



Licenciatura en Ciencias para la Familia

Dimensiones cualitativas de la parentalidad

Autora: Mariángeles Castro Sánchez
Directora: María Dolores Dimier de Vicente

2014

Documento inédito

**Trabajo final de Licenciatura en Ciencias para la Familia
Instituto de Ciencias para la Familia – Universidad Austral**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Austral, repositorio institucional. Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución. La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Castro Sánchez, M. (2014). *Dimensiones cualitativas de la parentalidad* [en línea]

Documento inédito. Instituto de Ciencias para la Familia, Universidad Austral.

Disponible en: [URL] [Fecha de consulta:]

ÍNDICE	3
ÍNDICE DE SIGLAS	5
INTRODUCCIÓN	7
I. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL	13
1. Ser personal, ser familiar	13
a) <i>Notas antropológicas</i>	13
b) <i>Familia: microsistema y contexto</i>	14
c) <i>La familia como sistema. Subsistema parental y parentalidad</i>	16
2. Ser familiar, ser social	18
a) <i>Funciones sociales de la familia</i>	18
b) <i>Funciones parentales</i>	19
c) <i>Misión educativa familiar</i>	21
d) <i>La parentalidad como agencia socializadora</i>	23
▪ <i>Sociabilidad y socialización</i>	23
▪ <i>Enculturación y personalización</i>	25
e) <i>El modelo de reciprocidad</i>	26
II. PARENTALIDAD POSITIVA	29
1. La clave de un nuevo paradigma	29
a) <i>El interés superior del niño</i>	31
b) <i>Parentalidad en el interés superior del niño</i>	32
2. Deberes de la parentalidad positiva	34
a) <i>Desarrollo integral e integrado</i>	34
b) <i>Estructura y orientación</i>	35
c) <i>Reconocimiento</i>	36
d) <i>Autonomía</i>	36
3. Ejercicio de la parentalidad positiva	37
4. No violencia	38
a) <i>Castigo corporal y maltrato</i>	39
b) <i>Una disciplina constructiva</i>	41
III. PARENTALIDAD COMPETENTE	45
1. El concepto de competencia	45
2. Las competencias parentales	46
3. Las capacidades parentales	49

a)	<i>Apego</i>	49
b)	<i>Empatía</i>	51
	▪ Inteligencia interpersonal	51
	▪ Inteligencia emocional	52
c)	<i>Modelos de crianza</i>	54
	▪ Estilos educativos parentales	55
	▪ Liderazgo familiar	57
d)	<i>Participación en redes y uso de recursos comunitarios</i>	60
4.	Las habilidades parentales	61
IV.	PARENTALIDAD RECÍPROCO-COMPLEMENTARIA	63
1.	La conyugalidad como punto de partida	63
2.	Reciprocidad y complemento vincular	64
a)	<i>De sexos y roles</i>	65
3.	Calidad conyugal y parental	67
a)	<i>La filiación como identidad primaria</i>	67
b)	<i>Parentalidad y formas familiares</i>	68
c)	<i>Una aproximación desde la hipótesis spillover</i>	69
	▪ Adaptabilidad	70
	▪ Cohesión	71
	▪ Conflicto	71
	▪ Satisfacción	73
a)	<i>Disociación conyugalidad – parentalidad</i>	74
	CONCLUSIÓN	79
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
	APÉNDICE A. Figuras. Diagramas de influencia multidireccional	93
	APÉNDICE B. Operacionalización de variables	97
	ANEXO I. Convención sobre los Derechos del Niño	99
	ANEXO II. Recomendación REC (2006) 19 del Consejo de Europa	121

ÍNDICE DE SIGLAS

CE	Consejo de Europa
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
DUDH	Declaración Universal de Derechos Humanos
EM	Estados Miembros
ISN	Interés superior del niño
RCE	Recomendación del Consejo de Europa

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo procura explorar algunas dimensiones relativas al ejercicio de la parentalidad, poniendo de relieve para su correcto abordaje la exigencia del desarrollo de los aspectos cualitativos implicados en esta noción. A tales fines nos introducimos en el fundamento de la calidad parental, esbozando un modelo conceptual correlacional que se asienta sobre una base tripartita: la parentalidad positiva, las competencias parentales y la reciprocidad y el complemento parental. En efecto, la parentalidad que llamamos complementaria viene a cerrar el círculo virtuoso de la calidad parental, considerando que la optimización de las funciones involucradas en su ejercicio se produce sólo en la conyugalidad.

Describimos en este recorrido la naturaleza multidireccional e interactiva de la parentalidad, en tanto proceso dinámico que contiene y modifica a todos y cada uno de los actores intervinientes. Claro está, el dinamismo implícito en esta misión entraña hoy un reto colosal. El curso de la historia y las características de la sociedad contemporánea determinan que la función parental no admita ya improvisaciones y que exija la concurrencia de competencias específicas para afrontar las situaciones emergentes a diario. Partimos de la constatación de que la parentalidad está en plena evolución. Tanto ésta como la vida familiar en su conjunto transitan en la actualidad marcados giros. No obstante, la familia conserva su espacio protagónico en el tejido humano y social, y es por esto que el ejercicio de la parentalidad, la labor de padres y madres encaminada al impulso y educación de los hijos, es un punto de anclaje en medio de las continuas y vertiginosas transformaciones que la humanidad experimenta.

Es indudable que las relaciones entre padres e hijos también se ven afectadas por las influencias externas, tanto que han pasado de tener una estructura jerárquica a plantearse como más horizontales e inmediatas. Por otra parte, hay que tener presente que la familia es en sí misma una entidad versátil, que va modificándose con el paso del tiempo y el curso de su ciclo vital. Aunque es preciso puntualizar que cualquier variación accidental no llega a rozar su esencia, que permanece en inalterable sintonía con el orden natural.

La parentalidad debe ser considerada, entonces, como una etapa de la existencia familiar que evoluciona a medida que los años transcurren y las sociedades reflexionan sobre esta realidad, pues, evidentemente, los niños y jóvenes de hoy no sólo reciben mandatos del contexto familiar, sino que a medida que van creciendo aumenta en ellos la ascendencia de otros entornos, como los pares, la escuela y los medios de comunicación. Pero aun así, la familia sigue siendo el ámbito más importante desde el punto de vista ontológico, probablemente porque su impronta es la primera y más persistente, y, además, porque las relaciones intrafamiliares suelen caracterizarse por una intensidad afectiva especial, una marcada permanencia temporal y una capacidad configuradora de la totalidad de los vínculos posteriores. Volveremos sobre la idea para fundamentarla a lo largo de nuestro desarrollo.

En este orden de cosas, no debemos dejar de mencionar que uno de los elementos que contribuyó decisivamente a instaurar una nueva perspectiva fue la CDN, documento que ha modificado de manera notoria el contexto en el que se despliega la parentalidad. Al desplazar la mirada hacia los niños, a los que concede derechos en tanto que personas,

se ha redefinido no sólo su posición en la sociedad, sino también la relación entre padres e hijos. Sin embargo, si bien deben respetarse los derechos y el ISN, es imprescindible tener en cuenta, asimismo, las fortalezas y debilidades de los padres. El objetivo último es mejorar la calidad de la vida familiar en su conjunto. Y, consecuentemente, de la vida en sociedad. El giro copernicano que supuso repensar las relaciones parentales desde el ISN define, pues, el enfoque de este estudio, en el que se destaca la necesidad de alcanzar un delicado equilibrio entre los postulados proclamados en la CDN y el principio de responsabilidad parental. Comenzando nuestro trayecto por las tradicionales clasificaciones de estilos educativos parentales, nos adentramos en el concepto de reciprocidad, que recorre en forma exhaustiva los vínculos que la parentalidad comporta, estableciendo un paralelo con el moderno fundamento del liderazgo y sus caracteres distintivos. A pesar de que son realmente escasos los textos que plantean su implicancia en la práctica de una parentalidad competente, estas capacidades no difieren en general de las manifiestas en toda relación interpersonal funcional. Efectuamos una extrapolación de datos en tal sentido, a partir de la definición del concepto de competencia, en tanto integración de conocimientos, habilidades y actitudes, y la capacidad de aplicarlos contextualmente, en permanente actualización. Y examinamos, asimismo, los criterios rectores de toda ejecución, foco de referencia ineludible de nuestra teorización.

Nos encontramos en un punto de inflexión en la historia de la parentalidad y la familia, en el que el ejercicio parental presenta un carácter único: los adultos se ven en la paradójica obligación de resignificar el compromiso conyugal y familiar con vistas a que el desafío de la calidad parental sea posible. Esta última afirmación subraya el peso del componente social de la parentalidad. Si en numerosos aspectos, su carácter relacional y sus prácticas son de orden privado, está igualmente formada por lo que la comunidad entiende y espera de un comportamiento parental adecuado. De ahí que se recomiende un enfoque plural. Por cierto, el conjunto de opiniones predominante sobre lo que constituye una buena parentalidad o una infancia positiva tiene un fuerte contenido normativo y, aunque no encontremos una única forma estandarizada de ejercer la parentalidad, pues coexisten múltiples, siempre está implícito un modelo ideal. A la descripción de algunos aspectos puntuales del ideal mencionado se orienta nuestro trabajo, circunscripto dentro de los alcances que en esta introducción se detallan.

