

Los requisitos para la realización de evaluaciones de riesgos y la adopción de medidas preventivas son aplicables a los riesgos psicosociales como el estrés y la violencia en el lugar de trabajo, en la misma medida que otros riesgos, como los relacionados con la seguridad de las máquinas.

Reducir los riesgos psicosociales relacionados con el trabajo no es sólo un imperativo moral y legal, sino que también responde a un importante interés comercial. Por lo general, las empresas de mayor éxito suelen tener los mejores resultados en seguridad y salud. La buena salud es un buen negocio.

REFERENCIAS

- CUENCAS, R. Los riesgos psicosociales y su prevención. Centro nacional de nuevas tecnologías INSHG. Madrid. 2002
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y Organización Internacional del Trabajo. Condiciones de trabajo y riesgos psicosociales en la empresa. Madrid
- WONT de la universitat jaume. Evaluación de los riesgos psicosociales. 2004
- BUENDÍA, J.; RAMOS, F. Empleo, estrés y salud. Madrid: pirámide. 2001



ATENCIÓN, REALIDAD Y TIEMPO DE NIÑOS DISTRAÍDOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Por: Psicólogo Alejandro Hurtado Hernández
Docente Programa de Psicología.

EN el año 1999, docentes de escuelas públicas del municipio de Piendamó, Cauca, Colombia, detectaron un comportamiento en algunos niños que era inquietante para ellos y además se observó en ese mismo año que en los formatos de solicitud de atención psicológica presentados por 48 instituciones educativas a la Alcaldía Municipal, que el 10% (425 niños) de la población escolar de básica primaria fueron reportados por sus docentes como distraídos en clase. La descripción es: "elevados", "están ahí porque están sentados, pero están en otra parte". La regulación de una clase "normal" hace que la conducta sea demasiado visible.

En veinte niños distraídos en la zona rural de este Municipio, se encontró que sus padres estaban ausentes de la significación de sus experiencias cotidianas, aún de las más elementales. Esta negligencia no voluntaria de los padres en la crianza de sus hijos, se relacionaba entre otras cosas con la estructura de pobreza, con la que la familia activa en labores del campo, interactuaba en su región de origen, con la actual estructura global de la economía mundial.

Debe decirse que a partir del proceso de apertura económica en Colombia el sector de la economía que recibió un

impacto negativo muy fuerte fue el agrario, específicamente porque la importación de productos baratos, desplazó los nacionales.

En algún momento ni las familias de este estudio, así resulte difícil decirlo, ni sus productos eran necesarios, producir, les era cada vez más costoso, emplearse era imposible porque en la región todos vivían las mismas condiciones. Lo cual hizo que desde ahí y hasta ahora por razones de subsistencia ambos padres tuvieran que acudir a trabajos no calificados, saliendo muy temprano y regresando tarde a la casa.

Esta situación es vivida de otra manera por sus hijos, quienes desde muy temprano antes de ir a la escuela y después de haber regresado de ella, pierden el contacto con adultos y otros niños, por las condiciones de la topografía en la zona.

En entrevista semiestructurada con cada uno de los docentes de estos niños se pudo establecer que preocupados por este comportamiento ya habían acudido a la casa de los niños y/o citado a los padres a la escuela, encontrando que estos no monitoreaban el proceso educativo de los niños en los detalles más mínimos y que la noche en el hogar era utilizada para reponerse de la jornada laboral, preparando y consumiendo alimentos



o directamente retirándose a dormir, sin tener lugar a otros espacios de intercambio intrafamiliar.

De los niños se requiere hacer una primera precisión aquí en cuanto a la atención se refiere, esto es, que se trata de una función cerebral, cuya orientación se logra y se aprende con otros seres humanos, este refinamiento constituye un elemento clave en la comprensión del problema, ya que la orientación de esta actividad cerebral implica una actividad social estructurada. La distracción que se menciona aparece precisamente en el aula en situaciones estructuradas y contextuales, que requieren unos consensos básicos sobre una serie de significados y prácticas.

Se observa que estos niños no mantienen un continuo de orientación de su atención, en los instantes que constituyen una actividad pedagógica en desarrollo. Su acontecer global en clase parece un repliegue, ni su mirada ni su cuerpo guardan correspondencia con ese continuo, ni contestan preguntas. Parecería que la percepción de los sucesos que son recíprocos para la mayoría, quedan fragmentados para estos niños.

En situación experimental estos niños aprendieron cara a cara con otros a armonizar complicados repertorios motrices y rítmicos con estribillos infantiles no conocidos por ellos, en distintos momentos, sin que se mostraran diferencias significativas con niños no distraídos en clase, lo cual no descartaría los denominados "signos blandos", pero sí compromisos neurológicos lesivos y señalaría por otro lado posiblemente unos contextuales.

