proceso que ha significado reconocimientos y críticas (Buitrago, 2000) y que ha buscado llegar de manera más cercana a la satisfacción de las necesidades de la comunidad para las cuales fue creada.

Un caso como el de la Secretaría de Hacienda del Distrito muestra una interesante experiencia de cómo a través de la búsqueda de un cambio de cultura puede transformarse todos los elementos constitutivos de la entidad. Esta Secretaría bajo el Proyecto de Cultura Tributaria se ha logrado mejorar el servicio a los contribuyentes, aumentar el recaudo y elevar la conciencia ciudadana de la tributación.

La ciudadanía y la participación ciudadana también han incidido en lograr cambios en entidades: casos como la presión de los medios de comunicación sobre la administración de contratos en el Congreso de la República, movimientos cívicos que producen cambios en las orientaciones de organismos oficiales como en el caso de peajes o servicios de salud, transporte recuperación del espacio público.

Surge aquí la duda acerca del impacto o del alcance del cambio logrado. Un proverbio francés citado por Paúl Watzlawick dice: "Plus ça change, plus c'est la même chose" - (Todo cambia más todo es lo mismo) (Watzlawick, 1976). El mismo autor tipifica dos tipos de Cambio uno de alcance restringido que solo afecta a aspectos menores o no trascendentes ni esenciales de una organización o de un individuo y que afectan o un aparte o sus consecuencias son evidentes solo por un breve período. A este Cambio él lo llama cambio tipo 1. Un cambio tipo 2 ocurre cuando es evidente una transformación radical y perdurable en un individuo o en una organización (Watzlawick, 1976).

Con base en estos dos conceptos bien podría concluirse que a pesar las distintas iniciativas en general los procesos de transformación de las empresas públicas no han logrado hacer realidad los motivos y objetivos que se han propuesto; la falta de continuidad de los directivos, la falta de consistencia entre los propósitos y las decisiones administrativas, la falta de recursos financieros y tecnológicos ha hecho que la gran mayoría de esfuerzos no produzcan confianza en los funcionarios encargados de liderar los proyectos ni en los funcionarios que conforman dichas entidades. La comunidad y la ciudadanía tampoco tienen credibilidad en la eficacia de los mismos. La oportunidad abierta con la descentralización administrativa y la posibilidad de que algunas funciones y/o servicios públicos sean prestados por particulares ha llevado a una oleada de privatizaciones en los sectores eléctrico, comunicaciones, minas, puertos, tránsito, etc. que han llevado a algunos sectores a propugnar una mejor eficiencia operativa, de servicio, financiera y organizacional solo puede ser lograda en administraciones privadas si bien hay nume-

rosos casos que apoyan lo anterior entidades como las Empresas Públicas de Medellín muestran lo contrario.

Peter Drucker en un texto ya clásico decía que " Los próximos decenios traerán demandas sin precedentes de coraje político, imaginación política innovación política, liderazgo político. Exigirán alta competencia gubernamental. Las demandas serán tanto externas como internas" (Drucker, 1994). Y recomienda que para que el gobierno recupere su capacidad de rendimiento debe, mediante el análisis de medios éxitos y medios-fracasos, a) abandonar lo que no funciona, nunca ha funcionado o ha perdido su funcionalidad y b) concentrarse en lo que si funciona para mejorarlo o mantenerlo (Drucker, 1994).

Beer (1990) en un clásico artículo sobre el cambio y Kotter (1995) en otro muestran como los planes y programas de cambio generalmente fallan debido a que las personas que finalmente tienen que cambiar su forma de trabajar y/o de actuar generalmente no participan en las definiciones más importantes y además no reciben suficiente información acerca de lo que se busca.

Por lo anterior un Psicólogo con base en su formación, en su saber, en sus capacidades y en sus motivaciones e intereses podría participar en los procesos de transformaciones mediante varios roles específicos o a través de estrategias que los mezclen según se requieran.

Estos roles están determinados por las necesidades de los procesos de transformación de empresas públicas: por un lado se requiere conocer más acerca de la evolución, recursos, grados de aceptación, ensayos y errores, estrategias, alcance, enfoques, facilitadores y obstaculizadores, etc. Por ello un primer rol es el de investigador de los procesos de cambio que permita conocer experiencias exitosas y fracasadas para que según cada empresa pueda ser reproducirlas, mejorarlas o evitarlas según sea su cultura, tamaño, dispersión o naturaleza.

Otro rol y derivado del anterior es el de generador de modelos conceptuales que permitan enriquecer la teoría con base en experiencias de nuestra realidad latinoamericana y colombiana que recoja nuestra historia y nuestra idiosincrasia. Requerimos desarrollar modelos propios y no tan solo reproducir propuestas que aunque exitosas e interesantes son extraídas en contextos socio-culturales diferentes

Una perspectiva adicional de participación se descubre en la actuación las instancias gubernamentales que definen y orientan los objetivos, estrategias, recursos y plazos de los planes y programas de transformación. Actuando en estas instancias el psicólogo debe aportar tanto metodología como enfoques que permitan tanto el éxito como la racionalidad de los mismos. Entendiendo por racionalidad que los propósitos que se busquen sean alcanzables y que por resolver una situación no terminen por producir daños o problemas posteriores peores que los que intentó resolver. Así mismo debe garantizar que en la formulación de la normatividad o en las disposiciones se incluyan todas las variables tanto humanas como de grupo que puedan afectar negativamente tanto al proceso como a sus distintos actores. Este aporte debe estar orientado tanto en la estrategia como en la aplicación concreta de acciones y actividades. En el ámbito de las formulaciones estratégicas debe aportar elementos de comunicación, participación, liderazgo, recursos, incentivos, acompañamientos, fases, enfoque y alcances probables. Al nivel de ejecución debe hacer parte de un equipo de dirección, de coordinación o de realización de las acciones que enmarcadas dentro de las estrategias y directrices centrales se ocupe, si fuere el caso, tanto de las personas que se desvinculen como de las que permanezcan. En esta participación debe tomar un rol proactivo para proponer o implementar acciones que prevengan o atiendan hechos y situaciones de incertidumbre, apoyo, claridad, seguridad, ubicación, manejo de duelo, manejo de recursos no planeados (Liquidaciones o indemnizaciones) y programas de adaptación laboral.

Otro rol de participación es mediante la asesoría o el acompañamiento bien sea interno o externo de dichos procesos cuando ellos se lleven a cabo en entidades que por su tamaño o ubicación o decisiones de dirección buscan contar o vincular un apoyo externo en el diseño y/o la implementación de un programa de cambio o de transformación. Este rol le permitirá sin ser "juez y/o parte mostrar caminos, hacer evaluaciones, hacer caer en cuenta, apoyar la toma de decisiones mediante información, análisis, conceptos, simulaciones y recomendaciones. Así mismo puede liderar, estar presente o realizar actividades colectivas o individuales dentro de los programas establecidos de comunicaciones, capacitación, innovación, incentivación o seguimiento.

Un rol final no muy frecuente en nuestro medio es el de Auditor de los programas de transformación. En este contexto será el responsable de informar a una instancia superior acerca del avance, logros, eficiencia, eficacia y

efectividad de los programas y proyectos en curso. Deberá estar informado acerca del avance y resultados de los programas. Deberá analizar la información que reciba, deberá buscarla información que requiera, hará las acciones de Auditoria que sean necesarias y proveerá sus conclusiones y recomendaciones a los responsables finales del éxito de los planes definidos para que ellos se mantengan informados y de manera proactiva o correctiva toman las decisiones que sean pertinentes.

El aporte del Psicólogo es definitivo para el éxito de los planes de transformación de las empresas públicas colombianas debido a que la experiencia de varias de ellas como las mencionadas en este ensayo tener en cuenta tanto en el diseño como en la implementación y en la evaluación elementos relativos a la cultura, el compromiso, la participación, el involucramiento. También es necesario atender tanto las expectativas de las entidades como de los individuos.

Las expectativas de las organizaciones están referidas a llevar a cabo el proceso de manera eficiente (optimizando los recursos aportados y, en varias ocasiones, escasos) y dentro de los plazos que se definan. Pero al mismo tiempo buscan que tanto el cumplimiento de sus objetivos se vean racionalizados y mejorados mediante las transformaciones diseñadas.

Pero al mismo tiempo las personas en medio de dichas transformaciones van experimentando necesidades de comunicación, restitución de la autoestima, reconocimiento, participación, manejo de crisis, preparación para el cambio, dialogo, expresión de incertidumbre, construcción de seguridad, anticipación de soluciones exitosas y sobre todo relación basada en valores (respeto, confianza, tolerancia, solidaridad, etc.)

Todos estos son circunstancias y medios donde con base en su formación el Psicólogo puede y debe contribuir para que los objetivos se fijen racionalmente y las acciones que de ellos se deriven logren satisfacer tanto las necesidades de las entidades como las de los funcionarios que se vean afectados directa o indirectamente por los mismos.

Bibliografía

- Beer, M et al. (1990). Why change programs don't produce change, HBR Nov-Dec.
- Buitrago, C. (2000). Cambio Organizacional en el Sector Público Colombiano: La experiencia de INGEOMINAS 1991-1999. Bogotá, D. C., Monografía 52, Facultad de Administración - Universidad de los Andes.
- DAFP (1999). Sistema de Desarrollo Administrativo- Lineamientos Generales.
- DINERO. (1999). El Proceso Gerencial de la Policía. Bogotá D. C., Revista Dinero, Noviembre 1999
- Drucker, P. (1994). La Sociedad Capitalista. Bogotá, D. C., Norma.
- Kotter, J. (1995). Why transformation efforts fail. HBR; March-April.
- Watzlawick, P. (1976). Cambio : Formación y solución de los problemas humanos, Madrid, Editorial Herder,

PSICOANÁLISIS Y TRABAJO: Una reflexión sobre los estudios psicoanalíticos referentes al tema del trabajo

Lyria Esperanza Perilla Toro*

El tema del trabajo ha sido desarrollado desde sus diferentes dimensiones: como proceso individual y colectivo, como fenómeno social, económico, político o psicológico. Todas estas dimensiones son las que hacen del trabajo una actividad exclusiva del ser humano. Aunque no se puede desconocer ni negar ninguno de sus aspectos, se hace necesario parcializar este fenómeno para facilitar su estudio.

Así, es el enfoque psicoanalítico el que primordialmente interesa en este artículo, siendo su principal pretensión la de realizar una revisión de los estudios psicoanalíticos relacionados con el tema del trabajo, en el nivel de los procesos psíquicos individuales involucrados en distintas situaciones socio-laborales, que permita una organización temática, y elaborar, a su vez, una reflexión en torno a estos aportes. Se busca también cuestionar el papel del psicoanálisis en el análisis de diferentes problemáticas del mundo del trabajo.