Dada la vital importancia de las funciones propias de la familia y las dificultades añadidas generadas por el contexto social aludido, es imprescindible que los padres dispongan de recursos personales para afrontar y dar respuesta satisfactoria a las diferentes problemáticas y necesidades actuales. Entonces, por un lado, si bien la misión de la familia es interna, en tanto sus beneficios afectan a las personas de sus componentes, se proyecta decididamente hacia el afuera como contracara de un movimiento que, a través de la socialización y personalización de sus miembros, coadyuva a una evolución humana más amplia, insertándose de pleno en el conjunto social.

Así pues, sobre la familia y las figuras parentales recae la responsabilidad de la promoción de valores, actitudes y comportamientos saludables y responsables que favorezcan el crecimiento sano de los hijos, y el establecimiento de un ámbito adecuado para que esto se lleve a cabo. Pero para lograrlo, con frecuencia, la familia necesita respaldo; especialmente, para sortear los retos que la sociedad cambiante comporta y poder así aprovechar las oportunidades que crisis y transformaciones ofrecen. Evidentemente, esta urgencia de asistencia es aún más visible en aquellas familias que atraviesan situaciones difíciles o viven en contextos socialmente desfavorecidos. En todas

y cada una de las circunstancias, si el trípode no puede afirmarse convenientemente, los apoyos son imprescindibles. Algunos deberán ser mayores, como en el caso de una estructura monoparental, por ejemplo. Otros, de menor incidencia. Pero es una realidad incontrastable que en algún momento de la etapa parental la familia experimenta la necesidad de una orientación concreta. Es por esto que los esfuerzos de cada uno de los sectores de la sociedad deben estar hoy encaminados a una mejora integral de las condiciones de ejercicio de la parentalidad. Al punto que toda investigación que se coloque en línea con esta problemática resulta no sólo oportuna, sino primordial en materia de estudios de familia. Porque si en el pasado el abordaje de la infancia y, por extensión, de la parentalidad, era obra de psicólogos y especialistas en el desarrollo infantil, hoy en día constituye un campo prolífico de exploración multidisciplinar. Las ciencias sociales han redescubierto la familia, y actualmente existe un número creciente de pensadores, provenientes de distintas ramas, interesados en su examen y abocados a él.

Ciertamente, la complejidad del escenario es proporcional al creciente interés de la comunidad científica respecto de estos temas, lo que ha agilizado numerosas y valiosas aportaciones. Es por ello que para la concreción de este informe se ha llevado a término una revisión y selección bibliográfica de estudios de los últimos años que se aproximan a la materia, de diferentes publicaciones que echan luz sobre el entramado de la calidad parental y su posible correlación con la adquisición de competencias parentales en aras del ejercicio conjunto de una parentalidad positiva.

En efecto, la calidad parental que recibe un niño se considera el principal factor de riesgo modificable que contribuye al desarrollo de problemas emocionales y conductuales. El agente determinante es la índole de la educación que le proporcionan sus padres; y a su identificación, diagnóstico y alcances nos dedicamos de manera transversal a lo largo de nuestro estudio. Presentamos el concepto de calidad parental íntimamente ligado al del ejercicio de una parentalidad positiva, competente y recíproco-complementaria. También aquí referimos influencias y condicionamientos que hacen de estos términos una combinación obligada para cualquier expectativa formal de análisis. Las problemáticas señaladas ajustan el diseño de nuestra investigación, en la que indagaremos con particular énfasis la naturaleza de las relaciones parentales, en tanto encuentro interpersonal que depara una mutua transformación, así como un singular acomodamiento y encaje entre los participantes de esta escena vincular específica.

Resulta necesario delimitar, en primer término, cuál es la pretensión de nuestra aportación. Inicialmente podemos apuntar que no es la elaboración de un listado de notas ideales de la parentalidad, sino la verificación de hasta qué punto son variables dentro de un esquema correlacional que describe las dimensiones cualitativas de la parentalidad. Es decir, definir si la calidad parental se basa hoy sobre una parentalidad estructuralmente compuesta por los tres movimientos introducidos y a los que dedicamos el presente trabajo: la parentalidad positiva, la parentalidad competente y la parentalidad recíproco-complementaria.

El trazado es eminentemente teórico y se utiliza el análisis documental como metodología. Para esto se han examinado diversas fuentes, como documentos, investigaciones y bases de datos especializadas, buscando reflejar mediante este recorrido las relaciones esenciales existentes entre las cualidades, los objetos y los procesos interpelados. Se recurre a la selección, clasificación y comparación textual, haciendo

abstracción de las propiedades salientes y posibilitando el establecimiento de correspondencias entre los distintos principios bajo estudio y su posterior generalización. A tales fines y como punto de partida, procuramos aquí obtener una clara formulación de la situación problemática a abordar, por medio del planteamiento de la correspondiente hipótesis resolutoria.

Como vimos, de los múltiples aspectos que pueden ser sometidos a reconocimiento en el campo referido, tres toman especial relevancia a nuestro criterio desde la perspectiva pedagógica, configurando un sistema dinámico en proceso constante de retroalimentación: la calidad parental -entendida como la bondad, la perfección de la parentalidad- está condicionada por un ejercicio definido por los siguientes tres rasgos centrales: el interés superior del niño, la competencia y la reciprocidad y complementariedad parental. Estos elementos conforman un basamento tripartito sobre el que se asienta la índole cualitativa de la parentalidad, y ésta es la hipótesis que nos proponemos verificar a lo largo del estudio. Intentamos establecer un correlato entre las variables que, a nuestro parecer, integran el concepto de calidad parental, en el entendimiento de que nuestras observaciones explican un modelo tan ideal como inexistente en la realidad. Desde luego, las conclusiones a las que arribamos no describen con rigurosa exactitud lo que ocurre en el sistema real, pero tenemos la sólida convicción de que aportarán un conocimiento significativamente mayor al que obtendríamos sin la aplicación de patrón teórico alguno.

Parentalidad positiva, desarrollo de competencias parentales y ejercicio recíproco y complementario de la parentalidad son nociones que hoy coexisten sin intersecarse en diversos textos académicos. Establecer una correlación entre ellas se nos presenta no sólo como un buen ejercicio conjetural, sino como una eventual plataforma de partida para futuras problematizaciones.

El texto está organizado en cuatro capítulos en franca interrelación. El primero de ellos abarca el marco teórico y contextual que sirve de referencia a nuestro estudio. En los capítulos segundo, tercero y cuarto se introducen cada una de las líneas propuestas como ejes en torno a los cuales gira el concepto de parentalidad en la sociedad actual. Concebimos la noción de calidad parental como un delicado engranaje que requiere del ajuste constante de cada una de sus piezas para un mantenimiento funcional. Estas secciones, integradas en un todo, conforman una realidad nueva, una unidad que es más que una simple sumatoria. Pues siempre existe un valor agregado en la totalidad.

El capítulo segundo está referido a la parentalidad positiva, que es precisamente la parentalidad situada en el hoy, a partir del advenimiento del nuevo paradigma dado por la CDN y el principio del ISN. El tercer capítulo integra una aproximación a las competencias parentales, comenzando por el concepto de competencia y su aplicación en el ámbito familiar. Planteamos la urgencia de los padres por desarrollar capacidades para el cumplimiento de su función educativa y socializadora. En el capítulo cuarto, se explica nuestra concepción de la parentalidad como un todo inescindible de la conyugalidad. Según nuestro enfoque, toda parentalidad óptima es conjunta, pues de la unión conyugal toma sus notas de reciprocidad y complementariedad, haciéndolas extensivas al vínculo parental triádico.

Cabe remarcar, llegado este punto, que nuestro proyecto de investigación original fue modificado en función de los hallazgos derivados del curso de la exploración teórica.

Esto determinó la incorporación de una tercera variable en correlación, que adquirió el estatus de dimensión cualitativa y hemos dado en llamar: parentalidad recíproco-complementaria.

Dejamos aclarado que a lo largo de este trabajo, y con el ánimo de agilizar su lectura, utilizamos el genérico masculino para referirnos a personas de ambos sexos. Por último, en el apartado destinado a conclusiones intentaremos retomar las variables expuestas en el desarrollo y sintetizar las principales líneas obtenidas, así como también exponer algunas implicaciones que para un futuro diseño de planes y proyectos puedan desprenderse de nuestra tarea.

I. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

1. Ser personal, ser familiar

a) Notas antropológicas

El hombre es un ser familiar. Nace y muere indefenso, desprotegido, sin recursos. Tan determinante es esta impronta en su vida que sin familia el ser humano es inviable (Yepes y Aranguren, 2003). Pues la familia es el territorio del amor nutricional, destinado a todos y cada uno por su mera existencia (Corkille Briggs, 2006); es el medio natural donde somos recibidos sin reservas y por el solo hecho de existir. Y gracias a esta aceptación incondicional se promueve la más plena realización humana, mediante la actualización de nuestras potencialidades y el adentramiento en una vía de creciente personalización.

Ciertamente, la familia es el principal ámbito de desarrollo y el espacio que la dignidad del hombre –varón y mujer- reclama, en el que cada integrante se personaliza de manera progresiva. Pues su esencia dialógica nace sedienta del entorno y de la experiencia de los valores vividos que este escenario le proporciona (Castillo, 2009). Cabe afirmar, entonces, que sin persona no hay familia, pero sin familia tampoco puede haber persona plena (Melendo, 2007), pues constituye la estructura en la que el ser humano se personaliza y socializa, esfera propia y originaria del devenir del individuo y de la sociedad. Es, sin dudar, el lugar al que uno siempre vuelve (Alvira, 2004).

