

Desarrollo y estereotipos
Gregorio Escalante
Centro de Investigaciones Psicológicas. ULA

Premisas y más premisas

La psicología del desarrollo ha mantenido que el niño es una entidad muy coherente. Y que a pesar de los numerosos cambios sucesivos que le afectan, de muchos modos permanece como el mismo individuo. A menos que ocurran patologías. Es obvio que para definir el curso del desarrollo infantil saludable es necesario identificar diferencias cualitativas en el funcionamiento de los niños desde perspectivas temporales distintas. Y entender que tales perspectivas cubren todo un rango conductual que va desde las primeras transacciones con el ambiente inmediato al nacimiento hasta las complejas relaciones que suelen plantearse en la edad escolar tardía.

A pesar de toda la producción de las últimas décadas en el área de la investigación en psicopatología infantil (Jenkins, 1966; Anthony, 1970; Achenbach, 1978, 1978a) la mayor parte de los problemas relativos a su etiología, naturaleza y tratamiento no han sido del todo resueltos. De los muchos tópicos incluíbles en un análisis somero de las patologías prevalecientes (fobias, miedos, hiperactividad, desórdenes psicofisiológicos, agresión, autismo, delincuencia) todos en común comparten la misma ambigüedad tanto en términos definitorios como descriptivos.

La naturaleza cambiante de la conducta, el desarrollo y la cognición infantiles convierte al estudio de la patología en un asunto difícil, cuyas formulaciones deben ser más comprensivas y complejas que en el caso de los adultos. Hay cambios en la conducta social del niño que algunas veces adquieren cierto tinte patológico a cualquier edad. Y hay conductas infantiles que son vistas como patológicas a ciertas edades y como normales en otras. Además, la investigación en el área está irremediamente limitada por los niveles de profundización alcanzados en el conocimiento de los aspectos vertebrales del desarrollo infantil, de modo que una gran variedad de afirmaciones resultan simples elaboraciones derivadas de la observación clínica directa sin una base teórica adecuada. Es difícil, por ejemplo, explicar las causas que determinan las dificultades en lectura y escritura cuando en realidad es poco lo que se sabe sobre configuración y desarrollo de sistemas de procesamiento de información y adquisición de habilidades de lecto-escritura en niños normales.

Habrá que considerar también la serie de ritualizaciones conceptuales sobre las cuales parece no del todo posible asumir posiciones eclécticas, pero que tampoco permiten la definición de tipos patológicos específicos. El apego excesivamente saturado de conductas dependientes en los primeros años, por ejemplo, suele ser típico de ambos sexos. El niño que se cuelga de la madre porque asume que va a quedarse 'solo' durante los primeros días de contacto con la escuela, ha sido tradicionalmente aceptado como ejemplo de conducta irregular*. Algunos estudios, sin embargo, (Matas, Arend y Sroufe, 1978) sugieren que cuando los niños amenazados y estresados buscan activamente contacto físico y obtienen comodidad de tal contacto, resultan ser mucho más autónomos entre el gateo y los primeros pasos, y también más competentes en la edad preescolar. Pareciera, entonces, que la predicción de conductas infantiles irregulares a partir de estereotipos más o menos bien configurados no es del todo correcta.

Ese configuracionismo también está presente en la determinación de los estilos de crianza y en el análisis de sus consecuencias. Y de él suelen derivarse una serie de premisas mayormente

* En la formulación teórica de Bowlby (1969) apego es "la propensión de los seres humanos a formar fuertes nexos afectivos con otros significativos" La respuesta paternal ante señales de apego de los hijos supone una 'base segura' tanto para la organización de expectativas sobre el mundo como para manejar la ansiedad. Extensiones de esta teoría a las relaciones interpersonales adultas pueden hallarse en Hazan y Shaver (1987) y en Mikulincer y Nachshon (1991).

aceptadas como artículos de fe por una buena cantidad de especialistas en problemas infantiles. Una de esas premisas asienta la primacía de la experiencia temprana al insistir en que lo que ocurra a un niño en los primeros meses de vida será determinante de su desarrollo psicológico futuro. Oriunda de un fondo epistemológico identificable en Locke, tal premisa fue luego convertida en argumento perfeccionista con status científico por el evolucionismo y mantenida después como verdad de elevada trascendencia hasta nosotros, a pesar de que ha sido, como premisa y como artículo de fe, seriamente cuestionada.

Otra premisa de insinuaciones similares otorga un papel fundamental a la madre como constructora de la conducta social del niño. Si algo sale mal, la responsabilidad primaria es de la madre o de quien que haga su papel. De este modo cualquier 'nana' debe hacerse responsable por los defectos posteriores de los hijos. Una presunción profesional muy generalizada, probablemente oriunda del hecho de que son las madres las que asumen una carga mayor por el cuidado inmediato de los niños. Patrocinada por el punto de vista roussonianos de la bondad innata de la gente, esta reliquia ideológica llegó hasta los educadores acompañando a la noción de que para encauzar adecuadamente el crecimiento y la maduración, es esencial la configuración de un ambiente estimulante y permisivo. Y como tradicionalmente es la madre quien está encargada de tal encauzamiento, nada mejor que asignarle la mayor responsabilidad.

La verdad es que hasta ahora no se ha hecho ningún esfuerzo serio para definir con rigor metodológico ni la calidad de la intervención temprana de la madre ni el tipo de interacciones que origina. Además, los hallazgos derivados de estudios en genética conductual parecen representar serias contradicciones para semejantes premisas. Con datos basados en correlaciones entre pares de individuos que compartían todos, algunos o ninguno de sus genes y que procedían o no de los mismos hogares, las conclusiones resultan ser bastante simples: aproximadamente la mitad de la varianza en las características psicológicas medidas era debida a diferencias genéticas. Y en cuanto a la otra mitad de la varianza, muy poco pudo ser atribuido a diferencias en los ambientes hogareños de los cuales procedían los participantes en tales estudios (Plomin y Daniels, 1987; Scarr, 1992).

De todas maneras, si la mitad de la variación entre adultos puede ser confiablemente atribuida a la herencia, de algún modo las influencias ambientales producidas durante la crianza deben explicar el resto de la variación. El reto consiste en hallar la verdadera fuente de tales influencias. Los estudios en genética conductual han demostrado (Plomin, 1986) que algunos aspectos del ambiente, inmersos en el proceso global de la crianza y que son compartidos por los niños que crecen en el mismo hogar, no son muy importantes, o al menos parecen ser inefectivos en la construcción de las personalidades infantiles: la personalidad de los padres y su filosofía sobre la crianza, su presencia o ausencia del hogar, el número de libros o televisores que el hogar contiene, etc.

Por otra parte, el análisis de los modos de interacción madre-niño simplemente sugieren que las madres emplean diferentes patrones conductuales en respuesta a las demandas o expectativas de sus hijos. Unas responden más rápidamente y con mayor sensibilidad a las numerosas señales del niño, gracias a lo cual éste construye progresivamente un modelo interior o representación interna de su madre (el 'working model' de Bowlby, 1969) como muy accesible y dispuesta a satisfacer sus exigencias. Esa responsabilidad maternal da base a la seguridad infantil y promueve las conductas de exploración en el niño. Otras madres ignoran las señales del bebé, responden tardíamente o de manera inapropiada, de modo que no hay una base sólida para que el bebé construya una representación interna confiable, segura y accesible de la madre. Los bebés de este tipo terminan formando con su progenitora relaciones de apego ansiosas e inseguras, fuertemente aferrados al contacto próximo, que reducen en alto grado la activación de conductas exploratorias. Seguramente que tales patrones de comportamiento maternal deben formar parte de las diferencias ambientales indicadas y pudieran ser considerados como fuentes de variación importante en la construcción inicial de la personalidad infantil.

En la búsqueda de una integración teórica capaz de ayudar a resolver los problemas que plantean la operación de los distintos sistemas del desarrollo infantil, así como la estipulación de las necesarias interconexiones entre ambientes e individuos, Bronfenbrenner (1978) sugiere 4 proposiciones explicativas de procesos ambientales enriquecedores del desarrollo humano en las sociedades industrializadas modernas, originarias de los hallazgos de investigación disponibles y útiles tanto para el conocimiento científico como para los sistemas públicos de intervención social.