Desde Freud, la teoría psicoanalítica tuvo como punto de origen y objetivo el entendimiento del inconsciente y sus procesos. La aproximación a éstos, como en la mayoría de fenómenos, se ha llevado a cabo partiendo de sus "repercusiones", de los síntomas que, aparentemente, han trastocado el bienestar de los seres humanos.

Fueron estos síntomas el motor de las inquietudes freudianas por diversos aspectos de la sociedad: la cultura, la vida familiar, las instituciones sociales, etc., para finalmente descubrir la particularidad de los síntomas en la subjetividad y dar lugar al psicoanálisis, definido por su campo de acción por excelencia: la clínica, el único en el cual se posibilita la puesta en juego del dispositivo psicoanalítico.

* Psicóloga, candidata a Magíster en Administración, Universidad Nacional de Colombia.

No obstante, a lo largo de la obra freudiana se observa que el interés por los aspectos mencionados, no se abandona dentro de la teoría psicoanalítica sino que incluso, el análisis clínico se nutre con los desarrollos teóricos en los campos de más amplio nivel y viceversa (Ver Fernández, 1997). Es así cómo, a pesar de lo controversial que ha sido el llamado "psicoanálisis aplicado", su presencia se extiende a diversas áreas debido a la utilidad de la teoría psicoanalítica cuando se trata de comprender procesos en los cuales participa el hombre, pues en ellos se encuentran involucrados, de una forma u otra, sus propios procesos inconscientes, tema que será discutido al final del artículo.

Un área que no ha escapado al interés psicoanalítico es el trabajo, lo cual resulta comprensible ya que es un aspecto que ocupa gran parte de la vida del hombre y porque en él invierte considerable energía física y psíquica. De acuerdo con la revisión bibliográfica, el abordaje del trabajo desde el psicoanálisis parece ser relativamente escaso hasta el momento y aún más en nuestro medio. Sin embargo, en la literatura asequible se han desarrollado, con respecto al trabajo, una serie de elementos constituyentes de la vida psíquica del individuo, entre los cuales se encuentran aquellos que forman el "motor" de la vida de los sujetos: la necesidad, el deseo, el placer, el displacer, etc.

Tal abordaje no se puede considerar como único, con ciertas características, sino que se ha realizado desde diferentes perspectivas, sobre todo, por la naturaleza misma del trabajo. Por ello, es importante antes que todo, desarrollar más la idea como tal de trabajo. En el Diccionario Enciclopédico Básico aparecen cuatro significados bien distintos: 1) Obra, producción del entendimiento. 2) Operación de la máquina o herramienta, etc., que se emplea para un fin. 3) Esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza, y 4) fig. Penalidad, molestia, tormento. Los dos primeros significados hacen recordar los diferentes tipos de trabajo: el intelectual-científico, el artístico y el rutinario-operativo. Sin embargo, por lo general, los trabajos o empleos no se distinguen tan radicalmente y más bien se encuentran combinaciones de estos tipos en cargos administrativos, ejecutivos, académicos, profesionales, etc. El último significado, característica que se ha dado al trabajo hasta hacerlo equivaler con ella, se ve determinado por condiciones culturales y religiosas, de modo que el trabajo ha sido desde una bendición a una maldición y desde algo gratificante y enriquecedor hasta lo que aquí se menciona como penalidad o tormento. Todas estas diferencias

conlleven el que no se pueda asumir el trabajo, como una actividad específica, sino como el nombre de diversas actividades, con características muy diferentes, cuya esencia común ha sido y es en la actualidad, de manera directa o indirecta, el tercer significado. Los análisis de los autores referidos en este estudio se hallan así también parcializados por uno u otro tipo de trabajo, y es por esto que el interés en este escrito está orientado a llevar a cabo una organización temática de estos aportes que permita, simultáneamente, la reflexión teórica crítica.

Otro aspecto importante para tener en cuenta acerca de este particular análisis es el hecho de que el énfasis en el marco clínico del psicoanálisis suele hacer olvidar que el psicoanálisis nació siendo "el nombre: 1. De un método para la investigación de procesos anímicos inaccesibles de otro modo. 2. De un método terapéutico de perturbaciones neuróticas basado en tal investigación y 3. De una serie de conocimientos psicológicos así adquiridos, que van constituyendo paulatinamente una nueva disciplina científica" (Freud, 1922, O.C. III, p.2661). Recordarlo, permite trabajar en el plano de los fundamentos teóricos y de los descubrimientos surgidos con el método psicoanalítico, sin hacer un 'salto' cuestionable desde un saber de naturaleza esencialmente diferente como es el manejado en la práctica psicoanalítica privada. Por tanto, estamos de acuerdo con Marcuse quien, hablando de su ensayo "Eros y Civilización" (1989), señala que "se mueve exclusivamente en el terreno de la teoría y deja fuera la disciplina técnica que el psicoanálisis ha llegado a ser. (...) ningún argumento terapéutico debe impedir el desarrollo de una construcción teórica que pretende, no curar la enfermedad individual, sino diagnosticar el desorden general" (p. 20-21).

En efecto, los correlatos inconscientes de los fenómenos socio-culturales han sido objeto de estudio en la teoría psicoanalítica y aquí se trata de llevar a cabo un estudio de los procesos psíquicos individuales que pueden producirse en distintas situaciones socio-laborales. Tal estudio se enmarca dentro de la teoría psicoanalítica en su perspectiva freudiana.

La ausencia de conclusiones finales es debida a que los planteamientos que aquí se intentan están en el ámbito hipotético, y las hipótesis en psicoanálisis, como plantea Freud en "Psicoanálisis y Teoría de la libido" (1922), son provisionales, en espera de una futura labor en su verificación.

I.

Como guía de esta primera parte en la que se hace un recorrido por la obra de Freud y otros autores psicoanalíticos sobre el tema del trabajo se ha tomado el libro de Garrido (1992), quien, dentro del tema del trabajo, sigue una línea de investigación acerca del empleo y el desempleo como relaciones de objeto. En la parte introductoria a la investigación, se destaca la minuciosidad del autor para rastrear el tema del trabajo en la obra de Freud, en el índice del Grinstein (hasta 1974) y en los *Psychological Abstracts*. Cuando ha sido posible el acceso a los trabajos citados por él, se ha acudido a la fuente principal para comprender las ideas de los autores en el contexto de sus obras directamente.

Anotaciones de Freud acerca del trabajo

Observando que Freud no escribió ninguna obra dedicada al tema del trabajo, Garrido encuentra, sin embargo, que sus opiniones respecto a éste se hallan dispersas a lo largo de toda su obra con mayor número de referencias en algunos momentos de ella. Así, la sublimación es el tema por excelencia relacionado con el trabajo en la obra freudiana, especialmente hacia el final de ésta. Para Freud el trabajo era la actividad netamente masculina y dirigida a la creación y la investigación. De esta manera, Garrido muestra cómo diversas obras de Freud ("El poeta y la fantasía" (1909), "El delirio y los sueños en la 'Grádiva' de W. Jensen" (1912), "El Moisés de Miguel Angel" (1914), "Un recuerdo infantil de Goethe en 'Poesía y verdad'" (1917), "Lo siniestro" (1919) y "Dostoyevski" (1928)) son ejemplos de la labor interpretativa de Freud, con la cual aplica "los conocimientos psicoanalíticos para profundizar en las estrechas relaciones del autor y su obra, iniciando así un modelo de afrontamiento de las historias de vida laboral" (p.27). También señala Garrido que con "Un recuerdo infantil de Leonardo De Vinci" (1910) "Freud muestra cómo el psicoanálisis puede aportar a la explicación del desarrollo de las capacidades creativas en el mundo laboral" (p.27).

En referencias de "Lecciones introductorias al psicoanálisis" (1915-1917) y "El porvenir de una ilusión" (1927), el autor abstrae otras características que tiene el trabajo para Freud: el hombre sólo trabaja por necesidad, pues es el trabajo uno de los medios, quizás el principal, de que se sirve la cultura para cumplir sus funciones de distribuir los bienes y regular las relaciones sociales. Este concepto se resume en una cita del primer trabajo: "al no poseer los

medios de subsistencia suficientes para permitir a sus miembros vivir sin trabajar, se halla la sociedad obligada a limitar el número de los mismos y a desviar su energía de la actividad sexual hacia el trabajo". (p. 2317)

No obstante, es en "El malestar en la cultura" (1930) en donde Freud define su concepción sobre el papel del trabajo para el hombre; es una de las formas de evitar el sufrimiento reorientando los fines instintivos de modo que se eviten las frustraciones del mundo exterior mediante la sublimación. De nuevo, enfatiza aquí en la creación artística y la investigación científica como los modelos ideales de sublimación. En la nota 1693 indica, no obstante, a los oficios manuales, como una alternativa.

Estas ideas se enmarcan en lo que Freud desarrolló como "Los dos principios del funcionamiento mental" (1911). El principio del placer, como la tendencia por la que se rigen los procesos primarios, conduce a la evasión de las situaciones penosas que impone la realidad. Ante lo insatisfactorio de esta solución, el aparato psíquico opta por "representar las circunstancias reales del mundo y tender a su modificación real" (p.1638). Este nuevo proceso es lo que Freud llama principio de realidad, el cual genera el desarrollo de varias funciones en la captación de la realidad; Freud menciona, en este mismo artículo, la atención, la memoria, el discernimiento y el pensamiento. El yo, regido por el principio de realidad tiende a lo que es útil y para ello se sirve, además de las anteriores funciones, de la descarga motora, que ya no sólo se ocupa de disminuir los incrementos de estímulo en el aparato psíquico, sino que el yo la emplea, transformada en acción, para modificar la realidad.

Estos planteamientos se encuentran muy cercanos a la idea de trabajo; sin embargo, en "Los dos principios del funcionamiento mental" sólo hace explícita la labor del artista como conciliadora de los dos principios, en tanto las 'realidades' que crea, a partir de su fantasía -dominada por el principio del placer-, son aceptadas por los otros en la medida en que el trabajo artístico les produce satisfacción.

Además de la sublimación, otro tema se encuentra relacionado con el trabajo en la obra de Freud, es el de la inhibición laboral, es decir, la afección de la enfermedad neurótica sobre las labores del hombre, y por esta vía, Freud busca las conexiones con su teoría de la sexualidad. Para él, el trabajo en sí mismo no conduce a la enfermedad, por el contrario, lo protege de ella; al respecto es importante la aclaración de Garrido en cuanto a que "Freud

parcializa su visión sobre el trabajo, no se pregunta sobre las condiciones laborales ni sobre el significado que el mismo tiene para sus pacientes” (p.22). Cuando habla de la protección que da el trabajo, se refiere, de nuevo, al trabajo intelectual. No obstante, en una de sus pocas referencias al trabajo “no intelectual”, al “surmenage”, tampoco considera que éste se encuentre en la etiología de las neurosis, como muchos de su época lo afirmaban, pues, sólo en los malos hábitos sexuales halla Freud el origen de la enfermedad neurótica.