Isaacs (2003) considera a la familia como un conjunto de relaciones en el que lo que se vincula es lo más visceral y específico de la persona: su intimidad. Precisamente por esto, la vida familiar es la influencia de mayor profundidad y duración que impacta en el ciclo vital humano. Para bien o para mal, ocupa un papel central en el desarrollo del niño, ejerciendo un imperio notable sobre la persona en que se convertirá y el sitio que ocupará en la sociedad. El medio en el que nace influirá de manera decisiva en sus expectativas, en los roles que asumirá, en las creencias a las que adherirá y en las interrelaciones que trabará a lo largo de su existencia (Craig y Baucum, 2009). Es decir, este centro primario de pertenencia condicionará en gran medida el desarrollo cognitivo, emocional, social, físico y espiritual ulterior.

En tanto foco satisfactor de demandas básicas, la familia sintetiza y absorbe la necesidad de seguridad y permanencia. Y como motor impulsor de cualidades humanas, entrena la disposición a la comunicación, a la elección en un marco relacional ético y al cuidado y preocupación por el valor y la dignidad, de uno mismo y de los demás. Alimenta también la interacción, atención y solicitud recíprocas. Porque en la familia, en primer término y a lo largo de la vida, se experimenta la esencia del encuentro interpersonal. En suma, es en este ámbito en el que concretamos nuestra humana facultad de crecer en el amor (Constable, 2004).

b) *Familia. Microsistema y contexto*

La DUDH destaca el carácter central y radical de la vida familiar en la experiencia social, según consta en su artículo 16, apartado 3º: “la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”¹. Sin embargo, que se reconozca universalmente a la familia como “elemento natural y fundamental” de la sociedad es un principio de gran importancia, pero de escasas consecuencias prácticas, toda vez que la tendencia sea considerarla una asociación de individuos y no una comunidad (Altarejos, 2009). El enfoque que hoy prevalece, lamentablemente, es el primero. Se ha perdido el concepto sustancial de persona y, aunque se ha avanzado en la elaboración de numerosos tratados de Derechos Humanos, el hombre está agobiado con metas opuestas a un auténtico humanismo.

En este marco, la estructura de la familia tradicional ha sufrido transformaciones contundentes a la luz de diversos factores históricos y sociales. La incorporación de la mujer al mundo del trabajo, el declive del principio de autoridad, el crecimiento de las migraciones, el cambio cultural que propicia el relativismo ético, la irrupción del consumismo en la economía familiar y el influjo de los medios de comunicación, son sólo algunas de ellas (Altarejos, 2009). Sin embargo, la existencia de relaciones de paternidad, maternidad y filiación es una realidad universal y omnipresente, verificada en la totalidad de las sociedades actuales y en las históricamente conocidas. Pues no existen ni han existido comunidades sin estructura familiar, aún como expresiones de la índole más variada.

Por un lado, reconocemos entonces la generalidad de la entidad familiar y, por el otro, la diversidad en su aplicación (Burgos, 2004). Distinguimos a la familia como realidad estructural global y observamos, al mismo tiempo, una multiplicidad de familias, unidades concretas y particulares, diferentes unas de otras. En cuanto grupo, la familia constituye una formación humana con su propia constitución, organización y una serie de funciones en la que está especializada; en cuanto institución, la familia representa un subsistema de decisiva importancia, incluido en el más amplio sistema social del que es parte integrante (Herrera, 2001).

Así, el enfoque sistémico es hoy el de mayor preponderancia para abordar los temas de familia, a partir de que Von Bertalanffy (1901-1972) formulara a mediados del siglo XX su teoría general de los sistemas², desarrollando la idea de que las partes de un todo no actúan de manera independiente, sino que funcionan integradamente, y que en su conjunto un sistema es cualitativamente diferente y se comporta de un modo distinto que la suma de sus partes. Esta formulación deparó que la idea de unidad, totalidad e

¹ En su resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en París, aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos, primera declaración mundial sobre la dignidad y la igualdad inherentes a todos los seres humanos. Este instrumento fue incorporado al artículo N° 75, inciso 22, de la Constitución de la Nación Argentina con la reforma de 1994.

² La teoría general de los sistemas fue formulada por Ludwig Von Bertalanffy en 1937. Concibe a los seres vivos organizados en sistemas, es decir, en un conjunto de elementos que comparten cuatro categorías de análisis: interacción, control, energía y proceso. En la categoría de organización se incluyen los conceptos de totalidad, jerarquía y límites. El control genera los procesos de retroalimentación positiva (información que genera cambios) y retroalimentación negativa (información que genera estabilidad). La cuestión de proceso alude a la noción de ciclo: inicio, desarrollo y fin; y al contexto como entidad que atribuye significado.

integración impactara de manera inevitable en los modelos de familia que manejamos en la actualidad. La teoría de la comunicación, otra de las fuentes de las que se nutre esta perspectiva, toma elementos de la cibernética para explicar cómo los sistemas familiares se autorregulan a partir del principio de retroalimentación. El efecto actúa sobre las causas iniciales modificando las respuestas sucesivas (Watzlawick *et al.*, 1967). Así, la cibernética permitió salir de las relaciones lineales y empezar a pensar en relaciones circulares.

Pero el modelo de mayor influencia sobre el desarrollo humano en el contexto del ambiente social es quizás el propuesto por el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner (1917-2005). Desde la perspectiva ecológico-sistémica, define el desarrollo del hombre como la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive. Este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre ambos espacios, y por los contextos mayores en los que están incluidos (Bronfenbrenner, 2002). Se investiga el impacto del medio, de los sistemas externos que afectan la familia y la forma en que ejercen su influencia, denominando ecología del desarrollo al estudio de los procesos por los cuales los ambientes repercuten en el curso del desarrollo infantil. La familia en este modelo es el contexto principal en el que el despliegue de cada integrante tiene lugar y se distinguen diferentes sistemas que ejercen presiones externas sobre ella. El ambiente ecológico es concebido como una serie de estructuras en la que cada una está contenida en la siguiente y que se denominan: micro, meso y exo sistemas, y son concéntricas en relación a un macrosistema que incorpora los aspectos culturales. Partimos, entonces, del ontosistema, que corresponde a las características propias de la persona, y se van sucediendo: el microsistema, que constituye el nivel más inmediato, la familia; el mesosistema, que comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente –familia y escuela, por ejemplo–; el exosistema, integrado por contextos más amplios que no la incluyen como sujeto activo, y el macrosistema, configurado por la cultura y la subcultura en las que se desenvuelve junto a los demás miembros de la sociedad. Todos los niveles del modelo ecológico dependen unos de otros y, por lo tanto, su participación conjunta e intercomunicación resultan imprescindibles.

Concretamente, el microsistema sería “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1979). Esta definición corresponde al ámbito familiar. En la actualidad, se incorpora al enfoque la dimensión socio-histórica, al reconocer que el medio también desempeña un papel importante en el desarrollo de las familias. En tal sentido, las normas, sucesos y acontecimientos sociales tienen incidencia directa sobre el estilo que adquieren las diferentes etapas del ciclo vital familiar. Según el modelo de sistemas ecológicos, el desarrollo humano es un proceso dinámico y recíproco. En esencia, el individuo en crecimiento reestructura en forma activa los numerosos ambientes en los que vive y, al mismo tiempo, recibe el influjo de ellos, de sus correspondencias y de los factores externos. Es por esto que un aspecto esencial lo constituyen las interacciones que fluyen multidireccionalmente entre los distintos sistemas (Craig y Baucum, 2009).

La condición estructural de la familia, el contexto ecológico-social, incluyendo las características materiales de la vivienda, su ubicación en un medio urbano, suburbano o rural, la clase social, el grado en que está relacionada o no con grupos comunitarios externos, son aspectos que condicionan la acción socializadora parental. Cuando se

establece una buena interacción entre las diversas instancias que integran el ecosistema social, encargadas de nutrir, proteger, socializar y educar, la acción familiar se ve potenciada y favorecida (Bronfenbrenner, 2002). Indudablemente, cuanto más significativo y cercano sea el contexto, mayor será la influencia que ejercerá sobre el niño. Por tal motivo, una parentalidad óptima será benéfica para su desarrollo sano mucho más que la actividad de la escuela a la que concurre o la cultura en la que se encuentra inmerso (Barudy y Dantagnan, 2010).

Definitivamente, los padres son los que por naturaleza están más unidos al hijo, más identificados con sus intereses y, por lo tanto, mejor preparados para interpretar qué es lo bueno para él. El sentido del interés por el bien del niño es superior y por eso tienen una mayor intuición de lo que es adecuado para su educación (Quiles, 1981). Ya veremos cómo la intencionalidad por conquistar este objetivo, anteponiéndolo a cualquier circunstancia, será uno de los ejes de una parentalidad de calidad.

c) *Familia como sistema. Subsistema parental y parentalidad*

Considerando la familia como una entidad que opera dentro de contextos sociales específicos, podemos distinguir tres componentes primordiales. En primer lugar, la familia posee una estructura, que es la de un sistema sociocultural abierto en proceso de transformación. En segundo lugar, muestra un desarrollo que se despliega a través de un cierto número de etapas del ciclo vital, que exigen reestructuración. En tercer lugar, se adapta a las circunstancias cambiantes, de modo tal que mantiene una continuidad y fomenta el crecimiento psicosocial de cada miembro (Minuchin, 1992, en Leibovich y Schmidt, 2010).