Las dos primeras son complementarias y de actualización necesaria si se desea que el desarrollo transcurra por cauces normales. Lo que se estipula en B deja de ser operativo en ausencia de lo estipulado en A, de modo que ambas resultan condiciones básicas no remisibles en el funcionamiento efectivo de contextos válidos para el desarrollo humano. En C se define el papel crítico de terceras partes en el mantenimiento operativo de los sistemas de desarrollo. Y en D se establece lo relativo a los nexos entre contextos, capaces de facilitar su funcionamiento como entidades promotoras del desarrollo:

Proposición A: Un contexto de desarrollo **primario** es aquel donde el niño puede observar y participar en patrones de actividad cada vez más complejos, conjuntamente o bajo la guía directa de otras personas que poseen el conocimiento y las habilidades de las cuales el niño carece, y con quienes éste ha desarrollado una relación emocional positiva.

Proposición B: Un contexto de desarrollo **secundario** es aquel en el cual se da al niño la oportunidad, los recursos y el apoyo necesario para ejercitar actividades aprendidas en contactos primarios, pero sin la participación activa o la guía directa de otras personas que posean conocimientos y habilidades por encima de los niveles ya adquiridos por el niño.

Proposición C: El potencial de desarrollo de un contexto dado estará determinado en la medida en que terceras partes presentes en el mismo, apoyen o debiliten las actividades de quienes formalmente participan en interacciones con el niño.

Proposición D: El potencial de desarrollo de un contexto de crianza determinado es una función del número de nexos favorecedores entre ese contexto y otros, en los cuales el niño y los responsables de su crianza están participando. Las interconexiones deben tomar la forma de actividades compartidas, modelos de comunicación bidireccional e información dispensada en cada contexto acerca de los otros.

Entre otras cosas lo anterior supone descartar la tesis 'relativista' según la cual al terapeuta infantil se le puede someter a cualquier clase de entrenamiento, en la creencia de que los métodos de intervención y las formas de tratamiento son igualmente efectivos, independientemente del nivel de desarrollo alcanzado por el niño, la clase de problemas conductuales a tratar o el ambiente en el cual la intervención va a producirse. Será necesario entender que la denominación psicología clínica infantil debe suponer modelos de entrenamiento basados en las ciencias fundamentales del desarrollo y debe incluir participación directa en programas de investigación. Ello implica amplitud y diversidad en la enseñanza de distintos enfoques y no meramente adicción o lealtad a un enfoque determinado. Solamente así podrá el terapeuta desarrollar una actitud empírica en la selección de métodos de intervención adecuados para un individuo en particular y abandonar la costumbre de extrapolar desde un "caso" hacia todos los casos subsiguientes...

A estas alturas conviene señalar la otra presunción, no del todo probada, según la cual la seguridad emocional, las habilidades lingüísticas básicas, el sometimiento conformista a la autoridad benevolente de los padres, la estructura moral, las motivaciones elementales y la competencia intelectual, son el producto directo de la crianza. A partir de tal información, lo normal es que la crianza se distinga por grandes dosis de ansiedad e inseguridad parental acerca de cómo dirigir la interacción recíproca y la serie de intercambios resultantes con los niños hacia

funciones de control y guía signados por la eficiencia. Sin olvidar, por supuesto, que en el fondo del asunto lo que puede estar permeando toda la actividad de crianza, mejorando o desmejorando sus efectos, es el contexto funcional de la familia, entendido éste como el conjunto de ventajas y desventajas de orden socioeconómico presentes en la misma.

Estilos de control familiar y sus efectos

Cada pareja de padres decide la clase de hijos que quieren formar. Y cada hijo se convierte en una especie de caricatura pretérita definida por una serie de elementos distintivos que fluyen desde modelos idealizados por la cultura patrón. Los procedimientos comienzan a funcionar desde que las reacciones innatas del recién nacido activan los recursos de la madre para prodigar afecto y celo. Es una relación de gran interdependencia en la cual la conducta de ambos resulta recíprocamente modelada siguiendo sistemas de regularidad exquisita, gracias a los cuales unas conductas son fortalecidas y otras selectivamente debilitadas. Algunas madres desean que sus hijos sean independientes y seguros de sí mismos (si la cultura refuerza la competitividad y la independencia). Otras madres buscan una condición familiar más interdependiente (si el individualismo excesivo generado por algunos patrones culturales no es bien visto).

La conducta diaria del recién nacido termina así fundiéndose en un mar de expectativas parentales tendientes a plasmar en él rasgos de personalidad que ‘cuadren’ con ciertas esquematizaciones axiológicas cuyos ribetes sociales parecieran ya bien detallados. Se espera que en cada familia esa fusión termine emergiendo en forma de principios que orienten el proceso de toma de decisiones, regulen la naturaleza y el monto de los intercambios sociales y establezcan los modelos básicos de relación con el mundo externo.

Los modelos de crianza son procesos de endoculturación de variación casi infinita. Algunas variaciones están emparentadas con el contexto cultural de la familia y otras con las disponibilidades económicas presentes. Baumrind (1967, 1971) y Maccoby (1980), entendiendo, por supuesto, que cada familia es única y que la variación entre familias no permite demasiadas generalizaciones, sugieren dos dimensiones bipolares:

1. **Permisividad-restricción:** algunos padres ejercen control próximo y restrictivo sobre diferentes aspectos de la conducta infantil y otros otorgan al niño casi completa libertad. Y hay quienes encuentran un balance entre los dos extremos de la dimensión.
2. **Afecto-hostilidad:** aunque la mayoría de los padres sienten un profundo afecto por sus hijos, suelen evidenciarse grandes variaciones en el monto y la frecuencia para su expresión, así como en el grado en que el cariño se mezcla con sentimientos de rechazo y hostilidad.

Al analizar la literatura (Whitting y Whitting, 1975; Baumrind, 1967) se descubre que la definición de control familiar sufre rotundas variaciones entre unos estudios y otros. Unas veces, control quiere decir **restricción** (establecimiento de límites estrechos a las actividades del niño). Otras veces significa **exigencia** (esperar del niño niveles de responsabilidad muy altos para su edad). Hay casos en los cuales control quiere decir **disciplina estricta** (imposición de reglas coercitivas que aseguren sometimiento). Puede significar también **intromisión** (interferencia con planes y esquemas de relación del niño) o **dominación arbitraria** (obligar al niño a satisfacer los deseos de los padres).

Cuando el control familiar significa **restricción**, un elemento importante del estilo de crianza es la vigilancia parental. Dependiendo del nivel de vigilancia ejercido, el padre o la madre podrá realmente hacer valer las reglas con firmeza y consistencia. No es fácil evitar que el niño escape a las demandas de los padres y menos fácil enterarse de cuándo las reglas han sido violadas para intervenir y hacer las correcciones necesarias. Cuando este tipo de control supone la consistente observación de reglas y exigencias, los niños suelen ser más capaces de dominar

sus impulsos agresivos; parecen más adecuadamente controlados y evidencian conductas mejor organizadas; poseen una autoestima más alta entre el cuarto y el quinto grado; revelan mayor competencia y confianza en situaciones novedosas; son más persistentes y socialmente menos inhibidos (Baumrind, 1967, 1971; Whitting y Whitting, 1975; Maccoby, 1980).

El control ligado a la **exigencia** supone, entre otras cosas, que los padres variarán en el tipo, número y nivel de las demandas planteadas a los hijos. Algunos padres harán muchas demandas y olvidarán el cumplimiento de una buena parte de ellas. Otros padres plantearán pocas pero celosamente vigilarán su cumplimiento. Algunos observarán una filosofía muy permisiva en la crianza de los hijos y se abstendrán de formular exigencias porque creen que ello supone la generación de restricciones y órdenes que de algún modo comprometen el bienestar del niño. Y no faltará quien asegure que los derechos del niño están siendo violados por aquellos padres que firmemente esperan que sus hijos puedan obedecer a sus demandas...