En “Tres ensayos para una teoría sexual”, muestra al trabajo intelectual como el causante de una excitación sexual que justificaría la “tan dudosa atribución de las perturbaciones nerviosas al ‘surmenage’ psíquico” (1905, O.C. II, p. 1463). La incapacidad para el trabajo, que comúnmente se relaciona con la enfermedad como la consecuencia de ésta, es para Freud realmente el propósito, su motivo; como señala Garrido, “el beneficio de la enfermedad, como toda satisfacción que directa o indirectamente el sujeto obtiene de la misma, ha sido abordado por Freud en diversas ocasiones con referencia al trabajo (El porvenir de la terapia psicoanalítica, 1910, O.C. II 1569-7; Inhibición, Síntoma y Angustia, 1926, O.C. III, 2841)” (p.25). La concepción del trabajo de Freud, de acuerdo con Garrido, tenía mucho que ver con su ‘clasismo’ profesional, hasta el punto de decir en “La iniciación del tratamiento” (1913), que “los hombres a quienes las duras necesidades de la vida imponen un rudo y constante trabajo, sucumben menos fácilmente a la neurosis” (O.C. II, p. 1667). Sin embargo, cuando llegan a contraer alguna es más difícil de erradicar en estas capas de la sociedad, debido a los beneficios secundarios que de ella obtienen.

Finalmente, en “Inhibición, Síntoma y Angustia” (1926), Freud define en qué consiste la inhibición laboral y las formas que la misma puede adquirir dentro de los cuadros psicopatológicos: “La inhibición de la capacidad de trabajo, que tantas veces es objeto de tratamiento como síntoma aislado, se presenta como disminución del deseo de trabajar, como defectuosa realización del trabajo, o en forma de fenómenos reacción, tales como fatiga, vértigo o vómitos al forzarse el sujeto a continuar su tarea. La histeria impone el abandono del trabajo, por medio de la producción de parálisis orgánicas o funcionales cuya existencia es incompatible con la ejecución de la labor. La neurosis obsesiva perturba el trabajo por una continua distracción y por la pérdida de tiempo consiguiente a incesantes interrupciones y repeticiones” (O.C. III, p.2834-35). Según Freud, el tratamiento psicoanalítico va dirigido, a “restablecer la capacidad de trabajo y de goce” (“El método psicoanalítico de Freud”,

1903, O.C., I, p.1005). Por esto, la inhibición laboral le interesa es por su relación con los problemas sexuales de sus pacientes.

Aportes de autores post-freudianos sobre el tema del trabajo

Las aportaciones que, posteriormente a Freud, han llevado a cabo otros autores psicoanalíticos, son separadas por Garrido en dos bloques. Por una parte, las que han profundizado las ideas de Freud en una línea ortodoxa, y por otra, las que han enriquecido la visión freudiana con aportes socioculturales y desde la perspectiva dinámica de la psicología del yo'.

Dentro del primer bloque, se destacan autores como K. Menninger, con su artículo "El trabajo como sublimación" (1942), el cual es el desarrollo teórico del pensamiento metapsicológico freudiano sobre el trabajo. En efecto, con base en la teoría dual instintiva de impulsos destructivos y constructivos, Menninger señala que de todos los métodos disponibles para orientar las energías agresivas de la humanidad en una dirección útil, el trabajo ocupa el primer lugar, de modo que "la energía destructiva modificada para construir y crear algo es lo que distingue al trabajo de una `destructividad desenfrenada'"(p.53). El instinto creador (erótico) es el que moldea los impulsos agresivos en el trabajo. En el mismo artículo, Menninger da una explicación psicoanalítica a la concepción freudiana del trabajo como algo penoso, indicando que lo que sucede es que "la satisfacción del elemento agresivo no está combinada con una erotización suficiente, como para proporcionar cierto grado de satisfacción consciente en el trabajo mismo" (p.171), combinación que se logra en la sublimación. Más ampliamente, Menninger detalla, al final del artículo de acuerdo con Garrido, las condiciones externas e internas a considerar para valorar en justa medida el grado de satisfacción en el trabajo. Las primeras son: "1) un mínimo de compulsión; 2) sentimientos grupales positivos entre los compañeros de trabajo; 3) ausencia de incomodidad o fatiga excesivas; 4) cierto orgullo respecto del producto, y 5) cierta convicción de que el trabajo es útil y apreciado". Las condiciones internas son: una relativa ausencia de culpas relacionadas con el placer, y una relativa ausencia de compulsiones neuróticas a trabajar o a no trabajar" (p.54).

Por su parte, y dentro de la misma línea, para C.P. Oberndorf el trabajo se puede analizar por comparación con el juego, el cual el autor considera como la antítesis del trabajo. De esta manera, en este autor, que se centra en la

psicopatología laboral y desarrolla la relación que hiciera Freud entre la evolución libidinal y el trabajo adulto, está la idea de que "las personas que constantemente ven el trabajo como algo difícil y no placentero son aquellos que no han salido de la necesidad de una recompensa inmediata y quienes son remisos a asumir la responsabilidad (el auto-mantenimiento) inherente a la madurez...la prolongación del placer infantil, o la necesidad de negarlo a medida que se madura, determina el exceso o la falta de inversión de libido en el trabajo". (p.54-5).

Hendrick, sin alejarse totalmente de la teoría clásica freudiana pero acercándose bastante a la moderna teoría del yo, no coloca las necesidades sexuales o agresivas como los principales motivos para el trabajo, sino que plantea el principio del trabajo, según el cual, "el placer primario se debe al uso eficiente del sistema nervioso central en el logro de las funciones integradas del yo que hacen capaz al individuo de controlar o alterar su ambiente" (Garrido p. 55, Hendrick, 1943, p. 311). Hendrick plantea este principio como uno de los motivos del yo, al mismo nivel que la alimentación y la autoconservación, para discutir las críticas que, de acuerdo con Garrido, otros autores han hecho a este principio, considerándolo innecesario y creador de más confusión.

Desde una evolución libidinal, B. Lantos aborda el tema del trabajo relacionándolo con el juego, pero no de manera antitética como Oberndorf, sino como su continuación. En este sentido, en ambas actividades existe, por un lado, el placer en la actividad misma, de la cual su fuente es la gratificación autoerótica pregenital, y por otro, el placer por el logro. La diferencia es que en el trabajo predomina éste último. Retomando la propuesta de Hendrick, Lantos también critica el planteamiento de un 'tercer instinto', pues para ella el trabajo es una actividad yoica, de un alto nivel de integración, que sirve a la autoconservación y toma las energías de las fuentes libidinales y agresivas que operan en una forma neutralizada en la maduración del yo.

Ya en el campo de los llamados neofreudianos, quienes propiamente desarrollan la psicología del yo, interesándose por las etapas posteriores a los primeros años, E. Erikson contribuye también a dar luces sobre el sentido del trabajo, enmarcando el mismo dentro del ciclo vital. Así, al sintetizar y enlazar la evolución biológica del sujeto con sus avances psicosociales, Erikson observa que las actitudes predisponentes hacia el trabajo inician en la vida escolar, en la que se desarrolla el sentido de finalidad, de modo que los caprichos y los deseos del juego van siendo reemplazados por el de completar una

situación productiva. La definición de las capacidades para trabajar se va desarrollando en las siguientes etapas: Adolescencia, Juventud y Adulthood.

En todas estas etapas, incluyendo también la vejez, Erikson vincula dentro de su teoría psicodinámica los dos aspectos que Freud reconocía como las manifestaciones de la personalidad sana: la capacidad de amar y de trabajar; a la vez que destaca la influencia sociocultural y los procesos yoicos. De hecho, él y otro autor, distinguen varios elementos comunes en el trabajo y el amor, en los escritos de Freud: ambos conllevan vínculos libidinales con los objetos, personales e impersonales, aunque la combinación es diferente para cada uno. Tanto uno como el otro contienen un elemento de sublimación y son vínculos que pueden servir como base para la integración de diversas actividades, para la identificación y para la identidad personal. Juntos dependen de relaciones interpersonales y son recíprocamente sustituibles, pues cantidades variables de recursos y de libido pueden ser consagradas a uno de ellos a expensas del otro. (Smelser y Erikson, 1982)

Contextualizando socialmente las ideas freudianas acerca del trabajo, E. Fromm postula que los procesos que el hombre desarrolla en tanto ser social, y el trabajo es uno de los principales, implican una adaptación activa y pasiva del aparato instintivo a la situación socioeconómica. Como adaptación activa, conlleva una liberación respecto de la naturaleza, la cual modifica para su servicio, modificándose, a su vez, a sí mismo. El trabajo, como inversión de la energía en una actividad significativa para el hombre, es algo inherente a éste. Presenta en "Ética y Psicoanálisis" (1980) a la pereza y la actividad compulsiva como síntomas del trastorno en el funcionamiento adecuado del hombre; la incapacidad para trabajar es el principal síntoma en los individuos neuróticos, aunque otra posibilidad cuando alguien es perezoso en su trabajo es que se trate de un trabajo enajenado, resultando aburrido e insatisfactorio, mientras la incapacidad para gozar del ocio y del reposo lo es de la llamada persona 'ajustada'.

Todos estos aspectos se ubican al interior del estudio de lo que Fromm llamó el 'carácter social': "núcleo de la estructura de carácter compartida por la mayoría de los miembros de una cultura" (p.63). De acuerdo con Maccoby, (1980) el carácter social es el que modela las energías de los miembros de la sociedad de manera que su comportamiento responda a un "querer actuar como se tiene que actuar y al mismo tiempo hallar una gratificación al actuar de acuerdo con los requerimientos de la cultura (...)" [En otras

palabras, el carácter social describe] el modelamiento y la canalización de la energía humana dentro de una sociedad con el propósito de asegurar su funcionamiento continuo” (p.212-3). A su vez, carácter es la manera, relativamente permanente, en que la energía humana es canalizada y estructurada en los procesos de asimilación y socialización. Fromm, quien rechazó las concepciones freudianas sobre las relaciones entre el hombre y la sociedad, plantea que el hombre se relaciona con el mundo mediante los dos anteriores procesos. El primero, la asimilación, se refiere a las acciones que conducen a adquirir y asimilar objetos. El proceso de socialización indica las relaciones con las otras personas y consigo mismo. Estas formas de relación se orientan de formas productivas o improductivas, entendiéndose la productividad como “la capacidad del hombre para emplear sus fuerzas y realizar sus potencialidades congénitas” (Fromm, 1980, p.99). Esta definición surge de una primera conexión con el carácter genital freudiano, el cual se supone en la personalidad adulta normal. En efecto, según Fromm, el hombre en esta etapa llega a producir un nuevo ser; pero él va más allá indicando que esta condición es común al hombre y al animal, mientras que la producción material es específica del primero. Entonces, el fin último de la productividad no es el producto sino el hombre en sí mismo y como opuestos a la productividad están la pereza y la actividad compulsiva, mencionadas anteriormente. Fromm también relaciona amor y trabajo ya que para él, el trabajo es la orientación productiva del proceso de asimilación, al cual le corresponde como orientación productiva de la socialización, el amor.