Asimismo, como vimos, la familia está sometida a presiones internas y externas. La presión interna tiene su origen en las propias necesidades y expectativas de los integrantes y de los subsistemas, mientras que la externa está dada por la exigencia de adaptación a las instituciones sociales significativas. En efecto, para responder a estos requerimientos, se debe transformar la posición en las relaciones mutuas, de manera que cada uno pueda crecer al tiempo que el sistema conserva su continuidad (Leibovich y Schmidt, 2010).

Por otra parte, la estructura familiar se compone de subsistemas, que pueden ser conformados en virtud de intereses, sexo, edad u otras características. Los tres subsistemas principales son: el conyugal, el parental y el fraterno. Para que el funcionamiento del sistema sea adecuado, las fronteras de los subsistemas deben ser marcadas. La propia estructura, a partir de sus pautas transaccionales y sus límites, define el nivel de cohesión de la familia, siendo éste otro de los patrones de marcha que se destacan en el modelo. El equilibrio entre la unión y la separación para una articulación saludable dependerá no sólo del estadio del ciclo vital familiar, sino también del influjo de la cultura imperante.

Lo propio del subsistema parental es el ejercicio de la parentalidad. El concepto hace referencia a las actividades llevadas a cabo por padres y madres para cuidar y educar a sus hijos, promoviendo al mismo tiempo su socialización. Según Cartière, Ballonga y Gimeno (2008, en Sallés y Ger, 2011), cada uno de nosotros posee una forma propia de

interaccionar y una predisposición para el ejercicio parental que replica los modelos que adquirimos de manera vivencial durante nuestra infancia y adolescencia. Estos patrones perpetuados deben permitir, no obstante, el cumplimiento de ciertas funciones en relación con los hijos que, en términos generales y desde un punto de vista educativo, se concretan en: asegurar su supervivencia y crecimiento sano, aportar el clima afectivo y de apoyo emocional necesario para su desarrollo psicológico armónico; estimular su capacidad para relacionarse de forma competente con el entorno físico y social; y tomar decisiones respecto a la apertura hacia otros ámbitos que compartirán la tarea educativa y socializadora (Muñoz, 2005, en Sallés y Ger, 2011). Entre tales contextos, se destaca especialmente la escuela.

El término parentalidad es reciente y engloba diversas dimensiones, recibiendo en su práctica numerosas influencias, entre ellas, las características y recursos personales de los padres, las del hijo y las diferentes fuentes de estrés y apoyo, principalmente las condiciones de vida materiales y la calidad de las relaciones con el entorno, familia extensa y amigos (Daly, 2007). Positivamente, la noción de parentalidad surge en Europa en un momento histórico en el que los países se cuestionan el papel de la institución familiar, el lugar del niño en el sistema y la acuciante problemática del relevo demográfico. Hay que destacar, por tanto y ante todo, la persistencia de la familia como modelo y referencia, aún en medio de profundos cambios culturales. Cabe aclarar, asimismo, que el término parentalidad trasciende la faz biológica para insertarse en lo social, y que se corresponde con las capacidades que los padres poseen para satisfacer las necesidades de sus hijos (Barudy, 2005), en especial para brindarles una educación tendiente a su progresiva personalización. Precisamos también que la parentalidad social involucra a todas aquellas personas que, no siendo los padres biológicos, cumplen esta función en el seno familiar.

Claro está, la parentalidad es una etapa de la vida de la familia que evoluciona, al tiempo que sus integrantes maduran y que la sociedad reflexiona en torno a este concepto (Pécnik, 2007). Se presenta así un doble movimiento: si bien el carácter vincular de la parentalidad y su práctica se desarrollan en el ámbito privado, ésta se ve influenciada también por el imperativo externo, por lo que la sociedad entiende y espera de un ejercicio parental funcional. Esta combinación determina que no exista una forma única de ejercer la parentalidad, sino tantos padres y madres como proyectos de gestión educativa familiar se encuentren en curso.

Por último, la parentalidad es un proceso dinámico, en continuo devenir y adelanto, a medida que sus actores, niño, padre y madre, crecen y se desarrollan. Puesto que las demandas de los hijos son evolutivas, los padres necesitan poseer una flexibilidad estructural que les posibilite adaptarse a los requerimientos cambiantes de los sucesivos estadios, en tanto personas que se van configurando y perfeccionando por medio de sus relaciones con los demás. Porque el nexo primero y primario del ser humano se establece con la madre, el padre y los hermanos (López Quintás, 2003) en el ámbito esencial de pertenencia, que es la familia, base de todo despliegue social más amplio.

2. Ser familiar, ser social

a) *Funciones sociales de la familia*

A pesar de las profundas transformaciones de la que es objeto en la actualidad, la familia nuclear continúa desempeñando una serie de funciones de vital trascendencia en el ámbito social. Burgos (2004) las clasifica en:

- Económicas
- Educativas y de socialización primaria
- De socialización secundaria
- De asistencia a los más débiles
- De estabilización de la personalidad y control sociocultural

El autor expresa que la existencia y acción de la familia es elemental en la economía global, tanto en lo que respecta al consumo como a la ejecución presupuestaria. Asimismo, destaca su acción fundamental en la formación de la estructura de personalidad del niño y el adolescente, estando fuertemente implicada en su proceso de inserción en la comunidad. También su rol en el cuidado de los más débiles –niños, ancianos, discapacitados- resulta insustituible, aún si para cumplir eficazmente con esta tarea debiera contar con apoyos. Finalmente, la mayor complejidad social y el avance del proceso de individualización agigantan su importancia como amarra de la identidad personal, pues proporciona el sentido de pertenencia que favorece el desarrollo de una autoestima equilibrada y realista.

Respecto de las carencias que la persona busca colmar en la familia, Isaacs (1993) aclara que no se emparentan con un estado pasivo de bienestar. Pues, aunque sean necesarias siempre ciertas condiciones que hacen a la prosperidad -ingresos mínimos, limpieza, luz, comida, vestimenta-, la complacencia verdadera se encuentra, no a nivel de lo que piden el cuerpo y los apetitos, sino por una compensación proporcional a las potencialidades personales y al esfuerzo realizado por ser bien quien se es. La satisfacción se da, por tanto y según el autor, en dos niveles: el del bienestar y el del bienser.

Los objetivos familiares deberán estar en línea con el afianzamiento de la identidad de los hijos, facilitando experiencias vinculares que sirvan como modelos de aprendizaje para vivir de forma respetuosa, amoldada y armónica en la sociedad, es decir, modelos de bienser. El concepto que los niños tienen de sí mismos es una imagen que van elaborando como resultado del proceso relacional y que depende en gran parte de la representación que los padres poseen de los menores en general y, particularmente, de sus propios hijos. De esta manera, la formación de la identidad dependerá de las evaluaciones que realicen sus otros seres significativos. Así pues, lo que los adultos sienten, piensan, hacen y manifiestan tendrá un alto impacto en la forma como los niños se conciben a sí mismos. Por este motivo, es responsabilidad de los padres contribuir a la formación positiva del autoconcepto y la autoestima, pues los perfiles negativos conllevan, en la mayoría de los casos, malas adaptaciones personales y sociales, además del riesgo de que éstas se repliquen y puedan transmitirse generacionalmente.

b) *Funciones parentales*

Siguiendo a Palacios y Rodrigo (2004), citados en Navarro (2007), podemos dividir las funciones parentales en:

- Centradas en el desarrollo de los padres
 - Crecimiento como personas adultas y psicológicamente equilibradas.
 - Preparación para afrontar retos y asumir responsabilidades y compromisos.
 - Encuentro intergeneracional.
 - Apoyo para las transiciones vitales.
- Centradas en el desarrollo de los hijos
 - Acompañamiento protector durante su crecimiento y guía en el proceso de socialización.
 - Generación de un entorno afectivo que garantice su desarrollo psicológico y emocional.
 - Estimulación de sus capacidades, con vistas a la actualización de potencialidades físicas e intelectuales.
 - Toma de decisiones que garanticen el progreso educativo, no sólo en el ámbito formal, sino fundamentalmente en la adquisición de valores familiares y sociales.

Barudy (2010), por su parte, articula puntualmente las funciones parentales en torno a las necesidades de los hijos, tipificándolas en:

- Necesidades fisiológicas básicas
 - Vida, integridad, alimentación, vivienda adecuada, asistencia médica y actividad física saludable.
- Necesidades afectivas
 - Vínculos continuos. Lazos de calidad, incondicionales y estables. Apego sano y seguro.
 - Aceptación absoluta de su persona. Confianza en sus capacidades. Confirmación y recepción de su ser personal.
 - Reafirmación de su importancia.
 - Conciliación del proyecto de los padres con el del hijo. Búsqueda del equilibrio entre ambos. Si la demanda parental es invasiva, no deja lugar a iniciativas personales.
- Necesidades cognitivas
 - Cuidado y seguimiento en el desarrollo armónico de los órganos sensoriales, la percepción, la memoria, la atención, el lenguaje, el pensamiento lógico y la capacidad de abstracción y reflexión.
 - Estimulación equilibrada de su necesidad de crecimiento, pues un exceso puede resultar destructivo en la infancia, generando estrés y angustia.
 - Posibilidad de experimentación, requisito indispensable para aprender a relacionarse con el medio. Está íntimamente ligado con la necesidad de apego, ya que el niño se permite la exploración de su entorno a partir de la seguridad que le proporciona la presencia de sus figuras de apego.