Asignar responsabilidades y esperar conductas maduras parece tener muy buenos efectos en los hijos. Es obvio que el efecto será más positivo si los niños poseen la edad y las habilidades necesarias para satisfacer adecuadamente tales expectativas y responsabilidades, de modo que siempre será muy conveniente observar el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por el niño. Uno de los resultados directos de un nivel de exigencia parental razonable será el sentido de competencia y una mayor acentuación de la confianza en las propias capacidades. Sea como fuere, diferentes niveles de exigencia originan resultados distintos en los hijos. Cuando los padres plantean un nivel de exigencias relativamente alto, los hijos suelen ser bajos en agresión, más altruistas que egoistas y evidencian un sentido de competencia superior. Si los niveles de exigencia son bajos, hay más agresión, control deficitario de impulsos e inmadurez (Block, 1971; Whitting y Whitting, 1975; Baumrind, 1967).

El control asociado a la **disciplina estricta** se basa esencialmente en la imposición de restricciones que impiden al niño hacer lo que desea. Está representado por un estilo de crianza saturado de negativas que, por un lado, limitan la independencia infantil sin ofrecer patrones de acción alternativos y, por el otro, interfieren permanentemente en los planes del niño, modifican sus esquemas de relación y generan resistencia. Lo que el progenitor desea es simplemente obediencia, sumisión, respeto y orden.

La literatura generalmente conduce al cuestionamiento de la mayoría de tales estilos de control y ofrece argumentaciones importantes para rebatirlos (Becker, 1964). Así, los hijos de padres altamente restrictivos suelen ser tímidos y poco persistentes. Si los padres, además de restrictivos son cálidos y tolerantes, sus hijos desarrollan un carácter poco agresivo, obediente y cortés. Si la mezcla es de alta restricción y franca hostilidad, los efectos son timidez y dificultades en el mantenimiento de relaciones normales con sus pares (Baumrind, 1971; Coopersmith, 1967).

La **dominación** arbitraria es seguramente el estilo de control más común entre padres que desean plantear (vía reglas, restricciones y exigencias) modelos de crianza altamente controladores. Arbitrario quiere decir autoridad y disciplina ejercida sin explicaciones. Significa que al niño no se le permite participación alguna en la toma de decisiones. Que existe en los padres el deseo permanente de ejercer su derecho a determinar las condiciones bajo las cuales la vida del niño deberá realizarse. Que el niño deberá necesariamente reconocer ese derecho. Y que cualquier desafío al control parental deberá ser sometido por la vía del castigo.

Una gran parte de los estudios realizados (Hoffman y Saltztein, 1967) con delinquentes juveniles revelan en sus padres modelos arbitrarios en el uso de la disciplina, con dosis considerables de violencia y gran carencia de afecto. El típico mensaje utilizado en esta clase de control familiar suele ser: "Debes hacerlo porque **yo** lo deseo!". La idea es muy simple: el padre

luce exageradamente preocupado por el mantenimiento de su autoridad para lograr obediencia a cualquier costo.

Los hijos de padres cuyo estilo de control está signado por el uso arbitrario de la dominación suelen ser niños frecuentemente tristes, con dificultades en la fundación de relaciones positivas con sus pares, baja autoestima y orientados hacia un control externo vía recompensas y castigos, muy obedientes y sumisos, sin espontaneidad ni afecto, poco originales y curiosos, dependientes y con niveles de responsabilidad social moderados (Coopersmith, 1967).

Diferencias entre sexos: ¿un problema?

Los estudios que tratan de establecer diferencias entre sexos desde el nacimiento son muy variados. Algunos autores sugieren una mayor madurez en las niñas que en los niños, basándose en el hallazgo de que los huesos de las hembras al nacer están más endurecidos que los huesos de los varones (Flory, 1936). Otros aseguran que el proceso de mielinización ocurre más pronto en los cerebros femeninos. En realidad son pocos los cerebros de niños de ambos sexos disponibles a distintas edades que han sido examinados para sostener conclusiones definitivas al respecto. Pero se insiste en que en los años siguientes al nacimiento los huesos en las niñas se solidifican más rápido que en los niños y que en aquellas la pubertad se alcanza más rápidamente que en estos (Roche, 1979).

A pesar de tales argumentos parece ser que los sistemas psicológicos y fisiológicos se desarrollan a la misma velocidad en ambos sexos, de modo que no han sido demostradas diferencias entre niños y niñas en logros maduracionales relevantes como sentarse, salida de los dientes, movimientos prensiles, ponerse de pie y caminar. Diferencias parecen existir, sin embargo, en el modo como distintas partes del cerebro devienen especializadas en funciones distintas. Los muchachos de seis años demuestran superioridad en la percepción de formas al tacto, indicando una lateralización temprana de la función. Las muchachas no evidencian diferencias hemisféricas sino hasta los diez años. Si se toman en serio tales declaraciones habría que considerar como cierto que, por lo menos en este aspecto, el cerebro de los niños madura más rápido que el de las niñas (Witelson, 1976).

Otros argumentos indican que en hembras y varones ya se ha producido una lateralización de las funciones lingüísticas a los siete años. Una gran parte de los trabajos sobre desarrollo lingüístico anotan una ventaja considerable para las niñas en la adquisición del lenguaje (Nelson, 1973). La realidad es que en aulas regulares el número de alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lectura es mayor entre varones que entre hembras. A pesar de lo agudamente controversial y espinoso que resulta el tema de la diferenciación sexual en índices maduracionales, según la evidencia disponible las niñas maduran más prontamente que los niños. Podría sugerirse que su ingreso a la escuela se produjera más temprano, argumentando que los varones no están maduracionalmente aptos sino a la edad de siete años (Ciofy y Kandel, 1979).

De todos modos el asunto resulta bastante contradictorio. Y no es fácil inclinarse hacia uno de los lados sin antes considerar (a) que no existe un tal esquema maduracional generalizable; (b) que los diferentes procesos de maduración funcional pueden no estar relacionados entre sí; y (c) que las discrepancias halladas suelen estar basadas en el análisis de puntajes promedio obtenidos en pequeños grupos, no necesariamente remisibles a la población en general. Por lo demás, Bayley (1956) demostró que la progresión del desarrollo intelectual nada tiene que ver con el curso seguido por el crecimiento en largo: el hecho de que en las niñas los huesos se endurezcan más rápidamente que en los niños nada nos dice sobre los niveles de madurez neurológica alcanzados a los 6 años y menos aun sobre la competencia en habilidades escolares típicas...

En materia de agresión las diferencias entre sexos están mejor documentadas. Aunque los niños no son más agresivos en toda situación, y tampoco en todos los estudios esas diferencias

han sido reveladas entre sexos (Frodi y Macaulay, 1977), los varones dominan como agentes y como víctimas de la agresión verbal y física. La investigación revela que tal aseveración es cierta en todas las culturas, desde los asentamientos tribales hasta las sociedades industrializadas urbanas (Whiting y Whiting, 1975) y en clases sociales distintas (Knight y Kagan, 1977). Aún así, las denotadas diferencias psicológicas entre sexos en materia de agresión deben ser el resultado de los efectos combinados del patriarcado cultural, las diferentes expectativas sociales para ambos sexos y algunas posibles diferencias de naturaleza biológica.

También se han señalado diferencias en las formas de interacción de niños y niñas con sus padres. Los varones son menos inclinados a aceptar las exigencias parentales, independientemente de si es la madre o el padre quien las hace, mientras que las hembras suelen ser más cooperadoras. Las relaciones de los niños con sus padres son más frágiles desde el inicio, y tal vez debido a esta fragilidad resultan más fácilmente deterioradas cuando la situación familiar es complicada. En la niñez temprana son los varones más que las hembras quienes devienen difíciles de controlar en situación de divorcio. En general los desórdenes infantiles evidencian una correlación más fuerte con la discordia familiar entre los varones, y sus consecuencias incluyen el deterioro de la ejecución académica y otra serie de problemas escolares (Maccoby y Jacklin, 1974).