La perspectiva de abordaje de H. Marcuse es antropofilosófica; genera conceptos a partir de la metapsicología freudiana enfatizando la importancia del momento histórico en las ‘vicisitudes’ de los instintos. Detrás del principio de actuación, forma histórica prevaleciente del principio de realidad, según lo definió Marcuse en “Eros y Civilización” (1989, p.46), persiste la ‘realidad’ de la escasez, haciendo siempre necesario el trabajo, de forma que el placer queda suspendido. Tal escasez, sin embargo, no es un hecho ‘natural’, sino fruto de una mala organización llevada a cabo a través de la civilización. Las formas en que esto se presenta dependen a su vez del modo de dominación imperante en la época, dominación que ha sido racionalizada hasta el punto de que en el caso del trabajo enajenado “la libido es desviada para que actúe de una manera socialmente útil, dentro de la cual el individuo trabaja para sí mismo sólo en tanto que trabaja para el aparato, y está comprometido en actividades que por lo general no coinciden con sus propias facultades y deseos”. (Marcuse H. 1989, 54).

II

En la parte previa se observó la diversidad de perspectivas en los aportes de los autores. Si bien serían múltiples las posibles organizaciones temáticas de los mismos, para su profundización conceptual opté por dos posiciones que se desarrollarán alternativamente: la primera, partiendo de la distinción que, como se verá a continuación, Wisner hace de trabajo calificado y no calificado (sin olvidar lo mencionado en la introducción sobre los tipos de trabajo). La segunda, se desarrolla de acuerdo con el énfasis en factores internos (dinámica intrapsíquica) o externos (aspectos socio-culturales) al sujeto.

La forma de exposición alternativa obedece a que, necesariamente, las dos organizaciones llegarán, en ocasiones, a tener puntos de encuentro e incluso, a veces, a confundirse (por ejemplo, trabajo calificado con factores internos y trabajo no calificado con factores externos).

Trabajo calificado y no calificado

A. Wisner (1988) trabaja el tema de la ergonomía y dentro de ella considera condiciones de trabajo de tipo físico, biológico, organizativo y psicológico. Este último es desarrollado desde una perspectiva cognitiva, mas dedica un capítulo de su libro a la psicopatología del trabajo, en el cual el enfoque es claramente psicoanalítico aunque el autor no lo haga explícito. En pocas páginas, Wisner explica el significado que para el hombre tiene el trabajo calificado y el no calificado respecto a su deseo y por medio de la sublimación. En el primer tipo de trabajo, el deseo "interviene sucesivamente en la elección de la profesión, en la formación que a menudo supera los diez años después de la finalización de los estudios secundarios y solamente alcanza su término cuando es sostenida por un deseo tenaz, en la especialización, en el ejercicio de la actividad y en el perfeccionamiento del 'savoir faire' a largo plazo" (p. 191).

Recalca en el trabajo calificado la sublimación como dirigida sobre los impulsos "parciales"; aquí hace la diferenciación freudiana de objeto y meta del impulso (o pulsión), nos referimos en este caso al objeto (el autor coloca ejemplos como el sadismo sublimado del cirujano y la indiscreción visual sublimada del fotógrafo) y en cuanto a la meta es la referencia a artistas y pensadores. El complejo proceso que implica la sublimación, requiere un trabajo en la economía psicosomática: "la tarea, su organización, su contenido,

su forma de operar, implican obligaciones cognitivas, sensoriales y motoras, en las cuales el sujeto compromete sus músculos, sus órganos de los sentidos y su sistema nervioso. Resulta muy difícil analizar este compromiso. En ciertos casos es inadecuado y fuente de cansancio y sufrimiento. En otros, es en sí una oportunidad de relajación y de satisfacción. Sabemos solamente que cada sujeto está dotado de una estructura particular en virtud de la cual regula su economía psicosomática y que, por ello, no podemos hablar de 'buena' o 'mala' tarea" (p. 192). La historia infantil tiene también importancia en el trabajo calificado, ya que éste puede llegar a ofrecer "satisfacciones sustituibles" a los deseos infantiles como sublimación.

Para el caso del trabajo no calificado, Wisner coloca como ejemplo los trabajos "perfeccionados" por F. Taylor en la Organización Científica del Trabajo (O.C.T.), los cuales aún son muy numerosos en varios campos. Para el autor, "En comparación con las tareas altamente calificadas, las tareas repetitivas se inscriben de manera radicalmente diferente con respecto a las problemáticas de deseo, de la sublimación y de la economía psicosomática" (p. 194). En efecto, aquí no hay intervención del deseo más que para ir en contra de él, para reprimirlo, "los gestos estereotipados y repetidos, obligan al obrero a separar sus actos y su cuerpo de su vida fantasmática" (p. 195). Esta situación conduce, por tanto, a la imposibilidad de la sublimación, la cual, en el mejor de los casos sólo podría lograrse en el tiempo y el espacio fuera del trabajo y con una alta exigencia para la economía psicosomática para acomodarse de nuevo al ritmo impuesto por el trabajo, en el "laminador psíquico" que es como Wisner llama al sistema Taylor.

En este tipo de trabajo, la economía psicosomática se maneja de forma inadecuada; el cuerpo se encuentra sin defensas frente a la organización del trabajo, y ante la parálisis mental, consecuencia de la alienación, los obreros tienen como una posibilidad forjar "una ideología defensiva del oficio que Dejours llamó ideología del sufrimiento, o mejor, ideología de la resistencia" (p. 196). En ella, el hecho de aguantar las condiciones del trabajo taylorizado se llega a considerar un "valor", por la obtención material, la mejoría social que se prevé y hasta por el sentido de pertenencia a una empresa y el servicio al patrón, todo como una defensa contra los efectos del trabajo repetitivo sobre la salud.

También el trabajo puede llegar a ser una "formación reaccional" haciendo que quede separado de la historia infantil para proteger al sujeto de su re-

greso, o de forma más general, de su inconsciente, "el trabajo es aquí esencialmente defensivo. Es una 'contra-inversión' mucho menos flexible y sutil de lo que es la sublimación"(p.193). El trabajo como defensa también se observa cuando es el medio para "huir" de los conflictos afectivos actuales.

En estudios de trabajos de mucho riesgo como en la construcción, en los cuales es muy alto el nivel de ansiedad, se observa que los obreros presentan actitudes y comportamientos que evidenciarían un particular gusto por el peligro pero que también no son más que la defensa frente a la intensa ansiedad para, entre otras cosas, continuar con su labor productivamente, de modo que no los inhabilite el miedo que llevaría a una minuciosa toma de precauciones. El desafío al peligro los hace creer que son ellos los que crean el riesgo y, en consecuencia, lo controlan: "la pseudo-inconciencia del peligro, es en realidad el resultado del sistema defensivo destinado a controlar la ansiedad" (p.198).

III.

De las secciones anteriores se irán abstrayendo elementos referentes a cada uno de los tipos de trabajo. La sublimación es quizás el más relevante; según Wisner, ésta sólo es posible en el trabajo calificado, el cual, se equipara al intelectual y al artístico. De hecho, las menciones de Freud sobre la sublimación se refieren a este tipo de trabajo. Se hace necesario entonces revisar este concepto en la obra freudiana.

La cuestión de la sublimación

Aunque Freud habla de la sublimación muy tempranamente, desde 1895, en su correspondencia con Fliess (Laplanche, 1983), es en "Los instintos y sus destinos" (1915) cuando ubica el concepto al interior de su metapsicología como uno de los destinos de las pulsiones. Pero antes de continuar con la sublimación, interesa precisar en lo concerniente a la pulsión.

Freud se refirió de manera diferenciada a los instintos y a las pulsiones; el término de instinto era para Freud un "comportamiento animal fijado por la herencia, característico de la especie, preformado en su desenvolvimiento y adaptado a su objeto" (Laplanche y Pontalis, 1993, p.324). Por su parte, pulsión

es definido como el “Proceso dinámico consistente en un empuje (carga energética, factor de motilidad) que hace tender al organismo hacia un fin” (ídem). No obstante, las traducciones han llevado a hacer equivaler ambos términos. En efecto, en 1915 Freud introduce el concepto de pulsión para precisar la estimulación interior, para la cual, no tendría efecto la fuga; ésta funcionaría en el caso de que el organismo se viera afectado por un estímulo exterior. En el mismo texto menciona rápidamente el término de necesidad como el nombre que tendría el estímulo pulsional, y que al igual que con los estímulos externos, con los instintivos o necesidades “la sensación de *displacer* se halla relacionada con un incremento del estímulo y la de *placer* con una disminución del mismo” (p. 2041). La pulsión entonces se presenta “como un concepto límite entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos procedentes del interior del cuerpo, que arriban al alma, y como una magnitud de la exigencia de trabajo impuesta a lo anímico a consecuencia de su conexión con lo somático” (ídem).

El estudio de las psiconeurosis llevó a Freud a establecer dos tipos de pulsiones: del yo (o de conservación) y sexuales, por encontrarse en la base de las afecciones neuróticas un conflicto entre ambos tipos. De hecho, es la enfermedad la que permite distinguirlos en el conflicto, pues por lo demás, los dos tipos se encuentran muy relacionados; “en su primera aparición [las pulsiones sexuales] se apoyan ante todo en los instintos de conservación, de los cuales no se separan luego sino muy poco a poco, siguiendo también en la elección de objeto los caminos que los instintos del yo les marcan. Parte de ellos permanece asociada a través de toda la vida a los instintos del yo” (p.2044). Dentro de las características de las pulsiones sexuales están la facilidad para reemplazarse unas a otras y la de poder cambiar indefinidamente de objeto, siendo éste la cosa mediante la cual la pulsión alcanza su satisfacción. Dice Freud que son estas características las que le permiten tener funciones muy alejadas de sus fines primitivos, es decir, ser capaces de sublimación. Los destinos equivaldrían a la fuga en el caso de los estímulos externos, lo que hace que Freud los defina como modalidades de la defensa contra las pulsiones.

La complejidad e indeterminación de este esquema son presentadas por Laplanche (1983) quien también señala las dificultades del concepto de sublimación, al cual llegamos. De hecho, este autor indica que la sublimación ha sido más citada que desarrollada y analizada. Incluso, fue uno de los temas, pertenecientes a los doce artículos de la metapsicología, que nunca salió a la luz. En su diccionario con Pontalis, la define como el “Proceso postulado por

Freud para explicar ciertas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad, pero que hallarían su energía en la fuerza de la pulsión sexual. Freud describió como actividad de sublimación principalmente la actividad artística y la investigación intelectual. Se dice que la pulsión se sublima en la medida en que es derivada hacia un nuevo fin no sexual y apunta hacia objetivos socialmente valorados" (1993, p.415).