- Refuerzo de los logros que se van obteniendo. Reafirmación positiva de las conductas adecuadas, teniendo en cuenta que el reconocimiento de procesos y resultados favorece el aprendizaje. Lamentablemente, algunos padres y docentes siguen creyendo que la mejor forma de educar es indicar continuamente faltas y errores. Contrariamente a lo supuesto, esta modalidad conduce a la rebelión o a la sumisión.
- Necesidades sociales
 - Comunicación. De central significación para el niño, pues define su lugar en el grupo familiar. Generación de espacios de discusión, reflexión y escucha, así como una disposición receptiva para la expresión de sus vivencias y sentimientos.
 - Consideración y reconocimiento de la persona del hijo con sus méritos, competencias específicas y dignidad. Esta mirada permite la emergencia del concepto de sí mismo y la afirmación de su identidad.
 - Estructuración, mediante la internalización de las normas sociales, toda vez que sean éticamente lícitas. Siempre que se basen en el respeto a la vida y los derechos fundamentales de las personas. Los padres deberán no sólo garantizar la transmisión de las reglas, sino también facilitar la integración de su sentido y del respeto por ellas. Esto implica la asunción de obligaciones y deberes por parte del hijo.
- Necesidad de valores
 - La familia es el depósito de los valores que más profunda y permanentemente quedan grabados en el espíritu de sus miembros mediante la educación (Yepes y Aranguren, 1996). Que el niño descubra y viva los valores positivos y significativos, le permite sentirse digno, orgulloso y confiado en los adultos de su comunidad.

Podemos decir, pues, que las funciones de los padres competentes viabilizan la estructuración de contextos sanos en los que los niños son sujetos activos, creativos y experimentadores. Los adultos que así lo entienden les ofrecen un ámbito de aprendizaje, ensayo y evaluación de la realidad que contempla sus capacidades en formación (Barudy y Dantagnan, 2010). Asimismo, dentro de un proceso de desarrollo saludable, deben promover una actitud resiliente, que los faculte para hacer frente a los desafíos de la existencia y a las experiencias traumáticas que puedan sobrevenir. Hay que diferenciar, no obstante, esta resiliencia primaria que se proponen formar los padres de la que emerge de niños y jóvenes que no han recibido una parentalidad adecuada, pero que igualmente logran salir adelante gracias a la afectividad y el apoyo social de otros referentes adultos de su entorno.

El mérito de una parentalidad de calidad reside en la capacidad de satisfacer las múltiples necesidades de los hijos, aun cuando éstas van mutando con el tiempo. Por consiguiente, los padres no sólo tienen que disponer de recursos y habilidades, sino también de una plasticidad estructural que les posibilite brindar respuestas acordes a las exigencias filiales en permanente evolución.

c) *Misión educativa familiar*

¿Por qué decidimos hablar de misión para referirnos de manera especial a la educación familiar? Porque al elegir el término misión nos situamos en un plano superior, que puede especificarse en funciones, pero no reducirse a ellas. Porque, por otra parte, la misión puede ser revocable, pero no reemplazable o sustituible, como sí ocurre con la función (Altarejos, 2009). Es por esto que el concepto de cometido o misión se ajusta con mayor precisión a nuestro enfoque.

El auge existente en la literatura y en las aportaciones acerca de temas de familia versa sobre un ámbito concreto: el papel esencial de los padres en la educación de los hijos como base de su desarrollo armónico integral. Con la finalidad de sumar elementos de reflexión, se llevan adelante investigaciones de índole variada cuyos objetivos, teóricos y prácticos, posibilitan conocer más acabadamente esta acción pedagógica y, al tiempo, mejorar las prácticas.

Básicamente, la misión central de toda familia es la educación, siendo los padres los primeros y principales educadores de sus hijos. La parentalidad asume así un desafío educativo que se propone ayudar a los niños a bienser, a crecer como personas, y que por tanto no está limitado a un período de tiempo, sino que comienza con el nacimiento y se ejecuta de forma vitalicia. Evidentemente, si el crecimiento intelectual, afectivo y moral de los hijos no termina nunca, la labor de los padres tampoco concluye, ni descansa jamás.

Educar, de latín *educere*, significa “sacar fuera”, desplegar lo que está en potencia. Mediante el hecho educativo se busca, entonces, la actualización de las capacidades naturales del niño (Bottini de Rey, 2010). Por cierto, la educación es ante todo una relación interpersonal, un proceso que se da entre personas, y es permanente, es decir, los vínculos familiares educan siempre y bajo cualquier circunstancia, y por su carácter constitutivo de la identidad personal son abarcativos de todas las dimensiones de la existencia humana (Bernal, 2009). En este contexto, se inscribe una noción de parentalidad que designa el conjunto actual de relaciones y actividades en las que los padres están implicados con el propósito de educar a sus hijos (Daly, 2007), como respuesta a sus necesidades en los planos físico, afectivo, intelectual, ético y espiritual.

Entre las condiciones para la acción educativa parental encontramos las siguientes: perseverancia en las metas y dedicación de tiempo; personalización de las acciones; optimismo, confianza en la naturaleza perfectible del hombre; coherencia entre pensamiento y acción; profunda aceptación y respeto por el ser de cada hijo; y capacidad de servicio y valentía para entregarse a su persona y para afrontar los innumerables desafíos ligados al desarrollo humano (Castillo, 2009).

Según Abel (2013), la educación en el ámbito familiar posee los siguientes rasgos distintivos:

- Es fundamental. Condiciona al hijo para toda la vida, en tanto basamento de su estructura personal.
- Es eminentemente práctica. Si bien esto no implica la carencia de contenidos teóricos.
- Es urgente. Se torna imprescindible en un contexto social en permanente cambio.

- Es informal. Se produce y lleva a término de manera espontánea.
- Es abarcativa. Comprende todas las dimensiones del desarrollo de una persona humana.
- Se interrelaciona. Establece contacto con la educación impartida en los restantes sectores sociales.
- Es soberana. Pues su titularidad inalienable corresponde a los padres.

Bergoglio (2003), refiriéndose a la labor educativa en la actualidad, destaca la necesidad de que los educadores pongan en juego una creatividad histórica, recomendándoles tener presentes cuatro principios de discernimiento:

- Mirar más allá: “lo que ves no es todo lo que hay”. El desafío de ser creativos exige sospechar de todo discurso, pensamiento, afirmación o propuesta que se presente como el único camino posible. Siempre hay más. Siempre existe otra posibilidad. Quizá más ardua, más comprometida o más resistida, pero diversa y admisible.
- Tener en cuenta a “todo el hombre y todos los hombres”. Incluir a todas las personas, en la totalidad de sus dimensiones, en el proyecto educativo. Todo hombre debe tener su lugar y cada uno es imprescindible.
- Buscar las vías más adecuadas y eficaces. La técnica sin ética es vacía y deshumanizante, pero una postulación de los fines sin una adecuada consideración de los medios está condenada a convertirse en mera fantasía. El espíritu es importante, pero también lo es la obtención de competencias específicas.
- Construir desde el lado sano, rescatando los valores y realizaciones positivas. Crear a partir de lo existente supone ser capaces de reconocer las diferencias, los saberes previos, las expectativas e incluso las limitaciones de nuestros niños. Esto es asumir una acción formativa y no meramente correctiva.

Burggraf (2006) insiste en la centralidad de la persona del educador. Pues, si bien éste transmite lo que piensa, por sobre todo transmite lo que es. Porque “lo que conmueve, convence, impacta y estimula, es la personalidad del otro” (Burggraf, 2006). Es así que el buen padre, como el buen maestro, influye más con su vida que con sus lecciones.

Destacamos, junto con Constable (2004), la importancia de la educación familiar como medio para que en la interpersonalidad quede garantizada la respuesta a las necesidades del ser humano. Un ámbito estable y seguro, el desarrollo del sentido primario de pertenencia, la comunicación entre los miembros, la participación en los procesos de toma de decisiones dentro de un marco relacional ético, el crecimiento dentro del núcleo básico, que abarca la preocupación y el cuidado de los demás como manifestación del amor que los une, son elementos anejos a la educación familiar. La interacción en la familia, siempre que sea satisfactoria, crea el contexto idóneo para el desarrollo humano, así como para la protección de los seres más vulnerables, es decir, de todos nosotros, como parte de la concreción de su práctica educativa.

Asimismo, debemos tener la clara conciencia de que el hecho pedagógico no es un proceso unidireccional, sino una relación que modifica y transforma a cada uno de sus participantes (Bergoglio, 2003). En efecto, cada miembro de la familia es a su vez educador y educando, pues ejerce y recibe una acción formativa en relación con los demás. El aspecto bidireccional de los vínculos familiares implica el reconocimiento del

niño como sujeto activo, capaz de ser influenciado, pero a la vez de influir sobre aquellas personas con las que interactúa, corriéndolo del lugar de objeto pasivo. El proceso de mejora personal, que la acción educativa depara, afecta a todos los integrantes del sistema (Castillo 2009), al tiempo que el ciclo vital, personal y familiar, continúa su curso.

d) *La parentalidad como agencia socializadora*

La socialización es un concepto fundamental para entender la educación, y se refiere a los procesos de transmisión de creencias y normas de comportamiento de una generación a la siguiente. La adquisición de estas reglas, mediante su internalización, se considera una de las principales tareas de la infancia. Por cierto, la condición relacional del hombre se manifiesta desde la más temprana edad y aún antes del nacimiento, confirmada por el hecho incontrastable, ya citado, de la inviabilidad de su vida en soledad. El ser humano tiene necesariamente que experimentar su sociabilidad. Como ser de encuentro, su esencia dialógica y comunional se despliega y concreta en la experiencia vincular primaria: la familia, llamada a ser escuela fundacional de socialización.