Sea cual fuere la naturaleza de las diferencias entre uno y otro sexo, la escuela termina siendo el verdadero molde donde se ponen a prueba las capacidades de ambos sexos. Cualquier maestra bien preparada rápidamente reconoce que las niñas exceden a los niños en la mayor parte de los logros educacionales. Una gran parte de los alumnos repitientes en todos los grados son varones y muchos de ellos tienen serias dificultades en lectura y escritura. La literatura especializada también señala una prevalencia mayor del autismo y otros desórdenes psicopatológicos en los varones. Tal como ha sido destacado por el propio Sarason (1959): "Hasta la pubertad es difícil en extremo hallar una condición problemática o patológica cuya incidencia entre las niñas sea mayor que entre los niños".

Las diferencias halladas en el Proyecto Talento (Peltier, 1972) tienen que ver con la ejecución de ambos sexos en pruebas de información (las muchachas entre el 9° y el 12° grado respondieron más ítemes que los muchachos); en comprensión de lectura (no hubo diferencias entre muchachos y muchachas en la mitad y el tope superior de la distribución pero en el tope inferior éstas puntuaron más alto que aquéllos); en aritmética (las muchachas superaron a los muchachos a nivel del 9° grado pero no se observaron diferencias significativas a nivel del 12°); en razonamiento aritmético y matemática intermedia (diferencias entre sexos no fueron significativas, pero en el 12° grado los varones puntuaron más alto que las hembras) y en vocabulario (en todos los grados los varones puntuaron más alto).

La evidencia sugiere que los varones logran una mejor ejecución académica en aquellas materias que les interesa (matemáticas y ciencias). Las muchachas raramente obtienen calificaciones altas en materias consideradas 'masculinas', que suelen representar campos tradicionalmente dominados por varones. Igualmente, el rendimiento de los muchachos en materias consideradas 'femeninas' (arte, literatura) suele ser más bajo (Meece y otros, 1982; Johnson, 1984).

Las discrepancias que suelen observarse entre hembras y varones con relación al rendimiento en matemáticas durante mucho tiempo ha sido materia de discusión. En los años de la escuela elemental, aunque el rendimiento verbal es mayor en las hembras, ambos sexos evidencian igual rendimiento en matemáticas. Pero en los años siguientes los varones adelantan a las hembras y así permanecen el resto del tiempo (Maccoby y Jacklin, 1974). Las explicaciones ofrecidas hasta ahora en tal sentido van desde las que asumen distinciones en el equipo genético de hembras y varones hasta las que argumentan sobre el impacto del estereotipo sexual, pasando

por la otra explicación según la cual ambos sexos muestran patrones motivacionales distintos que serían los responsables de tales discrepancias.

Esta última explicación parece ciertamente plausible si se considera (a) que las diferencias sexuales en rendimiento matemático son mayores entre los estudiantes más brillantes, y (b) que las diferencias sexuales en patrones motivacionales y conductas asociadas parecen ser también mayores en el mismo tipo de estudiantes. De este modo y dados dos niños con igual aptitud y rendimiento en matemáticas, pero con diferentes patrones motivacionales, se pueden predecir justamente esta clase de diferencias en su rendimiento a largo plazo. La literatura sugiere que, comparadas con los muchachos brillantes, las muchachas brillantes exhiben conjuntos de expectativas menos consistentes, una menor preferencia por las tareas retadoras o novedosas y una atribución más frecuente del fracaso a falta de habilidad (Dweck, 1986).

Las variaciones en el rendimiento verbal y matemático de hembras y varones parecen obedecer, sin embargo, a razones más bien sencillas. En realidad son una simple cuestión de diferencias en las competencias de aprendizaje y las habilidades que ambas áreas exigen. Luego de la escuela elemental, el conocimiento matemático supone disponer de nuevas habilidades y estilos de razonamiento para enfrentar esquemas conceptuales enteramente distintos como álgebra, cálculo y geometría. Esas habilidades no solamente son nuevas sino también más difíciles que todas las utilizadas por el niño en el pasado. Y para los varones, generalmente superiores en pensamiento analítico y solución de problemas, este tipo de tareas resultan mucho más sencillas que para las hembras (Peltier, 1972).

En el área verbal no ocurre lo mismo, ya que al aprender las habilidades básicas en lectura y escritura, el tipo de tareas que se enfrentarán posteriormente no suponen grandes incrementos en complejidad y tampoco son tareas cualitativamente distintas ni desusadamente novedosas. Debe también admitirse que como derivación de las diferencias en los papeles sexuales y el entrenamiento social, las hembras desarrollan estilos de pensamiento distintos y esquemas conductuales menos asociados con la rebeldía, la agresividad y la dominación. Las hembras son más sensibles en las relaciones humanas y suele permitírseles una expresión emocional más completa. Estas características parecen favorecer en ellas el desarrollo de inclinaciones artísticas que las llevan a evidenciar un rendimiento mayor que los varones en música y literatura (Weinstein, 1960).

Es un hecho reconocido que los varones suelen ser más analíticos que las hembras (Maccoby y Jacklin, 1974). En el contexto escolar esto supone una enorme desventaja, una dificultad mayor para aceptar las sugerencias e indicaciones de la maestra, figura de autoridad encargada de mantener el orden y desarrollar conductas socialmente aceptables. El cuadro suele complicarse porque la agresividad típica del varón suele ser causa de fuertes conflictos en el salón de clase. Parcialmente debido a esa circunstancia son los varones quienes reciben un mayor número de reportes achacables a problemas de aprendizaje o de conducta.

Por lo demás, los varones asumen como cierta la idea de que el salón de clase es, aparentemente, un lugar donde deben estar quietos, permanecer limpios y renunciar a su natural fogosidad, lo cual equivale a actuar "como niñas". En realidad las maestras dirigen la mayor parte de sus críticas a elementos conductuales, dando a la limpieza y compostura adecuada más valor que a las iniciativas de tipo intelectual. Todo ello parece estar en contra de las ideas que culturalmente afianzan al varón y a sus interacciones como menos conformista y pasivo, más agresivo y dominante que la hembra.

Para resolver el problema las soluciones han variado desde (a) proponer el ingreso de los niños a la escuela de seis meses a un año más tarde que las niñas; (b) crear clases separadas para hembras y varones; (c) agrupar los salones de clase en función de índices maduracionales; y (d) dedicar tiempo adicional de instrucción en lenguaje a los niños, habida cuenta de la supuesta

superioridad de las niñas en el área. Hasta ahora la solución implementada para enfrentar el problema de las diferencias sexuales en el aula, ha sido simplemente ignorar las diferencias... a pesar de que la sociedad global suele estar estructurada sobre la base de las mismas.

En resumen, qué? Una breve revisión de los hallazgos que en la literatura de señalan como indicadores de diferencias entre sexos puede ayudar a aclarar el panorama planteado, que resulta bastante oscurecido por las presiones y los prejuicios sociales*. Agregaremos que hay un grupo de creencias **no confirmadas** (véase Cox, 1981) entre las cuales destacaremos las siguientes:

¿Es mayor la **sociabilidad** de las hembras que la de los varones?. Es obvio que ambos sexos responden por igual ante los refuerzos sociales y nada nos indica que las hembras poseen una motivación especial para el logro de los mismos. Hembras y varones lucen igualmente interesados en los estímulos sociales presentes en su entorno y el aprendizaje que de ellos se obtiene es igual para ambos sexos. Por lo demás, durante la niñez temprana hembras y varones lucen igualmente dependientes de los padres o cuidadores. Cualquier diferencia que quiera ser notada deberá ser vista como una diferencia en el estilo de las asociaciones: a las niñas se les ve asociarse por parejas o en pequeños grupos, mientras que los varones acostumbran mezclarse en grupos mayores.