Laplanche plantea tres problemas al respecto de esta definición: La relación y el pasaje de lo sexual a lo no sexual y viceversa, la noción de pulsión que sería lo que transitaría de lo sexual a lo no sexual, y la referencia a la valoración social. Sobre este último punto señala la dificultad para precisar la medida de lo que sería valorado socialmente y, de hacerlo, se pregunta por la explicación que tendrían otras actividades no valoradas socialmente; cita el caso de manías, hobbies, etc. Zuleta (1978) también considera una 'idea lamentable' el que Freud conceptualizara la sublimación como un desvío de la libido hacia fines socialmente aceptables. Estos problemas conllevan poner en juego, según Laplanche, una metapsicología y paralelamente, una teoría de los valores. En cuanto a la primera, la sublimación se ubica en un primer momento, como se dijo, en la antítesis de las pulsiones sexuales y las del yo, como uno de los destinos de las pulsiones sexuales, en el cual "son sustituidos por otros el objeto y el fin, de manera que el instinto originalmente sexual encuentra su satisfacción en una función no sexual ya y más elevada desde el punto de vista social o ético" (Freud, 1923, p.2675). Resulta interesante su afirmación siguiente: "todos éstos son rasgos que no se unen todavía en una imagen conjunta" (ídem).

El pasaje de lo sexual a lo no sexual remite a la cuestión acerca del cambio o modificación del fin, el cual siempre es, de acuerdo con Freud, la satisfacción. Para explicar este pasaje, Fergusson (1984) parte de la diferencia, no siempre tan explícita, entre satisfacción y descarga, señala cómo "la satisfacción es un acontecimiento psíquico, una vivencia psicológica que corresponde a la descarga que incluye modificaciones en la excitación de la fuente somática del instinto" (p.237). Esta diferencia es importante en la medida en que después afirma que las pulsiones del yo y las sexuales no requieren unas de las otras para la descarga pero sí para la satisfacción. Por esto, no se podría hablar de un paso de lo sexual a lo no sexual; la satisfacción en la sublimación es una síntesis de los dos tipos de pulsiones en tanto las fuentes y las perentoriedades sexuales, se apoyan en fines y objetos de las pulsiones del yo para lograr su descarga. Además, Laplanche considera importante aclarar que subordinada

a la satisfacción se encuentra una serie de actividades que de formas muy diversas permiten llegar a la satisfacción. De tal manera que el asunto que se plantea es si la satisfacción es directa o indirecta.

En “Más allá del principio del placer” (1920), Freud describe el principio del placer como el regulador del curso de los procesos anímicos; se encuentra primero en el ámbito económico señalando la existencia de una cantidad de excitación en la vida anímica, tal cantidad disminuida define al placer y su aumento al displacer. El dominio del principio del placer va a ser refutado por las fuerzas que Freud encuentra que se le oponen, como es el caso del principio de realidad, el cual viene a sustituir al del placer ante la intervención del instinto de conservación del yo. El principio de realidad, “sin abandonar el propósito de una final consecución del placer, exige y logra el aplazamiento de la satisfacción y el renunciamiento a algunas de las posibilidades de alcanzarla, y nos fuerza a aceptar pacientemente el displacer durante el largo rodeo necesario para llegar al placer” (p.2509).

El concepto del principio de realidad, que no fue empleado por Freud al tratar el tema del trabajo, cuestionaría aún más la idea de la sublimación, pues en ésta la satisfacción se plantea como directa y en el principio de realidad la satisfacción sería retardada. Tal cuestionamiento, que se relaciona con los problemas de la forma de la satisfacción y del proceso sublimatorio, es la idea central del trabajo de H. Marcuse: *Eros y Civilización*.

Por otra parte, el dualismo de las pulsiones sexuales y de conservación se ve alterado cuando Freud descubre que regularmente la libido es retirada del objeto y vuelta hacia el yo, de modo que éste se constituye en el más significativo de los objetos sexuales. De esta manera, en “Más allá del principio del placer” (1920), Freud indica cómo se debieron identificar las pulsiones sexuales con las de conservación como pulsiones de vida (las primeras defendiendo la especie y las segundas al individuo) al punto de resultar insuficiente plantear tal dualidad para explicar la base de los conflictos. En esta base va a ubicar su posterior postulado de pulsiones de vida y pulsiones de muerte.

El proceso de la vuelta de la libido al yo es explicado por Zuleta (1978) a propósito del duelo, señalando que el yo, identificándose con el objeto perdido, retoma la libido que tenía sobre éste en lo que se llamaría narcisismo secundario. Freud plantea en “El Yo y el Ello” que tal vez sea este proceso la

vía para la sublimación, en tanto “la transformación de la libido objetal en libido narcisista, que aquí tiene efecto, trae consigo un abandono de los fines sexuales, una desexualización” (1923, p.2711).

IV.

A partir de estos señalamientos se pueden distinguir dos posturas que de cierta forma coinciden con los elementos que de acuerdo con Laplanche estarían en juego al hablar de sublimación (una metapsicología y una teoría de los valores). Las dos posturas son: abordar el tema desde la metapsicología, cuyos finales planteamientos hace Freud al respecto en “El Yo y el Ello”, y desde el punto de vista de los intereses sociales como lo hace el mismo Freud especialmente en el “Malestar en la Cultura”. (El asunto de la pulsión queda `flotando´ entre ambas). Estos análisis, que ubican principalmente el asunto, uno en lo interno y otro en lo externo al sujeto, son llevados a cabo por Zuleta y Marcuse, respectivamente.

Teoría de Freud al final de su vida

Al desarrollar la idea de la relación del duelo con la sublimación, Zuleta (1978) aclara enfáticamente la naturaleza de este objeto con el cual se identifica el yo. Recuerda que el objeto perdido no se encuentra aislado sino que se ubica dentro de un contexto que también se ve afectado, se desvaloriza, impidiéndose así, un desplazamiento directo de la libido hacia otro objeto. Igualmente aclara que “el objeto perdido se constituye a partir de todo cambio en la relación con un objeto” (p.31). Así, en los casos en que el proceso de duelo conduce a la sublimación, lo que sucede es que el sujeto lleva a cabo “un trabajo de reconstrucción artística de un nuevo contexto en el cual se puede reinscribir un objeto y encontrar una nueva identidad” (p.32). Además señala que cuando las pulsiones sexuales se inscriben en procesos mutables de identificación, la sublimación deja de entenderse simplemente como el cambio de un objeto a otro, sino como “la conversión de los procesos de investimento y desinvestimento de los objetos de las pulsiones en poderes del pensamiento, es decir, es la posibilidad de producir contextos que expresen a quienes los producen, (...) se produce un nuevo contexto en el cual un nuevo objeto es ya un lenguaje artístico que nos expresa” (p.37-38).

Enmarcando esta cuestión al interior de la dualidad de pulsiones de vida y pulsiones de muerte, Eros y Tánatos, se presenta la capacidad de producir nuevos contextos en la medida en que la libido narcisista es Eros desexualizada, desligada de los objetos, y Freud señala que los instintos eróticos “parecen, en general, más plásticos, desviables y desplazables que los de destrucción” (1923, p. 2719). Estas características dan a la libido la propia de facilitar las descargas independientemente del camino por el cual éstas se lleven a cabo, y por esto, está al servicio del principio del placer.

La labor de la descarga por la descarga, bajo la regencia del principio del placer, es particular del Ello. No obstante, la sublimación se realiza por mediación del yo, de modo que, de acuerdo con Zuleta, las cargas de objeto del Ello tomadas para sí por el yo, ahora como libido narcisística, mantienen para los procesos del yo “la misma libertad de investimento y de desplazamientos propia del sistema primario, características del Ello” (p. 61). Una idea que resume lo expuesto sería: “Si la energía propia de los investimentos del YO, como energía nuevamente aportada y desexualizada por el proceso de un duelo adquiere la libertad, la movilidad y la plasticidad de la energía propia de los procesos del ELLO, entonces es posible que el YO reciba el tipo de procesos que de otro modo tendría que mantener excluidos por resultar incompatibles con la estructura misma de la conciencia, que se rige por un sistema lógico y que no permite esa movilidad” (p.62).

No sobra volver a anotar que los procesos del yo de los que aquí se trata al respecto de la sublimación son los implicados en las actividades intelectuales, de las que dice Freud que por la sublimación están provistas de energía instintiva erótica, y las artísticas, sobre lo cual Zuleta indica “que lo que en otros casos resulta excluido por amenazar la unidad del YO y, por lo tanto, reprimido, en el caso del artista puede acceder al lenguaje, a la palabra, a la escritura, a las manifestaciones yoicas” (idem.).

Eros y civilización

Marcuse, como se dijo antes, ubica el problema en el contexto sociohistórico, señala que las defensas implican siempre “la mutabilidad de los instintos, pero [que] la realidad que da forma a los instintos, así como a sus necesidades y satisfacciones, es un mundo socio-histórico” (1989, p.25). En este contexto ubica el conflicto percibido entre el principio del placer y el principio de

realidad, contradiciendo en cierta forma lo que Freud señala en "Los dos principios del funcionamiento mental" (1910) en el sentido de que el principio de realidad más que negar el principio del placer, lo modifica y `protege´. Para Marcuse "el ajustamiento del placer al principio de la realidad implica la subyugación y desviación de las fuerzas destructivas de la gratificación instintiva, de su incompatibilidad con las normas y relaciones sociales establecidas, y, por lo mismo, implica la transustanciación del placer mismo" (p.27).

El principio de realidad ejerce su efecto a través de sus agentes que son las instituciones: la familia, las organizaciones, el gobierno, etc. Ellas se encargan de restablecer constantemente el principio de realidad debido a que su triunfo sobre el principio del placer no es nunca completo ni seguro. De hecho, afirma Marcuse, con base en Freud, que tras todo proceso de pensamiento está el impulso por recuperar la gratificación total que el sujeto había experimentado en el pasado, en los primeros años de su vida. Lo que hace el principio de realidad con este proceso es convertirlo en una interminable serie de rodeos que provee una gratificación `modificada´.

La idea del principio de actuación conlleva el hecho de que la organización socio-histórica de la realidad afecta la estructura mental, por medio de las instituciones. Específicamente, debido a la organización de la escasez, resulta imperativo que para lograr la satisfacción se requiera un trabajo, entendido éste como "arreglos y tareas más o menos penosos encaminados a procurar los medios para satisfacer las necesidades. [Además,] por la duración del trabajo, que ocupa prácticamente la existencia entera del individuo maduro, el placer es `suspendido´ y el dolor prevalece". (p. 46). La libido, concentrada en la parte genital, permite que el resto del cuerpo, desexualizado, quede libre como instrumento de trabajo.