Así pues, los padres actúan como agentes socializadores, no sólo cuando se proponen objetivos concretos y se sirven de estrategias calculadas. Lo son siempre y en cada momento que interactúan con los hijos. Porque incluso los objetivos explícitos pueden ser negados por mecanismos espontáneos (Coloma, 1993). Es por esto que resulta fundamental la intencionalidad parental (Castillo, 2009) en la tarea de vivir la familia como ámbito educativo, así como una revisión periódica de los métodos pedagógicos implementados.

Barudy (2010) apunta que para llegar a ser persona, el niño tiene derecho a inscribirse en una comunidad y desarrollar sus sentimientos de alteridad y pertenencia, disfrutando de la protección y el apoyo social. En este camino y en primer lugar, la familia de origen es la que asegura la mediación con el tejido comunitario más amplio. A medida que desarrollan su autonomía, los hijos participan más directamente en las dinámicas relacionales con su entorno y los adultos deben facilitar esta posibilidad, reforzando sus capacidades y animándolos a ser responsables, tanto en el ejercicio de sus derechos como en el cumplimiento de sus deberes.

Como vimos, se distinguen tres tipos de necesidades sociales específicas que deben ser satisfechas por los padres para promover el desarrollo de las potencialidades en los niños: comunicación, consideración y estructura. En ésta última radica la labor socializadora propiamente dicha, pues estructurarlos significa inculcarles obligaciones y responsabilidades para consigo mismos y para con los demás, procurando que internalicen las reglas de convivencia mediante valores positivos y elocuentes.

- Sociabilidad y socialización

Altarejos, Rodríguez y Bernal (2009) destacan que las relaciones entre familia y sociedad forman un complejo plexo de conexiones difícil de abordar y analizar con precisión. Y que se articulan en torno a dos conceptos: la sociabilidad y la socialización.

La sociabilidad hace referencia directa a la educación del ser humano como tal, al cultivo de las virtudes sociales que posibilitarán su despliegue personal, a la expansión desde su propia naturaleza. Mientras que la socialización alude a la influencia del entorno en el individuo y a su integración y desarrollo contextual, mediante la internalización de la información proveniente de la sociedad y la cultura circundantes. Ambas nociones se encuentran enlazadas, pues anidan en la unidad de la persona. Y es por esto que en la educación de cada ser humano han de tenerse siempre en cuenta los dos aspectos. Nacemos sociables, pero no sociales, del mismo modo que nacemos educables, pero no educados (García Garrido, 1971, en Altarejos *et al.*, 2009).

El escenario por excelencia de este aprendizaje es la familia, con la finalidad de que la educación social brindada contemple en todos los casos las diferencias singulares. Puesto que su objetivo central es aprender a ser, mediante la conjunción complementaria de la sociabilidad y la socialización se promueve una educación equitativa, que ofrece las oportunidades para que cada persona difunda lo mejor de sí misma y a la vez se integre al ambiente en que le ha tocado vivir.

Durkheim (1858 -1917) precisa que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social y que tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1996, en Altarejos *et al.*, 2009). No es lo mismo, por consiguiente, la sociabilidad, que es la cualidad del ser humano para manifestarse en sociedad con vistas a alcanzar el grado de discernimiento que permita la expansión personal en el ámbito en el que se desenvuelve, que la socialización, influjo externo que recae en el individuo ejercido por una acción educativa (Altarejos *et al.*, 2009).

Asimismo, en el marco de esta interacción, tanto la observación como la identificación e imitación consciente de lo que vemos en el entorno social influyen de manera decisiva en nuestro crecimiento. Asimilamos, en forma directa y de la experiencia personal, las consecuencias de nuestros actos y también avanzamos al contemplar el comportamiento ajeno y sus efectos (Bandura, 1977; Bandura y Walters, 1963, en Craig y Baucum, 2009). En sus primeros años el niño evoluciona observando numerosos aspectos de la conducta apropiada para su sexo y también las normas morales de su cultura. Aprende, además, a expresar la agresión o la dependencia y la manera de adoptar actuaciones prosociales como, por ejemplo, compartir (Craig y Baucum, 2009).

Coloma (1993) define la socialización como el “proceso por el cual el hombre interioriza unos contenidos socioculturales, a la vez que extiende y afirma su identidad personal bajo la influencia de agentes exteriores y mediante mecanismos procesuales frecuentemente inintencionados”. Así, socializarse significa hacerse social, en una experiencia paulatina que va necesariamente acompañada del hacerse persona. Y dentro de este andamiaje la familia es la agencia inicial de socialización, no sólo por ser precursora en su acción sobre el niño, sino por la fuerza de la influencia ejercida.

- Enculturación y personalización

Se distinguen dos dimensiones de la socialización, ejes de la función parental: la enculturación y la personalización (Coloma, 1993). Pues las relaciones familiares no suceden en el vacío, sino en el marco de una sociedad global concreta dentro de la cual la familia se integra como grupo primario.

La enculturación apunta a la internalización de pautas culturales, mediante una asimilación abierta y coherente. Abierta, ya que involucra continuos procesos de acomodación y revisión de los principios de conducta a medida que el niño progresa. Y coherente, es decir, basada en un modelo al que la familia adhiere en un medio cultural plural y diverso.

La personalización, por su parte, implica la formación de un autoconcepto equilibrado, realista y positivo, base de la autoconfianza y la seguridad interior; de un yo fuerte, capaz de valerse por sí mismo, manifiesto en la firmeza de sus convicciones personales y en la capacidad de autorregulación, autodominio, independencia interior y creatividad; la disposición al esfuerzo, a la autosuperación y al rendimiento, y la adquisición del sentido de responsabilidad y compromiso.

Barudy (2010) retoma esta diferencia, sintetizando los aspectos cualitativos de la parentalidad en las funciones socializadora y educativa. Íntimamente relacionadas entre sí, la función socializadora permite a los hijos el desarrollo de un autoconcepto sano o identidad (personalización), y la educativa les facilita experiencias relacionales que sirven como modelos de aprendizaje para vivir de una forma respetuosa, adaptada y armónica en la sociedad (enculturación).

El proceso de enculturación se produce en todos los casos a través del cristal familiar, pues además de integrar al niño a su grupo primario, los padres interpretan para él la sociedad y su cultura. Desde la edad más temprana, son receptores de las tradiciones religiosas y étnicas, así como de los valores morales. Ahora bien, pueden darse dos variantes:

- En una sociedad cohesiva y homogénea, las personas de la comunidad refuerzan y amplían las enseñanzas de los padres, observándose poca contradicción entre la forma en que la familia vive y las costumbres generales.
- En una sociedad multiétnica y compleja las tradiciones a menudo chocan entre sí, y algunos progenitores deben bregar por que los hijos no asimilen los aspectos de la cultura de la mayoría que se contradicen con los valores que ellos buscan infundir.

Conviene tener presente que nos referimos a una familia, un ambiente y una cultura, pero que no se trata de unidades individuales ni fijas. El entorno social de una persona, de por sí complejo, varía de un modo constante y dinámico (Craig y Baucum, 2009). Los valores culturales se expresan en las actitudes ante aspectos de la vida cotidiana, tales como la comida, la vestimenta, los amigos y los juegos, entre muchos otros. Es por ello que la transmisión de la cultura no es un proceso simple: cuanto más diversa sea la estructura social, mayor presión se impondrá al sistema familiar. A esto se suma la dificultad de transmitir los valores cuando no son claros y se encuentran en fase de transición: tal vez sea éste el principal desafío que resiste hoy la familia moderna,

debatándose frente al modelo cultural dominante, que intenta imponer disvalores consumistas e individualistas, en alianza con los medios masivos de comunicación (Barudy, 2010). Actualmente, todos estamos sometidos al bombardeo de una publicidad falaz, que procura convencernos de que la felicidad sólo depende de la satisfacción de los deseos. Esta tensión influye en los niños, así como también en sus padres y en la misión educativa y socializadora asumida.

e) *El modelo de reciprocidad*

Schaffer (1996, en Pécnik, 2012) enumera una serie de modelos por los que el proceso de socialización ha atravesado históricamente. Cada uno de ellos ha tenido su preponderancia en diferentes períodos; el último que se incluye, el ideal de reciprocidad, está considerado en la actualidad como el más adecuado.

El primer enfoque educativo, el modelo *laissez faire*, que más ha perdurado, fue descrito por Rousseau³ en el siglo XVIII. Se basa en la creencia de que cada niño llega al mundo preformado, dotado de todos los aspectos fundamentales de su personalidad, los que únicamente tendrá que desplegar a lo largo de su desarrollo. Así pues, la tarea de los padres se limitará a ofrecer un entorno lo más permisivo posible como para dejar que el potencial del niño se realice.