¿Es más alta la **autoestima** de los varones?. Pareciera cierto que durante los años escolares ambos sexos creen estar en capacidad de influir su propia vida en lugar de creerse víctimas del destino. También parece cierto que durante los años del bachillerato los varones evidencian un mayor sentido de control sobre su vida y demuestran una confianza mayor en la ejecución sobre cierta variedad de tareas académicas. Pero esto de ninguna manera revela que los niveles de autoestima sean mayores o menores en alguno de los sexos. Las diferencias suelen ser más bien cualitativas: las hembras se consideran "mejores" en el área de la competencia social y los varones se estiman a sí mismos como más poderosos, fuertes y dominantes.

¿Son más **analíticos** los varones que las hembras?. La verdad es que ambos sexos se comportan igual frente a pruebas que miden el estilo cognitivo analítico. Los varones no son mejores en pruebas que requieren cierta descontextualización, excepto cuando la tarea es visoespacial. Cuando esto ocurre, la diferencia puede ser achacable a la habilidad espacial, en la cual hay pruebas consistentes de la superioridad de los varones. Pero ello no implica ventajas o desventajas en habilidades analíticas. Muchachos y muchachas parecen responder por igual frente a aspectos irrelevantes de una situación, de modo que ningún sexo sobresale en el análisis y selección de los elementos relevantes (Carrol, 1993).

¿Es mayor la **motivación de logro** en los varones?. En los estudios iniciales sobre la motivación de logro las hembras puntuaron más alto que los varones en imaginación de logro en condiciones 'neutrales'. Los estudios observacionales realizados sobre tendencias al logro, o no han hallado diferencias entre sexos, o han evidenciado superioridad en las hembras. Aparentemente los muchachos necesitan ser 'retados' o sometidos a situación de competencia para llevar su imaginación de logro al nivel de las hembras.

* Los elementos usualmente admitidos como responsables en el desarrollo de diferencias entre sexos son la herencia, los estilos de crianza (que suelen 'moldear' las conductas femeninas y masculinas de modo muy particular), la acción de otros agentes socializadores y los esquemas de aprendizaje espontáneamente empleados por el niño (para asumir las conductas apropiadas vía imitación). Tratar de explicar las diferencias sexuales utilizando apenas uno o dos de tales elementos carece de sentido. Todos ellos interactúan al mismo tiempo que ejercen sus influencias de modo muy específico. Tampoco tiene mucho sentido intentar una clasificación de las conductas como innatas o aprendidas... (Véase Kohlberg, 1966).

¿Son las muchachas más afectadas por la **herencia** y los muchachos más por el **ambiente**?. Los estudios realizados con gemelos idénticos indican que las hembras se parecen menos entre sí que los varones, pero ambos sexos evidencian un parecido equivalente con sus padres. Y las correlaciones entre técnicas de socialización parental y conducta infantil son más altas para varones en algunos estudios y más altas para las hembras en otros (Cox, 1981). Ambos sexos aprenden con igual facilidad en numerosas situaciones, lo cual revelaría que el ambiente ejerce efectos equivalentes en los dos sexos.

Existen otras diferencias sexuales que no deben ser incluidas en el grupo de creencias debido a que ya se ha demostrado que son diferencias bien **establecidas** (Cox, 1981):

¿La **habilidad verbal** de las hembras es mayor que la de los varones?. Sí. Este tipo de habilidad madura más rápidamente entre las hembras. Entre el preescolar y la adolescencia temprana hay gran similitud en la habilidad verbal de ambos sexos. Pero muy cerca de los 11 años se produce una notable divergencia y la superioridad femenina se mantiene a lo largo de los años del liceo, especialmente en tareas que suponen lenguaje receptivo y productivo. Las puntuaciones de las hembras suelen ser también mayores en tareas verbales tanto de nivel superior (escritura creativa, analogías y comprensión de material escrito difícil) como de nivel inferior (fluencia verbal).

¿La **habilidad visoespacial** de los varones es mayor que la de las hembras?. Sí. Aunque no ha podido ser hallada en la niñez, parece claro que existe superioridad masculina en tareas visoespaciales en la adolescencia y la adultez. Esta ventaja aumenta a lo largo de los años del bachillerato hasta cerca de media desviación estandar. Y se mantiene aproximadamente igual tanto en medidas espaciales analíticas como no analíticas.

¿Es mayor la **agresividad** en los varones que en las hembras?. Sí. Antes habíamos admitido que esas diferencias en agresividad han sido observadas en todas las culturas. La agresividad de los muchachos es mayor tanto en el plano físico como en el plano verbal y han sido evidenciadas en la niñez temprana (dos a dos años y medio). Aun cuando se sabe que esta agresividad declina con la edad, los varones continúan siendo más agresivos que las hembras durante los años del bachillerato.

¿Es superior la **habilidad matemática** en los varones?. Sí. Aunque el comportamiento de ambos sexos es bastante similar en la adquisición temprana de conceptos cuantitativos básicos y el dominio de nociones matemáticas, cerca de los 12-13 años la habilidad matemática de los muchachos progresa muy rápidamente. La magnitud de las diferencias, sin embargo, varía mucho entre distintas poblaciones y es muy probable que no sea tan notable como la diferencia señalada en habilidades espaciales.

En la literatura se señalan otros hallazgos acerca de los cuales la evidencia es muy pobre y las respuestas ofrecidas demasiado ambiguas (Tyler, 1965; Terman y Tyler, 1954). Sobre la base de los datos producidos no puede en realidad hablarse de verdaderas diferencias estables entre sexos para otras características como la sensibilidad táctil, ansiedad, miedo, timidez, competitividad, niveles de actividad, dominación, conducta maternal y obediencia.

La escuela, ¿facilita el desarrollo?

Hace unos cuantos años los niños iban a la escuela a aprender algunos rudimentos de lenguaje y aritmética. La tarea primordial de los maestros era enseñar y promover desde los grados inferiores a los superiores, siguiendo una regla muy sencilla: si se progresa conforme a ciertas normas se promueve; si no, se repite. Una mera cuestión de enseñar, impartir conocimientos y someter a ciertos esquemas disciplinarios a quienes no avanzaban conforme a los requisitos escolares. Todo lo relativo a la formación del carácter, el aprendizaje de la ciudadanía, el diseño y rediseño de actitudes y valores, era asunto de los padres. Y resultaba muy raro

que los mismos se acercaran a la escuela a discutir con los maestros los problemas y el progreso escolar de sus hijos. Estaba casi universalmente convenido que en asuntos de la escuela el maestro era el más apropiado para decidir y juzgar...

Pero los tiempos cambian. Aquella era una escuela de volumen matricular reducido, enclavada en atmósferas sociales de escasa complicación. Los problemas escolares y hogareños eran diferentes. Y podían ser tratados por distintas competencias. Los maestros en sus áreas y los padres en las suyas. Las escuelas también han cambiado, primero, porque cada vez es mayor el volumen de las deficiencias y las complicaciones originarias del hogar presentes en las aulas. Y, segundo, porque (a juzgar por la manera como se la trata) la escuela se ha convertido en preocupación de padres y maestros solamente y ha dejado de ser para el estado alternativa viable en la búsqueda de niveles de desarrollo nacional más deseables...

En todos los niveles socioeconómicos, grupos étnicos y tipos de estructura familiar, los padres están interesados en asegurar para sus hijos la mayor suma de bienestar posible. Pero es obvio que la mayoría de las familias actuales están siendo sometidas a circunstancias muy difíciles de orden moral, ideológico, económico y social y que la fundación en el hogar de contextos primarios y secundarios con un potencial de desarrollo infantil adecuado, resulta ser una tarea más bien difícil.

En nuestro medio, y mucho más que cualquiera otra institución, la escuela es particularmente vulnerable a problemáticas derivadas de contextos familiares y sociales deficitarios. Por otra parte, el manejo de la cuestión social actual, fundamentalmente basada en la productividad y en la ganancia, lejos de plantear soluciones a las grandes limitaciones impuestas por la pobreza, el desempleo crónico, la enfermedad, la inflación, la delincuencia, la frustración familiar y el desasosiego global que todo ello produce, en realidad agrava todo el panorama, al profundizar en modelos económicos que no incluyen la satisfacción individual y el ajuste cultural saludable en sus numerosas ecuaciones esenciales.