Así, en tanto esta situación ha sido impuesta por la dominación, imponiéndose los intereses de unos pocos, quienes se mantienen en ese lugar a costa del trabajo enajenado de la mayoría, según Marcuse se puede plantear la posibilidad de una sociedad diferente, no represiva, en la cual no se requiera este tipo de trabajo para cubrir las necesidades, en la medida en que desaparece la realidad de la escasez, y por esta vía, se transforme el concepto de sublimación, el cual, en Freud, se refiere al destino de la sexualidad bajo un principio de realidad represivo; se trataría en este caso de una sublimación sin desexualización. Sin embargo, el sólo hecho de que en Marcuse (1989) "'Represión´ y `represivo´ son usados en el sentido no técnico para designar

los procesos conscientes e inconscientes, externos e internos de restricción, contención y supresión” (p. 21), conlleva serias dificultades conceptuales, aunque esta salvedad permite entender al autor cuando plantea la hipótesis de una sublimación no represiva en esta nueva sociedad; se refiere aquí a la represión excedente, “las restricciones provocadas por la dominación social. Esta es diferenciada de la represión (básica): las “modificaciones” de los instintos necesarias para la perpetuación de la raza humana en la civilización” (p. 46).

Siendo la modificación represiva del principio del placer precedente a la sublimación y ésta misma, las que consigo llevan los elementos represivos hacia las actividades socialmente útiles, y en tanto es la dominación y la enajenación derivadas de la organización social del trabajo prevaleciente, las que en alto grado determinan las exigencias impuestas sobre los instintos, con la sublimación sexualizada la pulsión no se desvía de su aspiración sino que se gratifica en actividades y relaciones no sexuales, en el sentido de la sexualidad genital “organizada”, pero sí en tanto libidinales y eróticas.

La tendencia erótica hacia el trabajo se justifica en tanto este tipo de sublimación tiene como prerequisites la abolición del esfuerzo, el perfeccionamiento del medio ambiente, la conquista de la enfermedad y la muerte, y la creación del lujo, y ellos mismos constituyen un trabajo pero ahora enmarcado en una sublimación que “actúa dentro de un sistema de relaciones libidinales duraderas y en expansión, que son en sí mismas relaciones de trabajo” (p. 197). Se crean cosas en un grupo y para el uso de un grupo; por ello, “la libido puede tomar el camino de la autosublimación sólo como un fenómeno social” (p. 195).

Marcuse pensaba que los mismos avances de esta civilización, especialmente con la automatización, iban a facilitar este desarrollo hacia una civilización madura. No sucedió así. Si bien se fueron disminuyendo en grandes proporciones las masas de trabajadores sometidos a trabajos rutinarios y mecanizados, la riqueza generada ahora por la automatización no fue repartida con estos trabajadores, la riqueza continúa del lado de los propietarios de los medios de producción; fue el fenómeno del desempleo el que se acrecentó así como el sector de la llamada economía informal, pero no es el objetivo de este estudio profundizar en estos temas. No obstante, es muy interesante el ejercicio teórico que realiza este autor; se pudo observar que aunque plantea el tema de la sublimación con relación a trabajos no calificados (o repetitivos, enajenados), lo hace en tanto se modifique precisamente la esen-

cia de este tipo de trabajos, al interior de lo que Cohen (1978) llama la Dimensión pulsional utópica en Marcuse. Entonces el tema de la sublimación continúa siendo pertinente para trabajos en los cuales se crean cosas para el servicio social.

V.

Entra en juego el concepto de creatividad, muy relacionado con el de sublimación. Los desarrollos de este tema van relacionados paralelamente con el de la enfermedad neurótica. Ambos con énfasis en aspectos internos del individuo, la enfermedad neurótica se plantea sobre todo en empleos no calificados y la creatividad en actividades intelectuales y artísticas.

Psicoanálisis y creatividad

Brainsky (1997) equipara las actividades creativas con el sueño en lo que se refiere a su función como actividades resolutorias de problemas. Así, al igual que el sueño, el acto creativo sirve a lo que el autor llama el mastery o dominio que consiste, por una parte, en el manejo de lo instintivo gracias a la energía liberada y, por otra, en el logro que se evidencia en las tareas realizadas, lo cual produce satisfacción.

Considerando la segunda teoría instintual de Freud, -en la cual una sola energía pulsional, la libido, se condensa en el yo como libido narcisista o se invierte en los objetos amorosos internos y externos como libido objetal-, para Brainsky la creatividad corresponde a una mezcla de narcisismo y relación objetal. El autor diferencia el narcisismo inclusivo del narcisismo excluyente; en el primero la existencia del otro afirma la propia, mientras en el segundo se requiere anular al otro para afirmar el propio ser. En la creatividad, obviamente se refiere al incluyente.

Con respecto a la creatividad, el principio del placer y los procesos primarios se encuentran subyacentes al contenido de la obra, mientras la forma obedecería al principio de realidad y a procesos secundarios; la forma implica algunas normas y un proceso de elaboración que significa un paso del tiempo, un `rodeo´ que aumenta y enriquece el placer mismo. En conclusión, "en la obra de arte y en el logro científico, resultantes de la sublimación, (...) los princi-

pios [del placer y de la realidad] se complementan y sus compromisos están destinados a la búsqueda de la síntesis erótica” (p.148).

En sus consideraciones sobre creatividad y psicopatología, Brainsky indica que la “psicosis y la creatividad pueden asimilarse como reacciones a pérdidas fundamentales del ser humano. La creatividad y particularmente la obra de arte constituyen la elaboración integradora y reparatoria de un duelo en el cual la fantasía juega un papel esencial” (p.29). Este papel lo cumple en tanto sirve de puente entre el mundo externo y el interno, pues ella, representación mental del instinto, “se presta para acercarse al universo, capturarlo y plasmar los propios contenidos internos, creando, rescatando y recuperando, en cierto sentido, algo de lo perdido” (p.30). La integración interna supone una traducción en el afuera; por esto la sublimación no sólo tiene que ver con el contenido sino también con la forma de la obra creativa. Así, la solución creativa es exitosa en tanto sintetiza y permite elaborar conflictos inconscientes, en contraposición con “la pseudo solución neurótica [que] crea dificultades insolubles a partir de situaciones simples” (p. 50).

Brainsky amplía las diferencias, en torno a la fantasía, de la actividad creativa y la neurótica: “La fantasía es el origen de cualquier pensamiento y madre y fuente de cualquier producción intelectual. Se puede concebir la fantasía en términos de una sucesión imaginaria de acontecimientos o imágenes mentales tendientes a resolver un conflicto emocional mediante la creación de sustitutos satisfactorios pero irreales (...). El neurótico aplasta su fantasía. En el esquizofrénico, la fantasía invade las estructuras más racionales de la realidad, fracturándola. En la creación artística y científica (...) se busca, a través de la fantasía, un mejor contacto con el mundo interno, (...) lo cual permite edificar, a su vez, brave new worlds en el afuera ” (p.136-137).

No obstante lo anterior, es recurrente la observación sobre artistas y científicos con neurosis que, gracias a ella, es que estos personajes pueden producir como lo hacen, colaborando incluso la enfermedad con el contenido de tales producciones. Existen fuertes argumentos en contra, como el de Horney (1950/1991), quien considera que esta postura no es ni práctica ni científicamente correcta, afirmando que un artista puede crear no debido a sus neurosis sino a pesar de ellas. Por el contrario, cuando las condiciones de trabajo son inadecuadas, el neurótico paga un alto precio en esfuerzo físico y emocional, teniendo baja auto-confianza, la cual, según la doctora Horney, es tal vez el principal requisito para el trabajo creativo. Ella describe el fenómeno

de los neuróticos diciendo que cuando el neurótico intenta trabajar, tropieza con "intangibles pero insuperables fuerzas superiores". La experiencia analítica muestra con detalle factores neuróticos que pueden ser un obstáculo para el trabajo creativo. Concluye afirmando que la mayoría de neurosis tiene un efecto adverso para el trabajo del artista.

Otro punto de vista en este análisis es observar el sendero común entre la enfermedad mental y la sublimación; para Fergusson el repliegue de la libido objetal en libido narcisista ocurre tanto en los trastornos mentales más severos como en la sublimación, "la diferencia radica en que en la psicosis este proceso se restituye a través de los delirios y las alucinaciones, mientras que en la sublimación, la libido, apoyada en los instintos del yo, objetales, y ya con su fin sexual y su objeto sexual modificado, encuentra de nuevo el mundo externo" (1984, p.235-6), restableciéndose así, las relaciones objetales.

Desde la perspectiva de Winnicott se puede afirmar que todo trabajo tiene algún grado o componente de creatividad en tanto no se la defina en el sentido de la creación exitosa o aclamada, como hasta ahora se ha hecho al hablar de la sublimación en la teoría freudiana, sino como referida "a una coloración de toda la actitud hacia la realidad exterior" (1986, p.93), lo que implica desechar la idea de una adaptación pasiva frente al mundo. Toda modificación a éste, por mínima que sea, es producto de la creatividad así entendida. La acción sería la principal función del yo, mediante la cual se realiza cualquier trabajo o producción humana, inspirado en la creatividad particular del sujeto.

Discusión: El Psicoanálisis aplicado al trabajo y otras reflexiones

Cuando se trabaja en psicoanálisis se encuentra una dificultad intrínseca para inferir del propio método terapéutico, un método de investigación -más amplio, aunque específico- aplicable más allá de los fenómenos clínicos. Esto es claro también en este estudio, en el que se pretende observar la influencia en el sujeto, de un proceso grupal y social.

Las anteriores recopilación, organización y reflexión de los aportes de autores psicoanalíticos sobre el trabajo, conllevan la discusión sobre la pertinencia de la teoría psicoanalítica en un tema tan complejo y de naturaleza tan diversa como lo es el trabajo. Tal pertinencia se encuentra determinada en

gran medida por el marco de referencia del que se trate. Hemos hablado de psicoanálisis aplicado; sin embargo, profundizar en este tema conduce a que lo aplicado del psicoanálisis en este caso no sea definitivo. De ahí el énfasis de esta palabra en el título.

Pero, ¿qué es psicoanálisis aplicado?. No hay una definición clara al respecto, lo que ha llevado a serias confusiones, pues se define de acuerdo con lo que se entiende por aplicado. Es por ello que no sobra remitirse al Diccionario; me parece que dos de las diversas definiciones de `aplicar´ generan la confusión: una es “poner una cosa sobre otra o en contacto de otra” y la otra es “Adoptar, acomodar”. La primera definición implica una idea de aplicar fácil y sencilla; fácilmente se ponen en contacto dos cosas. La segunda, sin embargo, implica un ajuste y no dos cosas cualquiera se ajustan entre sí.