En este sentido, hoy sabemos que la construcción genética del sujeto (Piagetiano), de los objetos sociales y límites

de la atención los bordea el complejo tejido social con sus actividades, (Coll y Riviere 1992) así que lo que es compartido en determinado momento con otros, supone entre otras, asistir con el cuerpo, el rostro y el discurso a instantes de la trama semiótica colectiva, desde una historia individual que es estructura y soporte concretizado del sí mismo, en la cultura en la que se vive. (Vygotski 1974, 1996). (Bajtin y Vygotski en Silvestre 1993), (Tovar 2001).

Por otro lado, el test proyectivo de la familia indica en cada uno de estos niños que la construcción de la realidad esta afectada, en términos de Winnicott (1993, 1995), por fallas ambientales que dificultan recrear el mundo interno y el externo, perdiendo los niños el sentido de continuidad de sí mismos. En las historias de los niños sobre el dibujo se colige una dificultad para relacionar realidad individual y compartida. En palabras de Winnicott (1995), dificultades para **"Integrar el programa del día desde afuera"**.

Las pruebas a través de entrevista clínica Piagetiana sobre la conservación de sustancia y volumen realizadas a estos niños, los muestran capaces de advertir las constantes, las transformaciones y con muchas dudas para comunicar a otro estas últimas, lo cual mejoró durante el interrogatorio clínico, el cual mediatizó mejor con los diálogos personalizados, la sucesión de los hechos de transformación, que adquirieron para ellos unos sentidos más precisos y previsibles en ese momento.

Una manera de enfrentar estos datos hallados e integrarlos con el problema de atención es la de intentar dimensionar la atención no sólo como una función cerebral que sólo

selecciona información, la transporta y mantiene un interés en ella, sino que la misma interconecta el cerebro con la percepción sensorial, con las experiencias cognitivas, no solo como procesos, además con las emocionales profundas y con el yo como base de identificación.

Visto así, hace que los elementos que son puestos en común en un instante del desarrollo de la clase para el grupo de niños, ya sean materiales, signicos o simbólicos, constituyan en su orden de aparición y articulación intrínseca, lo que se denomina complejos completos de tiempo (Russell 1983). Los que los niños distraídos parecen percibir marginalmente.

Es posible que estos niños distraídos tengan una construcción personal del tiempo, con la que interactúan dentro de contextos estructurados con dificultad y desde la que perciben de forma marginal, los instantes de desarrollo, de los complejos completos de tiempo con sentido, que constituyen una clase.

La representación de tiempo construida por ellos, en las situaciones que han de compartir con otros, podría tener un problema para integrar (se) con y en una estructura nueva más amplia y básica para la reciprocidad con otros, lo cual no les estaría permitiendo acceder adecuadamente al tiempo construido colectivamente aún en sus instantes perceptibles.

De la situación experimental, las pruebas y el test, colegimos en los niños posiblemente una



dificultad para ajustar con su sistema perceptivo una actitud y una postura ante el devenir del tiempo, ya sea el culturalmente construido e incluso de algún modo el físico, de tal modo que estarían participando de los hechos sociales desde una estructura particular, que puede ser no integrada o marginal.

Esta estructura sería la propia historia de vida como concreción del sí mismo en el tiempo, con un sentido de la continuidad de sí que es problemática y una velocidad singular, que hace ruptura en el plano de interacción social, que además constituye una falla para configurar nuevas estructuras, como la de reciprocidad con otros. Es la visión a cerca de un sujeto que es un perceptor muy particular por que participa en su ambiente, desde aproximaciones a destiempo, de las series complejas y completas de tiempo que tienen sentidos compartidos.

REFERENCIAS

- Coll César y Riviére Angel. Individuación e interacción en el período sensorio – motor: sobre la construcción genética del sujeto y del objeto social. En Cuadernos de Psicología Univalle. 1992, Vol 12 Nro. 1 y 2
- Miller Alice. El Drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero yo. Edit. Tuquets Frankfurt 1994.
- Lefort Rosine. El nacimiento del otro. Edit. Paidós. Barcelona. 1995
- Luria A.R. Atención y memoria. Edit. Martínez Roca. Caracas 1995
- Kolominski L. Ya. Psicología de la relación recíproca en los pequeños grupos. Edit. Pueblo y educación. La Habana 1984.
- Piaget Jean. La Psicología de la inteligencia. Edit. Crítica. Barcelona 1989

- Piaget Jean. El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. Edit. Fondo de Cultura Económica. México 1974
- Russell Bertrand. El conocimiento humano. Edit. Orbis. Barcelona 1983
- Silvestre Adriana y Blanck Guillermo. Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia. Edit. Anthropos. Barcelona 1993
- Tovar María de Los Ángeles. Psicología social comunitaria. Plazar y Valdez. 2001
- Vigotski Lev. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edit Crítica. Barcelona 1996.
- Winnicott Donald. La familia y el desarrollo del individuo. Edit. Lumen Hormé B/aires 1996.
- Winnicott Donald. Clínica psicoanalítica infantil. Edit. Lumen Hormé B/aires 1993.