Cada día es mayor el número de muchachos y muchachas alienados, disminuidos en su condición personal, desprivilegiados, gracias a un sistema educativo generador de institutos escolares carentes de modelos de prevención primaria y en las cuales gran parte de los alumnos son considerados una carga y no un recurso. El desarrollo de atmósferas de aprendizaje más saludables es una necesidad vital para el país. Pero igual que en el sector salud (donde la tendencia es bajar los costos reduciendo la calidad de la atención al mínimo) también en las escuelas la prevención ha dejado de tener prioridad financiera. Ya la situación escolar ha adquirido ribetes peligrosos y es seguro que será peor en los próximos años. Por todo ello es urgente el diseño de modelos de actividad docente menos apegados al formalismo libresco de la información 'básica' y más emparentados con la idea de que el niño es parte de familias y comunidades en situación problemática, que requiere sistemas de desarrollo personal mejorados, esquemas de intervención pedagógica menos contradictorios y planes de mantenimiento psicológico que estén realmente a la altura de sus necesidades actuales.

El proceso global de socialización infantil viene siendo el resultado de causalidades recíprocas que ocurren dentro de subsistemas sociales, cada uno con su propio dinamismo y sus interrelaciones específicas. En forma gradual el proceso se inicia en la familia, se extiende luego hasta la escuela y desde allí a la comunidad global. Paso a paso ocurren una serie de transformaciones conductuales y cognitivas en el niño que dan acceso a esquemas de competencia social más eficientes.

En el origen y durabilidad de tales competencias es necesario considerar la idea de que la superficie psicológica del niño es mucho más influida que dirigida por la experiencia. Y que no hay ser humano en crecimiento completamente insensible a las diferencias entre ambientes que ejercen sobre él grandes demandas. La interdependencia entre uno y otro régimen de

causalidades impide aislar un subsistema social de otro y, al mismo tiempo, hace necesaria su interconexión para alcanzar mejores niveles explicativos de diferentes etiologías en los desajustes infantiles. Pero entre nosotros la conexión es apenas ideal y metodológicamente viable.

Sabemos la gran dificultad que existe para aproximar la comunidad a la escuela, la escuela a la familia y la familia al niño. Todos podemos mencionar situaciones que explican la separación pero nunca la confluencia entre los diferentes subsistemas. Y debemos estar bien enterados de que la consecuencia de todo esto es la transferencia de un sinnúmero de problemas familiares y comunitarios y desarrollos anómalos a las aulas escolares (Entwistle y Stevenson, 1987). Aparentemente, una de las dificultades mayores estriba en que las funciones legítimas de la escuela no han sido claramente establecidas. Y cuando se aborda el tema desde un punto de vista meramente práctico, tales funciones no solamente resultan oscuras sino insustanciales y muy contradictorias. Hallar respuestas cónsonas para fortalecer el deseo de crear un país nuevo por la vía de la educación resulta ser un ejercicio demasiado abrupto. Especialmente si se sabe que los responsables del esquema apelan a modelos de participación política de grandes limitaciones, ideológicamente basados en remiendos teóricos de dudosa reputación...

La mayoría de las veces el proceso enseñanza-aprendizaje se reduce a una sucesión de asertos típicos de una clase media intelectualmente menesterosa pero con un muestrario amplísimo de ideologías realengas, que nos habla indistintamente de cosas tan dispares como 'deprivación' cultural, 'motivaciones', tareas 'dirigidas', actitudes socialmente 'constructivas', 'derechos' humanos, 'niveles' de maduración, 'conservación' del ambiente y 'formación' esencial para vivir en democracia... Todo ello en una mezcla grotesca dentro de la cual nuestra escuela luce definitivamente fuera de lugar y sin siquiera posibilidades de medio intervenir positivamente su entorno inmediato

Por lo demás, la tarea actual de cualquier maestro suele ser muy superior a todos los pronósticos. Quien ha sido formado parcialmente para trasvasar conocimientos, ampliar esquemas de endoculturación y desarrollar axiologías que funcionen dentro del plan social con eficiencia, por razones que nada tienen que ver con sus preconcepciones en materia pedagógica, ahora debe enfrentar tareas poco cónsonas con su formación profesional como: reducir la tasa de deserción escolar, promover la integración de las familias, corregir delincuentes juveniles, enfrentar deficiencias producto de marginalidades no del todo subrepticias, propiciar la salud mental de sus alumnos, proponer relaciones humanas efectivas, enfrentar las monsergas de padres alcohólicos sobre rendimiento, procurar el desarrollo de actitudes ciudadanas y transmitir herencias sociales, históricas y culturalmente significativas. Añadido a lo anterior, el maestro deberá también enseñar lectura, escritura y aritmética, sin olvidar lo correspondiente a la generación de actitudes conservacionistas, instruir en reglas y disposiciones de tránsito, y encargarse de tareas un poco más novedosas conectadas con el inmenso rimero de problemas derivados de la drogadicción!

Finalmente y dado que la escuela es una agencia socializadora de gran importancia, nuestra ignorancia sobre aspectos básicos de su dinámica social resulta sencillamente impresionante. La urgente necesidad que la escuela tiene de una interacción más íntima con la comunidad, la familia y el terapeuta infantil, debiera ser destacada mucho más allá de las simples reuniones periódicas de padres y maestros.

Los padres parecen haber perdido control sobre los hijos y su competencia previa en la solución de problemas hogareños ha sido bastante reducida, además de que los problemas han variado y cada vez son más profundos y complejos. En la escuela actual (llamada algunas veces moderna por razones no del todo claras) además de tener que ayudar a los niños, los maestros deben a veces asumir también la tarea de ayudar a muchos padres. De esta manera el hogar y la escuela devienen entidades comprometidas en la solución de problemas comunes. El monto de la participación requerida debe conducirnos a la conformación de una empresa de tres vías en la

cual padres y maestros son socios fundamentales en la producción de mejores ambientes y esquemas comunicacionales más eficientes para el niño.

Evidentemente, esta es una tarea que está siendo realizada con serias limitaciones y que plantea problemas cuyo análisis siempre ha tenido connotaciones periféricas: ¿hasta qué punto los maestros pueden ser consejeros?; ¿están los padres capacitados para decidir sobre asuntos de la escuela?; ¿no exige demasiado tiempo del maestro mantener la asociación padre-maestro?; ¿conduce a algo realmente constructivo empeñarse en mantenerla? y, finalmente ¿cuál es el verdadero papel de los psicólogos al servicio de las instituciones escolares?.

En la familia actual las fuentes generadoras de problemas son muy variadas. Algunas de ellas son foráneas y derivan directamente de la embestida inflacionaria, la marginalidad, el desempleo, la corrupción, las drogas, la delincuencia, la inseguridad, la violencia social general y la notable carencia de imaginación institucional para enfrentar sus consecuencias. Otras son el producto inmediato de situaciones familiares difíciles de sobrellevar como el divorcio, las prácticas deficitarias para el manejo de problemas conductuales, el empleo materno sin sistemas de apoyo extrafamiliar, las dificultades conyugales y el conjunto de problemas emocionales que suponen, el tamaño de la familia, la psicopatología parental, la desnutrición, el maltrato a los niños, las dificultades escolares, el abandono del hogar, los conflictos padres-hijos, el alcoholismo, la drogadicción, etc. (Escalante, 1998).

Cada una de esas fuentes originan situaciones que tarde o temprano deberán ser enfrentados por los hijos. Y dependiendo de la solución que pueda hallarse, el niño producirá un cierto tipo de respuesta. La mayor parte de las veces las soluciones buscadas no se logran o resultan insuficientes. Y el niño, de un modo u otro, termina siendo la víctima inmediata de esquemas de interacción familiar deficitarios, cuya caracterización no siempre ha sido del todo afortunada.