Regnault (1988), retomando a Lacan, precisa que el psicoanálisis sólo se puede aplicar, en sentido estricto, a un sujeto, como tratamiento, en la cura analítica. Tal sentido estricto puede considerarse la segunda acepción del término, antes mencionada. No obstante, como método psicoanalítico, el psicoanálisis puede descifrar significantes, en la obra literaria, de arte, musical, etc., pero en tal caso no se trata de aplicación. Dice Regnault “o bien el tratamiento de un sujeto que habla y oye, o bien un desciframiento de significantes (o bien el psicoanálisis aplicado o bien el psicoanálisis teórico)” (p.152). En este sentido, señala el autor, varios trabajos de Freud, por ejemplo “Leonardo de Vinci” y “Moisés”, leídos más como desciframientos teóricos y menos como interpretaciones analíticas, pueden dejar de ser llamados psicoanálisis aplicado, como hasta ahora han sido considerados. En tal caso, no estaríamos de acuerdo con Garrido cuando señala que Freud aplica los conocimientos psicoanalíticos.

Como señalan Castro y Díaz (s.f.) “la investigación y el aporte a la construcción de teoría a partir de fuentes distintas al dispositivo psicoanalítico, como es el caso de la literatura, las obras de arte y, en general, de producciones humanas (individuales y colectivas)(...) [no se pueden plantear como] “aplicación” del psicoanálisis; más bien ha sido una ocasión para el avance teórico, para su reelaboración” (p.4-5).

Ahora bien, hasta qué punto el psicoanálisis puede explicar un fenómeno social, en este caso el trabajo. En “Múltiple interés del psicoanálisis” (1913), sobre el interés para la sociología, dice Freud: “El psicoanálisis ha hecho desde luego objeto de su investigación la psique individual, pero en esta labor no

podían escaparle los fundamentos afectivos de la relación del individuo con la sociedad” (p. 1865). El abordaje de un fenómeno social sólo es hecho por el psicoanálisis respecto a la relación de dicho fenómeno con el individuo. En general, sobre los diversos intereses del psicoanálisis, Freud enfatiza es en el individuo. Cualquier abordaje desde la teoría psicoanalítica solo puede hacerse como teoría del sujeto. El trabajo, entonces, como fenómeno socio-histórico no puede ser explicado por el psicoanálisis pero sí puede y debe dar cuenta del sujeto, diríamos, del trabajador. Y en cierta forma, la gran mayoría de los aportes están dados desde esta perspectiva, implícitamente.

Se puede plantear también, como lo hacen Díaz y Castro a propósito de las posibilidades de investigación en psicoanálisis, que "a partir del saber construido por el sujeto sobre sí mismo en su propio análisis, el analista puede producir un saber que lleva incluso a elaboraciones teóricas sobre el hombre, sobre lo social, (...) dando lugar a la formalización de la teoría producto de la práctica y a una práctica que se consolida por la plataforma teórica que la sustenta" (p.3).

Para precisar más la cuestión, es necesario indicar que al hablar del tema del trabajo (como de muchos otros) se requiere distinguir lo concerniente a sus aspectos inconscientes y a sus aspectos conscientes, así como a lo que de 'patológico' o de 'normal' pueda encontrarse en un trabajo. El psicoanálisis teórico del que hemos tratado, en tanto tiene como énfasis (al igual que el aplicado) la comprensión de los síntomas neuróticos, permite explicar lo referente a los procesos inconscientes y patológicos involucrados en el trabajo. Por otro lado, Freud (1922) habla, en las mal llamadas 'Aplicaciones y relaciones no médicas del psicoanálisis', de la psicología profunda, como una variante del psicoanálisis, ya que muestra, con el análisis de los sueños, que los mecanismos que crean los síntomas patológicos también actúan en la vida psíquica normal. Esta psicología profunda tendría una perspectiva más abarcadora en cuanto a la dinámica del sujeto con su entorno socio-económico, es decir, con las condiciones externas del trabajo.

Volviendo entonces a nuestra revisión, se pueden analizar los aportes desde estas diferentes visiones, pues no todos ellos corresponden a un mismo marco. Se ha comprendido el fin del trabajo como la consecución de objetivos sociales aceptables, sustituyendo el principio del placer por el principio de realidad y posponiendo, por tanto, la gratificación inmediata de las necesidades biológicas. Así, como señalara Freud en "Los dos principios del funciona-

miento mental" (1913), el hombre aprende a sustituir el placer momentáneo, incierto y destructivo, por el placer retardado, restringido, pero seguro. Uno de los mecanismos empleados para este proceso es el de la sublimación, proceso global que recae a la vez sobre la meta y sobre el objeto de la pulsión. El tema de la sublimación se presenta, a lo largo de la obra de Freud, como una exigencia teórica fundamental, y, en tanto se considera entre las técnicas de lucha contra los padecimientos, como la única exitosa, se presenta también como un problema práctico fundamental.

Estas afirmaciones y los desarrollos que condujeron a éstas no se alejan de la teoría psicoanalítica, no podríamos hablar entonces de psicoanálisis aplicado sino de psicoanálisis teórico. No obstante, se encuentran intentos de psicoanálisis aplicado -fuera de la terapia clínica con un sujeto-, que siempre presentan problemas. Un claro ejemplo es el aporte de H. Marcuse. Este autor cambia el concepto como tal de sublimación en la utilización que hace del término, pues, como afirma Fergusson, "el placer de la actividad sublimatoria (...) posee una característica cual es la de ser cambiante y necesariamente la de ser un placer elaborado; es el placer típico de la organización genital adulta y del principio de realidad" (p.230), es decir, es la sublimación enmarcada, como la concibió Freud, en una realidad concreta.

Marcuse parte de la idea de una sociedad diferente, no represiva, según lo que él llama represión excedente. De esta idea se desprende la de entender la sociedad represiva, regida por el principio de realidad, con un juicio de valor negativo y, por tanto, entender a la sublimación en ese mismo sentido. Marcuse, en efecto, pretende aplicar el funcionamiento psíquico como lo ha explicado el psicoanálisis, a la sociedad, acomodando ésta al 'ideal' individual, a un debiera ser psicoanalítico. En definitiva, lo que intenta es aplicar el modelo del psicoanálisis a la realidad socio-histórica. Pero esta realidad precede al psicoanálisis, y así lo entendió Freud -más allá de que la considerara 'buena' o 'mala', brindando una teoría explicativa del fenómeno, a partir de la afectación particular que tenía sobre el sujeto. Hablar entonces de una realidad diferente (un principio de actuación hipotético) implica explicarla con una teoría conceptualmente diferente.

Esto es muy importante por cuanto el aporte de Marcuse se vinculó con el aspecto de los intereses y valores sociales. Como indicaban algunos autores, resulta muy complicado establecer claramente la determinación de la valoración social, en el trabajo. Podría preguntarse, por una parte, qué es exacta-

mente lo que valora la sociedad: si es la productividad económica, la creatividad o alguna otra cosa, lo cual sería más campo de un estudio antropológico o sociológico. Por otra parte, falta el cuestionamiento por la influencia de la valoración individual y cómo ésta se conforma y se proyecta. De ésta última podría dar más y mejor cuenta el psicoanálisis.

Además de la sublimación, otros temas se tocaron acerca del trabajador: la creatividad, la neurosis, la pulsión y, muy rápidamente, el deseo, el juego y el duelo, de acuerdo con el tipo de trabajo. Hacer la separación de trabajo calificado y no calificado, y de dominancia de factores internos o externos al sujeto, presenta ciertas facilidades en el estudio pero también conlleva dificultades de parcialización. Como se dijo antes, en tanto el psicoanálisis habla del sujeto, resultaría arbitrario señalar tajantemente que el trabajador operativo va en contra de su deseo, presenta incapacidad para sublimar, y por tanto para crear, y contraerá una neurosis, si no la tiene ya, y que, por ejemplo, el intelectual presentará el cuadro contrario. Los autores psicoanalíticos hacen planteamientos sobre el funcionamiento intrapsíquico como un sistema multideterminado; en esa medida sólo se pueden indicar grados y probabilidades. Tomando la vía de particularización de Marcuse cuando señala un principio de actuación como el principio de realidad histórico, podríamos pensar en un principio de realidad o de actuación subjetivo. Es decir, que así como es importante considerar la relación del sujeto con su trabajo también hay otros factores que influyen y que hacen que un gran artista pueda tener una grave psicosis o un obrero de construcción se sienta cómodo con su vida. Por lo tanto, todas son hipótesis que podrían verificarse.

El deseo, particularmente visto como lo hace Wisner, interviniendo en el trabajo calificado a lo largo de toda una carrera, sería sólo un caso de su intervención. En general, en la medida en que existe la realidad de la escasez de los recursos, sea por el tipo de organización, como afirma Marcuse, o por otra razón, podemos afirmar que hay una falta. Falta de recursos, claro; en ese sentido se hace una afirmación superficial, como la de Freud, de que el hombre trabaja por necesidad. Pero así como la demanda de amor surge de un deseo que a su vez se basa en una necesidad primaria, biológica, podríamos preguntarnos si no sucede algo similar con el trabajo. Sobre todo cuando respecto a éste se evidencian muchos casos en que no se trata sólo de conseguir lo básico para sobrevivir; cuando, por ejemplo, una persona elige cierto tipo de trabajo y no otro, teniendo otras posibilidades, o cuando se trabaja excesivamente, más de lo que se requiere para adquirir lo necesario,

en el caso de la adicción al trabajo. Queda el interrogante por este deseo involucrado en todo tipo de trabajo, cuál es la falta allí.

Por su parte, el asunto de la pulsión, que quedó 'en el aire' entre las perspectivas internas y externas al sujeto, es precisamente el concepto que vincularía estas visiones. En tanto es el proceso de empuje en la estructura psíquica y el puente entre lo anímico y lo somático, la pulsión es la que mueve al sujeto a una acción (en este caso, trabajar e interactuar con su medio) y a su vez, está involucrada en la dinámica de la estructura psíquica, como producto de tal acción. Recordamos al respecto lo que decía Marcuse sobre la mutabilidad de los instintos. Así, es posible plantear si acaso actitudes propias dentro de los procesos laborales, como la pasividad y receptividad, o la actividad compulsiva, no corresponderían como formas de pulsiones parciales, orales o anales, respectivamente. De la misma forma que la persona con capacidad de amar, entendiéndolo en ello que tiene su sexualidad organizada bajo la pulsión genital, trabajaría con mayor satisfacción. Estas ideas estarían acordes con la de Wisner cuando analiza la manera como la estructura regula lo que él llama la economía psicosomática, al realizarse alguna tarea.

El proceso de duelo se analizó respecto a su relación con el proceso de sublimación. La vinculación se halla en el nivel de las relaciones objetales; en la sublimación se entiende que la libido narcisista es desligada de los objetos sólo en el sentido sexual. La Eros desexualizada permite crear nuevos contextos (lo que sucede con el trabajo) en los que se reinscriban nuevos objetos en una relación erótica mas no sexual. Winnicott (1986) brinda una ampliación al tema de las relaciones objetales, que resulta muy oportuna en el caso del trabajo, debido a que en éste se suponen, en muchos casos, estos objetos como reales y desempeñando una función específica, además de la relación subjetiva del trabajador con ellos. Es el asunto del uso del objeto, que da por sentado la relación de objeto, pero con un objeto real en el sentido de la realidad compartida. Se precisa también que el sujeto desarrolle la capacidad que le permita usarlo. Estas características forman parte del paso al principio de realidad.