El segundo modelo, inspirado en la empirista *tabula rasa*⁴, adopta una visión del niño directamente opuesta: un ser que nace sin formato alguno, semejante a una pasta que los adultos pueden modelar a su gusto. Bajo esta perspectiva, el comportamiento de quienes tienen al niño a su cargo es fundamental para saber cómo se produce la socialización: son sus recompensas y castigos, los hábitos que le inculcan y los ejemplos que le proporcionan, los que imprimen la forma al producto final.

El tercer enfoque, el modelo de conflicto, considera que, desde un principio, el niño tiene sus propias aspiraciones y deseos, lo que supone un comportamiento que entra en confrontación abierta con las expectativas de las personas que se ocupan de él. La tarea de los adultos consiste, pues, en obligarlo a renunciar a sus tendencias naturales y a adoptar las conductas consideradas deseables por ellos. Esta visión tiene su origen en la

³ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) no fue un pedagogo, sino un filósofo político. Sin embargo, a través de su novela Emilio o De la educación (1762) expresó pensamientos filosóficos sobre la educación, siendo éste uno de sus principales aportes en el campo de la pedagogía. La razón de ser de la pedagogía para Rousseau era instaurar en la infancia el propósito de la libertad mediante la actividad, del aprendizaje por la propia experiencia y no por las enseñanzas los demás. Para Rousseau, la infancia tenía maneras de ver, pensar y sentir que le eran propias, y los maestros debían tener en cuenta estas diferencias, conocerlas y respetarlas. La educación tenía que ser gradual; el niño, permanecer en su naturaleza de niño y el educador, esperar con confianza, interviniendo lo menos posible en el proceso de formación.

⁴ John Locke (1632-1704), filósofo inglés, sostenía que en el momento del nacimiento la mente era una *tabula rasa*, una pizarra en blanco en la que no había ningún registro, y que todas las ideas se formaban a partir de los procesos sensoriales de la visión, el oído, el gusto, el tacto y el olfato. Las ideas de Locke fueron fundamentales para la creación de la escuela filosófica conocida como *empirismo inglés*, según la cual todo conocimiento procede de la experiencia. Locke ha servido también de inspiración a aquellos psicólogos que subrayan la importancia de los aspectos adquiridos de la conducta. Así, el conductismo como escuela psicológica descansa básicamente en la tradición inaugurada por Locke.

idea de que el niño es originariamente malo y que es menester poner freno a sus inclinaciones negativas. Está asociado, en los tiempos modernos, al trabajo de Sigmund Freud (1856-1939).

Las investigaciones recientes cuestionan cada uno de estos tres modelos. Según Phillips y Alderson (2003, en Pécnik, 2012), nuevas observaciones ponen en entredicho la idea de que los bebés parten de cero y que la edad adulta es el punto final perfecto. Tampoco debe suponerse que los mayores son sabios, razonables y están siempre informados. En efecto, hoy en día se acepta una mayor igualdad entre niños y adultos, lo que conduce a la formulación de una cuarta perspectiva: el modelo de reciprocidad.

Según esta visión, desde muy pequeño el niño toma parte activa en su propia educación. Por tanto, en vez de ser considerado un sujeto pasivo, sería más adecuado verlo como un agente participativo. Además, la adaptación recíproca y no el conflicto, es aceptada ya como tema de base en el juego de la interacción padres-niño. Lejos de comenzar como un ser ermitaño al que se debe obligar a la sociabilidad, el recién nacido se inicia en la vida preadaptado a la interacción social. Por ello, el modelo de reciprocidad es el concepto de desarrollo de la infancia más ampliamente aceptado hoy en la literatura académica.

Efectivamente, en la actualidad los niños son considerados competentes y activos. Y esta visión que los define como actores en el mundo social sirve para cuestionar el concepto mismo de socialización, ya que es otro el enfoque utilizado para comprender el desarrollo. Si se los tiene como sujetos pasivos y receptivos, que se limitan a asimilar las influencias de otras personas significativas, en el sentido tradicional del término, es difícil pensarlos como productores de cambios en sus relaciones con los demás en las interacciones sociales (Sommer, 1998; Sorin y Galloway, 2005, en Pécnik, 2012). Lo cierto es que adultos y niños colaboran para crear vínculos dinámicos de respeto mutuo y, desde esta óptica, son competentes y capaces, y los mayores son coaprendices llamados a intercambiar y orientar, basándose en la reflexión sobre sus propias experiencias. Los padres libran acuerdos hoy con sus hijos, sin renunciar por esto a su liderazgo, a la autoridad entendida como servicio y la responsabilidad que les compete. Y dentro del esquema, el niño obtiene atribuciones por su relación con el adulto, pues éste le transfiere su fortaleza y sus recursos, en vez de imponérselos. Mediante este proceso, el adulto adquiere igualmente mayor influencia, preponderancia e información.

El debate del pasado respecto de si los niños al nacer son esencialmente buenos o malos ha sido superado. Pues si nacieran con tendencias a comportarse en forma positiva con ellos mismos y con los demás, a cooperar, a compartir y a trabajar por el bien común, sería necesario explicar que la agresividad, la delincuencia y otras conductas indeseables han sido aprendidas a través de la experiencia en la infancia o posteriormente. Por el contrario, si suponemos que los niños nacen básicamente malos, entonces la conducta socialmente aceptable debería ser resultado de la experiencia. Son trascendentes las consecuencias que deparan ambas posturas.

Sin duda, la forma más antigua de contrastar lo que es innato y lo que se adquiere empíricamente es la dicotomía entre naturaleza y crianza. En este contexto, naturaleza quiere decir biología en un sentido global, y en general inmutable, y crianza significa experiencia, haciendo hincapié en los cuidados, la socialización y, especialmente, en la enculturación: el aprendizaje de las características de la cultura en la que se vive y su

adaptación a ella (Craig y Baucum, 2009). Si bien en la actualidad, el problema de la biología frente a la experiencia suele darse dentro del contexto de la herencia y el ambiente, el enfoque se desplaza: ahora nos concentramos más en las causas genéticas que pueden originar y predisponer y, por tanto, preparar el terreno para un desarrollo del ser humano en interacción con efectos específicos de su entorno físico y social. Los teóricos partidarios de la herencia suponen que hay estructuras biológicas subyacentes, determinados genes que rigen el desarrollo y el comportamiento. Por otra parte, las explicaciones ambientales se concentran en experiencias del individuo que pertenecen al pensamiento y el razonamiento, que abarcan factores como la nutrición y la salud, que pueden favorecer la presencia de determinadas características. En la actualidad el punto de vista reconoce la existencia del otro: la herencia y el ambiente interactúan, pero los teóricos no se ponen de acuerdo respecto de las contribuciones de cada planteamiento (Craig y Baucum, 2009). La postura que adopten determinará, en cada caso, la orientación y la índole de la investigación.

En suma, las influencias de la herencia y el ambiente están relacionadas de un modo insoluble. En otras palabras, el desarrollo humano no se realiza en el vacío, sino que es el resultado de la vida cultural y, por lo tanto, se encuentra asociado a determinados contextos (Goodnow, Miller y Ressel, 1995, en Craig y Baucum, 2009). Comprende una expansión de las potencialidades personales en un tiempo y espacio dados. En consecuencia, un tema central en este estudio es la forma dinámica y recíproca en que la naturaleza interactúa con el ambiente, que se encuadra en la forma cómo el niño influye en su familia y viceversa, generando un movimiento bidireccional de mutua acomodación e influencia.

II. PARENTALIDAD POSITIVA

1. La clave de un nuevo paradigma

En la actualidad, y a partir de la adopción por Naciones Unidas de la CDN en 1989⁵, el debate sobre las características de la parentalidad óptima se ha desplazado hacia los derechos y necesidades de los hijos, y su correlato en responsabilidades y obligaciones de los padres o quienes asumen este papel en la crianza y educación. Es así como de un modelo centrado en el adulto, nos corremos hacia un escenario dialógico en el que los niños se presentan como protagonistas a la par, en una relación en la que cada uno de los actores aprende, evoluciona y continúa creciendo.

La CDN reafirma el derecho del niño a la protección, a ser tratado sin violencia, así como a la participación y al respeto por sus opiniones. También subraya la importancia de que cada niño logre alcanzar el máximo de su potencial, reconociendo que las necesidades relacionadas con este propósito evolucionan con el tiempo y las distintas etapas de la vida. De acuerdo con las disposiciones de la CDN los padres deben proporcionar a sus hijos cuidado, educación, protección, estructura y reconocimiento como personas con derechos propios, y capacitarlos para que actúen en consonancia con esta condición.

Cabe destacar que la CDN es el tratado internacional que presenta la mayor cantidad de ratificaciones en el mundo, ya que la totalidad de los países, excluyendo sólo a Estados Unidos y Somalia, lo han ratificado. Esto demuestra el alto grado de reconocimiento y aceptación de las normas sobre Derechos Humanos de los niños contenidas en el instrumento. En su preámbulo y en el artículo 18, la CDN reconoce a la familia como grupo prioritario de la sociedad y medio natural para el bienestar de todos sus miembros. Desde la intervención social, la familia tiene un papel clave, ya que es el espacio desde donde los niños comienzan a descubrir el mundo, a relacionarse, a interactuar con el entorno y a desplegarse como personas.