La importancia del contexto interpersonal como variable influyente en la comprensión de patrones y procesos familiares cruciales en la etiología, desarrollo y mantenimiento de conductas infantiles anormales, resulta esencial para el trazado de métodos más efectivos de tratamiento y prevención. Los hijos del divorcio -unos más que otros- son típicamente señalados en la escuela como niños problematizados. Aparentemente, y todo ello dependiendo del temperamento infantil, el impacto de la discordia y rompimiento conyugal suele ser más dañino y duradero en los niños que en las niñas. Los niños de temperamento difícil son más vulnerables a la adversidad producida por el cambio, los conflictos y las pérdidas que supone la separación. El trauma generado suele ser intenso en todas las edades. Lo que resulta cualitativamente diferente es la manera como el niño procesa y resuelve la experiencia que el divorcio supone, lo cual variará con su nivel de desarrollo cognitivo actual (Escalante, 1998).

En plena adolescencia los niños y las niñas se interesan mucho más en los asuntos sexuales y a partir de allí también surgen algunos conflictos en las relaciones con los padres. Si el divorcio ocurre en esa edad, es más probable que el adolescente piense en abandonar el hogar o escapar de algún modo a la tutela familiar. Los niños más pequeños son menos capaces de medir el verdadero alcance de la separación y podrán, por ello, distorsionar groseramente las situaciones conectadas a la misma. El adolescente, en cambio, puede solucionar mejor los conflictos de lealtad que se plantean y asignará la responsabilidad por el divorcio a uno de los progenitores, al mismo tiempo que podrá enfrentar más eficientemente las exigencias prácticas y económicas derivadas (Hetherington, 1979).

Adolescentes en declive

Pocos períodos del desarrollo humano se caracterizan por tantos cambios a tan distintos niveles como la adolescencia. Varios de esos cambios son debidos al propio desarrollo puberal y otros originados del desarrollo cognitivo. Hay cambios que se producen por efecto de la

redefinición de roles sociales o a causa de la emergencia de la conducta sexual. Y muchos otros son oriundos de las transiciones que se realizan en el contexto escolar. Tal vez por esa razón, una gran parte del trabajo realizado en las ciencias del desarrollo se centra en la adolescencia como un período de riesgo, entendiendo que los rápidos cambios observables incrementan el potencial para la ocurrencia de resultados tanto negativos como positivos.

En la literatura suelen hallarse pruebas abundantes de que las transiciones escolares pudieran ser algunas de las causas de numerosas declinaciones conductuales y motivacionales observables durante la temprana adolescencia. Según Eccles y Midgley (1989) los adolescentes no funcionan bien ni resultan con altas motivaciones cuando se hallan en ambientes sociales que no llenan a cabalidad sus necesidades psicológicas, y ello puede conducir a reducciones significativas tanto en sus intereses y motivaciones como en sus niveles de ejecución académica y sus índices globales de autoestima (véase Yee y Flanagan, 1985).

Para Anna Freud (1958) la adolescencia es un período estresante en grado sumo, que complica la vida de los individuos por el surgimiento de poderosos instintos agresivos de tipo sexual, que reviven los anteriores complejos edípicos, y que los lanza hacia la búsqueda de independencia, cuestión esta que termina por convertirse en un franco rechazo de la autoridad y de oposición a los modelos adultos. Bandura (1964) considera que este punto de vista es mitológico y afirma que la adolescencia no es un período más estresante que la niñez. Agrega que tampoco es un período de búsqueda de independencia ni de rebelión contra los padres. Que los jóvenes continúan aceptando los valores fundados por los progenitores durante la niñez, y que la mayoría forma parte de grupos de iguales que defienden y tienden a reforzar tales valores.

En realidad hay más similitud de lo que corrientemente se piensa entre sistemas axiológicos y actitudinales de padres e hijos, incluso mucho más que entre adolescentes y sus pares. La gran mayoría de las coincidencias observables entre adolescentes quedan limitadas a asuntos como el lenguaje, la forma de vestir o el tipo de música que prefieren, retazos que de todos modos y en todas partes forman parte de una "cultura" adolescente bien tipificable. Gran parte de los problemas entre adolescentes y sus padres giran en torno a materias más bien mundanas como tipo de asociaciones extrafamiliares que aquellos establecen, horarios y estilos de vida, necesidades prioritarias planteadas, vestimenta, trabajo académico, además de lo relativo a esa gran permeabilidad ideológica que los caracteriza. Cada una de estas cuestiones crea en los progenitores dosis diferentes de conflicto y estrés. A todo ello, por supuesto, hay que agregar lo relativo al sexo, una materia realmente explosiva a esta edad y de la cual muy poco se discute en familia.

Las diferencias en valores pueden ser expresadas en términos de lo que quieren los jóvenes y lo que los adultos desean. En todo caso, lo saliente ha sido la elaboración de etiquetas que solamente explican lo que los unos piensan de los otros, pero que no describen el verdadero acento axiológico de cada generación. La verdad es que hemos estado hablando durante mucho tiempo de generaciones 'conformistas', 'improductivas', 'irresponsables' o 'alegres', a veces como temas y otras veces como símbolos de un carácter social cuya comprensión resulta apenas mediana... Pero lo cierto es que con nuestra particularizada omnivisión lo que en realidad hacemos es imputar a los jóvenes (igual que hacemos con otros grupos sociales) aquellas características capaces de justificar el uso que de antemano hemos planeado para ellos. De paso, estamos también justificando el control que el uso implica. Y es de este modo que imponemos las condiciones ideales para que los grupos subordinados desarrollen esas características...

Todo este proceso es interpretado por las generaciones jóvenes como signo de debilidad, irremediamente acentuado por la observación de la gran incongruencia que existe entre creencias y valores profesados por los adultos y sus propias acciones y conductas. El resultado es que los jóvenes tienden a desconfiar de la sociedad adulta en general. Una desconfianza que casi logra dimensión de estereotipo cuando el niño o el joven descubre que el adulto carece de la

habilidad y del deseo para proveer direcciones o modelos, y en su lugar cómodamente acepta de modo indiscriminado los valores y las ideas de los jóvenes -o su carencia. Uno de los errores conceptuales más obvios y al mismo tiempo el más común, ha sido la excesiva sobre generalización. A partir de las realizaciones censurables de unos cuantos "inconformes" y los delitos de otros cuantos "desviados" miembros de la población juvenil, suelen lanzarse sin reparo una serie de estigmas sobre adolescentes y jóvenes en general.

Resulta muy desalentador hallar que una gran parte de la literatura profesional parece estar achacada del mismo tipo de percepciones ingenuas, derivadas del análisis de fracciones juveniles atípicas, representadas por usuarios de drogas, delincuentes, fracasados académicos y disidentes. Puntos de vista prejuiciados y sumamente estrechos han creado una falsa visión de los jóvenes en general, a quienes ve la sociedad adulta como dominados por patologías distintas y victimizados por una volatilidad caracterológica difusa. De este modo nos hemos habituado ya a un modelo de la joven generación notablemente conflictivo. La idea superflua de "brecha" entre generaciones impide a casi todo el mundo darse cuenta de que la adolescencia **no es** precisamente el período más sereno de la vida, sino un período que se distingue por una serie de transiciones vitales significativas que, en la mayor parte de los casos, produce incomodidades en el medio individual interno y externo.

Estamos convencidos de que las patologías y el carácter volátil ciertamente existen a esa edad. Pero son verdaderas para algunos adolescentes ciertas veces y falsas para la mayoría casi siempre... Los padres y maestros no entienden (y muchos profesionales dedicados al trabajo con adolescentes tampoco) que la naturaleza de las transiciones únicas observables en la adolescencia temprana suelen ser, en gran parte, el efecto de interacciones entre cambios que son propios de la etapa y que se producen a nivel individual y social. La realidad es que la mayoría de los cambios psicológicos negativos que se asocian al desarrollo de los adolescentes, son el resultado de profundas contradicciones entre las necesidades del niño y las oportunidades que su ambiente social le ofrece, particularmente en los contextos hogareño y escolar.