Es interesante que estos planteamientos de Winnicott así como los que se expusieron a propósito de la creatividad, el autor los desarrolla en torno al tema del juego, el cual es, para este autor, la primera manifestación del vivir creador. Algunos autores sugerían explicaciones del trabajo distinguiéndolo con el juego, pero al parecer lo que se encuentran son más similitudes que

semejanzas. Por ejemplo, es discutible la afirmación de Lantos sobre la dominancia del placer por el logro en el trabajo, pues una observación desprevenida indicaría que en el juego per se es también muy alto este placer. Y la manera antitética como Oberndorf analiza el trabajo y el juego parece sesgada por una manera de ver el fenómeno desde las condiciones del adulto y tal vez no se observa la trascendencia de la actividad del juego en el contexto de las condiciones infantiles.

La visión psicoanalítica del trabajo intenta explicar la incidencia del fenómeno socio-histórico sobre el trabajador como sujeto. Es decir, que si bien la teoría psicoanalítica es una teoría del sujeto, no puede sacar a éste de su contexto y el trabajo hace parte importante del mismo. Es lo que los neofreudianos enfatizan en sus aportes; a diferencia de la teoría clásica freudiana, que asume como factores determinantes las experiencias tempranas de la infancia, los neofreudianos rescatan la historia del sujeto en su totalidad. Así, por ejemplo, para Fromm el carácter puede modificarse en etapas posteriores a pesar de la importancia de las experiencias infantiles. El trabajo, específicamente, influye en el desarrollo del carácter. Para Erikson, el trabajo, tanto como el amor, tiene importancia central en el ciclo vital, especialmente en la etapa adulta.

Un aspecto fundamental para tener en cuenta es que, en todos los casos, las teorías o aportes de los autores se encuentran enmarcados y determinados por el momento histórico y el contexto particular de cada uno de ellos; se mencionó el sesgo de Freud por el trabajo intelectual y científico, propio de las personas que le rodeaban, especialmente sus pacientes, y de él mismo. Horney (1957) agrega al respecto que la orientación de Freud como teórico del instinto le impidió dar a la influencia cultural su justo valor; "Freud atribuye a factores biológicos las tendencias prevalentes en el neurótico de clase media de la civilización occidental y por lo tanto, las considera como inherentes a la 'naturaleza humana' (...) [Es así cómo] ve en el capitalismo una cultura erótico anal, las guerras obedecen a un innato instinto de destrucción, las obras culturales en general son sublimaciones de impulsos libidinosos" (p. 124-5). Por su parte, Hale N. contextualiza las reflexiones de Freud acerca del trabajo y el amor en las condiciones particulares de su propia vida personal y profesional, así como de su momento histórico. (Ver Smelser y Erikson, 1982).

De igual manera, un texto controvertido en este estudio, el ensayo de Marcuse "Eros y civilización", escrito en el año de 1955, sirvió de inspiración a los

estudiantes socialistas alemanes, junto con toda su obra. De hecho, los conceptos que generó Marcuse tenían un sesgo político claro, en tanto la elaboración de estos conceptos buscaba poder diferenciar el desarrollo biológico de los instintos (p.e. represión básica), del sociohistórico (represión excedente). Este contexto conlleva una concepción particular del trabajo, sobre todo por la expansión que en esta época tuvo el trabajo operativo rutinario. Por otra parte, como señala el subtítulo de este ensayo, se trata de una investigación, o mejor, un cuestionamiento filosófico a la obra de Freud. Para Palmier (1969), "Marcuse nos propone una nueva lectura de la obra de Freud, de sus escritos sobre la cultura, y otra definición de la esencia del psicoanálisis, no comprendido como una técnica de readaptación, sino como un arma técnica y revolucionaria" (p.127).

Se trata de una perspectiva particular que no se enmarca precisamente dentro del psicoanálisis, sino más bien, al igual que la obra de Fromm, pertenece a las concepciones freudomarxistas de los cincuentas y sesentas. En general, no se puede desconocer el tinte político con que se ha visto matizada la teoría psicoanalítica, y más cuando se habla del trabajo; se ha tildado la teoría freudiana como un discurso capitalista, como una defensa de la civilización occidental, postura discutida por los neofreudianos. Al respecto, se debe considerar que los aportes aquí tratados corresponden a varias décadas atrás y no se encuentran trabajos recientes al respecto, los cuales, enmarcados en las condiciones particulares del mundo de hoy darían una nueva perspectiva.

De cualquier forma, el tema del trabajo posee gran importancia para el psicoanálisis por cuanto, como se percibe tanto en Freud como en los postfreudianos, el trabajo es la máxima expresión del sacrificio que debe pagar el individuo en beneficio de la civilización, en ese paso del principio del placer al principio de realidad como desplazamiento sistemático de la satisfacción inmediata a la diferida, de la receptividad a la productividad, de la ausencia de represión al sentido de seguridad, en palabras de Marcuse.

Finalmente, considero que el término de trabajo desde el punto de vista psicoanalítico se aproxima a la concepción de una actividad que, junto con el amor, conforma el núcleo de la vida del sujeto, especialmente el adulto, y en la cual hay, como se mencionó en la introducción, una producción de riqueza a partir del esfuerzo humano. Esta riqueza puede entenderse como un plus; en el sentido económico se trata de la plusvalía o de la ganancia, pero en otras dimensiones (social, psicológica, inconsciente) también se encuentra este plus

subjetivo, que constituye lo creativo o artístico de cada trabajo, es decir, la manera particular de realizarlo, el componente que cada cual pone de sí al desarrollarlo. Es lo que se abstrae de la inmensa mayoría de los estudios aquí analizados, los cuales abarcaron el fenómeno de manera global. Esta perspectiva, aunque de interés, ha hecho que se descuiden aspectos específicos.

Por ello creo que, teniendo en cuenta lo expuesto en la discusión, sería muy enriquecedor abordar el tema con estudios más concretos. Existen varias alternativas: una es retomar procesos, aspectos y problemáticas laborales específicos, sobre los cuales el psicoanálisis podría dar luces: las relaciones de dominación en el trabajo, el liderazgo, el trabajo infantil, la relación hombre-computador, la motivación laboral, dinámica de grupos, la institución, por sugerir sólo algunos.

Otra alternativa es realizar desarrollos teóricos profundizando en los conceptos psicoanalíticos aquí expuestos y planteando otros, los que, inevitablemente van surgiendo como inquietudes en un tema tan complejo como el trabajo. Por ejemplo, la articulación de la compulsión en la adicción al trabajo, de la melancolía y el duelo en la incapacidad para el trabajo o en la inhibición laboral, o las relaciones que pudieran tener conceptos como la repetición, la reparación, la identificación, la fantasía, el juego, el fantasma, etc., con el trabajo. Por último, la alternativa de la intervención directa del psicoanálisis en la empresa, aunque un poco peligrosa, resulta viable, como lo muestra Bruneau (1991) con su trabajo con dirigentes de empresa, básicamente. Este psicoanalista intenta llevar la clínica al lugar de trabajo, la técnica psicoanalítica a la empresa, analizando directamente la manera cómo aspectos profundos de la personalidad influyen en la toma de decisiones y en las estrategias empresariales. En general trata de comprender los fenómenos inconscientes que subyacen en la cotidianeidad laboral. Sea cual sea el tipo de aproximación, lo importante es que, al igual que los aportes retomados en este trabajo, éstos estudios incluyan los nuevos elementos y las condiciones actuales del mundo laboral.

Bibliografía

- Brainsky, S. (1997). *Psicoanálisis y creatividad. Más allá del instinto de muerte.* Santafé de Bogotá: Norma.
- Bruneau, J.P. (1991). *Psicoanálisis y empresa.* Buenos Aires: Granica.
- Cohen, A. (1978). *Marcuse, entre Marx y Freud.* Madrid: Atenas.

- Díaz, C.L. y Castro M.C. (s.f) A propósito de la investigación en Psicoanálisis. Documento no publicado.
- Fergusson, A. (1984). La elaboración del concepto de sublimación a partir del pensamiento de Freud. *Revista de la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis*. Vol.9, No.2. Bogotá
- Fernández M. (1997) ¿Psicoanálisis aplicado a la cultura o a la clínica?. *Utopía Siglo XXI*. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Universidad de Antioquia). Vol. I No. 1, pp.101-110.
- Freud, S. (1903). El método psicoanalítico de Freud. (Obras Completas I). Madrid : Biblioteca Nueva
- Freud, S. (1905). Tres ensayos para una teoría sexual. (Obras Completas II). Madrid : Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1910). Un recuerdo infantil de Leonardo de Vinci. (Obras Completas II). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1910). Los dos principios del funcionamiento mental. (Obras Completas II) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1913). La iniciación del tratamiento. (Obras Completas II). Madrid : Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1913). Múltiple interés del psicoanálisis. (Obras Completas II). Madrid : Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1915). Los instintos y sus destinos (Obras Completas II). Madrid : Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1917). Lecciones introductorias al psicoanálisis. (Obras Completas II). Madrid : Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. (Obras Completas III). Madrid : Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1922). Psicoanálisis y Teoría de la libido (Dos artículos de enciclopedia, (Obras Completas III). Madrid : Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1923). El Yo y el Ello. (Obras Completas III). Madrid : Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1926). Inhibición, Síntoma y Angustia. (Obras Completas III). Madrid : Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. (Obras Completas III) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fromm, E. (1980). *Ética y Psicoanálisis*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Garrido, M. (1992). *El trabajo desde la perspectiva psicoanalítica*. Salamanca : Amarú.
- Horney, K. (1957). *El nuevo psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Horney, K (1991). Karen Horney on work, art, creativity, and neurosis. *The American Journal of Psychoanalysis*. Vol. 51, No. 3.
- Laplanche, J. (1983). *Problemáticas III: La sublimación*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Laplanche, J. y Pontalis (1993). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona :Labor.
- Maccoby, M. (1982). *Psicoanálisis de la sociedad*. En: Erich Fromm y el psicoanálisis humanista. México: Siglo XXI.
- Marcuse, H. (1989). *Eros y civilización*. Barcelona :Ariel.
- Palmier, J.M. (1969). *En torno a Marcuse*. Madrid: Guardiania de Publicaciones.
- Regnault, F. (1988). *Esas Sandeces que pululan en los textos analíticos*. En: Presentación de Lacan. Buenos Aires: Manantial.
- Smelser, N.J. y Erikson E.H. (1982). *Trabajo y Amor en la Edad Adulta*. Barcelona: Grijalbo.
- Winnicott, D.W. (1986). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Wisner, A. (1988). *Ergonomía y Condiciones de Trabajo*. Buenos Aires: Humanitas.
- Zuleta, E. (1978). *Teoría de Freud al final de su vida*. Bogotá :Latina.