Sin la menor duda, escuelas y familias confrontan un serio problema: ofrecer ambientes que sean capaces de cambiar en la dirección correcta y en el momento oportuno. En las escuelas eso quiere decir ambientes de aprendizaje menos congestionados, que ataquen las dificultades del desarrollo de modo más positivo, con maestros más eficientes, dispuestos a ofrecer más oportunidades para la participación significativa y la toma de decisiones, y que realmente quieran sistematizar esquemas de relación y patrones de estimulación docente menos afiliados al control y más cercanos a las necesidades psicológicas y deseos del adolescente. Y en la familia deben implementarse estilos de relación que sean menos obtrusivos y dominantes y que faciliten la gran necesidad de autonomía que tiene el adolescente. La verdad es que el adolescente no desea ser controlado. Solamente quiere disponer de mayor libertad, sin que eso necesariamente implique una separación emocional de sus padres ni tampoco una total renuncia a los beneficios de la autodeterminación.

Escuelas y familias parecen no estar enterados de que la gente joven enfrenta grandes riesgos y que los mismos constantemente incrementan la posibilidad de ocurrencia de daño psicológico, social y moral, con serias consecuencias en el plano de la salud. Casi siempre es en la adolescencia que se inicia el consumo de drogas. Alcohol, marihuana, cigarrillos, opiáceos, sedantes, alucinógenos, tranquilizantes, etc. suelen ser sustancias comúnmente empleadas, conducentes a situaciones que van desde la transmisión de enfermedades venéreas hasta el riesgo de muerte por sobredosis. Y los efectos subsiguientes varían desde el fracaso escolar hasta los desórdenes mentales, pasando por niveles ocupacionales deficitarios, la prostitución y el crimen.

Muchas causas se han combinado para redefinir a la familia como menos cohesiva y menos apta para ejecutar satisfactoriamente procesos de crianza más ajustados a las demandas del desarrollo. Por una parte, y especialmente en la familia urbana, una gran cantidad de mujeres

han pasado a formar parte de la fuerza laboral en condiciones que realmente imposibilitan la provisión adecuada de seguridad y cercanía en las relaciones con los hijos, reduciendo en gran medida los indispensables mecanismos de atención y control. El ciclo vital de la familia por lo general no incluye, como antes, a otros familiares (tíos, hermanos, abuelos, etc.) que residan en la misma instalación y que puedan ayudar a proveer siquiera una fracción del control que los hijos necesitan mientras los padres realizan su trabajo.

La consecuencia de los cambios estructurales ocurridos ha conducido a desencadenar una presión mayor sobre la escuela, de modo que en la familia típica el hogar es más bien un suplemento en la vida del niño y el adolescente, vida que suele realizarse con mayor plenitud entre los intercambios que producen las instituciones escolares. Y sería muy bueno que los 'expertos' en materia educativa del país, asumieran a la escuela como una tarea de naturaleza prioritaria. La escuela está siendo abandonada siguiendo esquemas de decisión que nada tienen que ver con el país y que coloca los intereses nacionales en un plano secundario. Frente a la especificidad de las instrucciones recibidas, es muy poco lo que realmente quiere hacerse en beneficio del sistema nacional de educación y mucho lo que se está haciendo para beneficiar a ciertas entidades foráneas.

Referencias

- Achenbach, Th. M. (1978). The child behavior profile. I: Boys aged 6-11. *J. of Cons. and Clinical Psych.* 46: 478-488.
- Achenbach, Th. M. (1978a). Psychopathology of childhood: Research problems and issues. *J. of Cons. and Clin. Psych.*, 46 (4): 759-776.
- Anthony, E. J. (1970). The behavior disorders of childhood. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, (Vol. 2), New York: Wiley.
- Bandura, A. (1964). The stormy decade: Fact or fiction? *Psychology in the Schools*, 1: 224-231.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psych. Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Develop. Psych. Monogr.*, 4 (1, parte 2).
- Becker, W. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research* (Vol. 1) New York: Russell Sage Foundation.
- Block, J. H. (1971). *Lives through time*. Berkeley, Calif., Bancroft Books.
- Bowlby, L. (1969). *Attachment and loss: Volumen 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1978). Who needs parent educación? *Teachers College Record*, 79: 767-787.
- Carrol, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Ciofy, V. Y Kandel, G. L.(1979). Laterality of stereognostic accuracy of children for words, shapes and bigrams. *Science*, 204: 1432-1434.
- Cox, S. (1981). *Female Psychology* (2nd Ed.). N. Y.: St. Martin's Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedentes of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10): 1040-1048.
- Eccles, J. S. y Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.) *Research on motivation in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Entwistle, D. R. y Stevenson, H. W. (1987). Schools and development. *Child Developm.* 58:1149-1150.
- Escalante, G. (1998). *Temas de Psicología*. Mérida. Universidad de los Andes: CDCHT.
- Flory, C. D. (1936). Ossepus development in the hand as an index of skeletal development. *Monographs of the Society for Res. in Child Developm.*,1: 96-97.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic study of the child*, 13:255-78
- Frodi, A. y Macaulay, J. (1977). Are women always less aggressive than men? A review of the experimental literature. *Psych. Bull.*, 84: 634-660.
- Hazan, C. y Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *J. of Pers. and Social Psychology*, 52: 511-524.

- Hetherington, E. M. (1979). Divorce: A child's perspective. *American Psychologist*, 34: 851-858.
- Hoffman, M. L. y Saltztein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *J. of Personality and S. Psychology*, 5: 45-47.
- Jenkins, R. L. (1966). Psychiatric syndromes in children and their relation to family background. *American J. of Ortopsychiatry*. 36: 450-457.
- Johnson, Edward S. (1984). Sex differences in problem solving. *J. of Educ. Psych.*, 76: 1359-1371.
- Knight, G. P. y Kagan, S. (1977). Development of prosocial and competitive behaviors in Anglo-American and Mexican-American children. *Child Development*, 48: 1385- 1394.
- Kohlberg, L. (1966). A Cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. En E. E. Maccoby (ed.), *The development of sex differences*. Stanford, CA., Stanford University Press.
- Matas, L., Arend, R. A. y Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Developm.*, 49, 547-556.
- Maccoby, Eleanor E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- Meece, J. L., Parsons, J. E., Kaczala, C. M., Goff, S. B. y Futterman, R. (1982). Sex differences in math achievement. *Psychological Bulletin*, 91: 324-348.
- Mikulincer, M. y Nachshon, O. (1991). Attachment styles and patterns of self-disclosure. *J. of Pers. and Social Psychology*, 61: 321-331.
- Peltier, Gary L. (1972). Sex differences in the school: problem and proposed solution. En Bernard, H. W. y Huckins, W. C. (eds.). *Exploring human develop-ment*. Boston: Allyn and Bacon.
- Plomin, R. (1986). *Development, genetics, and psychology*. Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Plomin, R. y Daniels, D.(1987). Why are children in the same family so different from one another? *Behavioral and Brain Sciences*, 10, 1-60.
- Roche, A. F. (1979). Secular trends in human growth, maturation, and develop-ment. *Monographs of the Soc. for Res. in Child Developm.*, 44: 3-4).
- Sarason, S. B. (1959). *Psychological problems in mental deficiency*. 3a.ed., N.Y.: Harper.
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 90s: Development and individual differences. *Child Development*,63,1-19.
- Terman, L. M. y Tyler, L. E. (1954). Psychological sex differences. En L. Carmichael (ed.), *Manual of Child Psychology*, New York, Wiley, 1064-1114.
- Tyler, L. E. (1965). *The psychology of human differences*. New York.: Appleton.
- Weinstein, E. A. (1960). An analysis of sex differences in adjustment. *Child Development*, December, pp. 721-728.
- Witelson, S. F. (1976). Sex and the single hemisphere. *Science*, 193: 425-427.
- Whiting, B.B. y Whitting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Yee, D. K. y Flanagan, C.(1985). Family environments and self-consciousness in early adolescence. *J. of Early Adolescence*, 5: 59-68.