Ciertamente, la adopción de la CDN constituyó un elemento disparador que transformó el contexto en el que se ejerce la parentalidad. En efecto, la mirada hizo foco en los niños, redefiniendo su posición en la sociedad. La Convención extendió también su influencia a la relación entre padres e hijos, propiciando una parentalidad basada en el respeto de los derechos consagrados en su letra: una parentalidad fundada en el principio del ISN.

Para ponerse en línea con la CDN, la parentalidad debe considerar a los niños como actores sociales y comprometerse con los valores esenciales del modelo de liderazgo de los adultos hacia ellos. Según Juul (2005, en Pécnik, 2007), y en el espíritu de la Convención, la tarea de los padres -y el reto a superar- consiste en encontrar una

⁵ La CDN fue adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. El 27 de septiembre de 1990 el Congreso Nacional de nuestro país sancionó la ley N° 23.849 -promulgada de hecho el 16 de octubre del mismo año- que aprobó la Convención. La República Argentina depositó el instrumento de ratificación el 5 de diciembre de 1990. Posteriormente, como consecuencia de la reforma de 1994, la CDN adquirió jerarquía constitucional en virtud del art. N° 75, inc. 22. Con esto, los derechos contenidos en el tratado complementan desde entonces aquéllos que integran la parte dogmática de nuestra Constitución Nacional. La CDN forma parte del presente trabajo como anexo I.

forma de ascendencia que tenga en cuenta a la vez las necesidades de ambos, padres e hijos, sin atacar la integridad física y psicológica de quienes son efectivamente más débiles en la relación. Claro está, la CDN modificó el ámbito de la parentalidad. En particular, ha trasladado la atención hacia los niños, concediéndoles derechos en tanto que personas. El instrumento ha cuestionado la idea -y las prácticas derivadas- según la cual los padres tendrían un poder absoluto sobre sus hijos, poniendo, además, el acento sobre la responsabilidad que los alcanza.

Así, la Convención define cuatro postulados básicos aplicables a los derechos del niño:

- el principio de no discriminación (artículo 2);
- el ISN en todas las acciones que le conciernen (artículo 3);
- el derecho del niño a la vida y, en la medida de lo posible, a la supervivencia y al desarrollo (artículo 6);
- el respeto por sus opiniones en todos los temas que lo afecten (artículo 12).

La CDN dice claramente lo que los padres deberían hacer para que el ISN sea respetado. Los artículos 5 y 27 están especialmente consagrados a este punto. En primer lugar, los padres tendrían que proporcionar al niño las recomendaciones y los consejos adecuados para el ejercicio de sus derechos. Por adecuados, se entiende orientaciones adaptadas a su desarrollo evolutivo. Pues, a medida que el hijo crece, sería propicio que se le permitiera asumir una mayor responsabilidad en los asuntos que le conciernen, estimulando su autonomía de manera continua y progresiva. En segundo lugar, la CDN ordena a los padres disponer las condiciones de vida necesarias para el desarrollo completo y armonioso del niño. En los términos del artículo 27, les incumbe en esto el primer grado de responsabilidad: dentro de sus posibilidades económicas, tienen que asegurar al niño su derecho a un nivel de vida adecuado que favorezca su crecimiento físico, mental, espiritual, moral y social.

Otro ítem relevante para la función parental reside en la enunciación del derecho del niño a ser escuchado. El artículo 12 pide a los Estados que garanticen al menor capaz de discernimiento el derecho a expresar libremente su opinión sobre cualquier cuestión que le interese, teniéndola debidamente en cuenta de acuerdo con su edad y nivel de madurez. No se trata aquí de un derecho a la autodeterminación, sino de la participación en las decisiones que tienen repercusión sobre su existencia. Este artículo subraya, además, el deber que tienen los padres de escuchar y tomar en cuenta los puntos de vista del niño, animándolo a implicarse en la toma de decisiones en el seno de la familia, especialmente en aquellos procesos que le incumben, siempre de forma gradual, paulatina y acorde con su evolución.

En resumen, según la CDN, el niño tiene derecho a que se responsabilicen de él, a ser protegido y a recibir una educación respetuosa de su individualidad y su persona. En cuanto a los padres, tienen derecho a que el Estado los asista en el cumplimiento de sus funciones. Aquí hay que destacar un punto importante: paralelamente a las expectativas relativas al ejercicio de los deberes parentales, existe la idea de que el Estado tendría que garantizar en todos los casos las medidas de apoyo necesarias. A las políticas públicas les corresponde, pues, un papel crucial que desempeñar.

La CDN considera al niño como partícipe destacado, agente de su desarrollo y de su propia vida. Según esta perspectiva, es competente y apto, y el papel de los padres se

centra en ayudarlo a ejercer sus derechos, dándole consejos y orientaciones adaptados al progreso de sus capacidades. No son pocos los progenitores que captan intuitivamente el carácter recíproco de los intercambios con sus hijos y son conscientes de que si no adoptan un comportamiento dominante o autoritario no significa que sean negligentes o abduquen de su responsabilidad parental, sino que están potenciando la evolución y el aprendizaje mutuos. Claro está, las relaciones paterno/materno-filiales han pasado de tener una estructura jerárquica muy marcada a plantearse como más llanas, directas y democráticas (Martín, Máiquez y Rodrigo, 2009).

Las opiniones de los investigadores y de los teóricos están lejos de ser homogéneas. Y las divergencias son más pronunciadas cuando se trata de los aspectos de exigencia y de control, que cuando están involucrados los factores relacionales: testimonios de afecto y receptividad a las necesidades del niño. Por otra parte, surgen diferencias y dificultades a la hora de traducir principios generales en propuestas concretas sobre la actitud que los padres deberían adoptar a diario. De este modo, debemos tener claro que participamos hoy de un proceso continuo de aprendizaje sobre la definición y práctica de la parentalidad en el ISN.

Los valores de respeto mutuo, igualdad de dignidad, autenticidad, integridad y responsabilidad son los cimientos sobre los que se ejerce una parentalidad favorable a los derechos del niño. En el marco familiar, los padres deberían guiarse por el principio enunciado por la CDN según el cual el ISN prevalece en todas las acciones, determinando que las necesidades de los hijos tengan prioridad sobre las de los adultos. En el ejercicio de su función de padres y en el momento de conciliar este papel con sus otras actividades, la principal preocupación tiene que ser el bienestar y el desarrollo del niño. Y ante un conflicto de intereses, dar siempre prioridad a sus necesidades físicas y afectivas fundamentales.

Al mismo tiempo, los padres también deben velar por su propio bienestar y por su capacidad parental. Y enmarcar la parentalidad en un contexto más amplio, englobando los recursos y la evolución personal. Hay que tener presente que la realidad familiar es dinámica, que va cambiando con el paso del tiempo y a medida que avanza el ciclo vital, en un tránsito de hijo a esposo, de esposo a padre y de padre a abuelo. En este continuo movimiento, los adultos deberían desarrollar estrategias específicas para gestionar emociones difíciles como el disgusto, el temor, la ira, la tristeza o la culpabilidad –y sus infinitos matices-, susceptibles de aflorar en circunstancias particularmente favorables a la tensión o agitación.

Dada la trascendencia de las funciones que ejerce la familia y las dificultades añadidas generadas por los cambios sociales, resulta perentorio que los padres o figuras que ejercen la función parental, dispongan de competencias y recursos para poder afrontar y dar respuesta a las diferentes problemáticas que la vida familiar comporta.

a) *El interés superior del niño*

El principio del ISN tiene reconocimiento convencional en el artículo 3.1. de la CDN, que expresa: “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades

administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”.

El concepto según el cual debe promoverse el ISN en todas las situaciones aludidas se reitera en varios pasajes a lo largo de la Convención. En concreto, se utiliza con referencia a la separación del niño del entorno familiar (artículo 9), en lo atinente a la responsabilidad de los padres en cuanto a su crianza y desarrollo (artículo 18), respecto de la adopción y otras medidas similares (artículo 21) y en el marco de la relación del niño con el sistema policial y judicial (artículos 37 y 40).

El Comité de los Derechos del Niño⁶ no ha dudado en declarar que el principio del ISN es rector de la Convención en su totalidad. Si bien la CDN ofrece un repertorio de valores cuidadosamente elaborado, no aspira a proporcionar afirmaciones definitivas sobre cómo se serviría mejor a los intereses del niño en situaciones concretas. Cualquier pretensión de este tipo sería inadecuada, pues las implicaciones precisas del principio irán cambiando con el tiempo y de unas sociedades a otras, así como en relación con la situación específica que se esté dilucidando (Alston y Gilmour-Walsh, 1996).

Con Aguilar Cavallo (2008) manifestamos que el principio del ISN es uno de los preceptos cardinales en materia de derechos del niño, niña y adolescente, gozando de reconocimiento internacional universal y habiendo adquirido, asimismo, el carácter de norma de Derecho Internacional general.

b) Parentalidad en el interés superior del niño

En el año 2006, el Comité de Ministros del CE adoptó la Recomendación Rec (2006) 19 a los EM sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad⁷. En su apéndice, ofrece definiciones que serán centrales desde esta nueva perspectiva. Se entiende por “ejercicio de la parentalidad” todas aquellas funciones propias de los padres y las madres relacionadas con el cuidado y la educación de los hijos. Esta práctica está centrada en la interacción padres-hijos y comporta derechos y obligaciones tendientes a la realización del niño. De la misma manera, define el “ejercicio positivo de la parentalidad” como el comportamiento de los padres fundamentado en el ISN, que cuida, desarrolla capacidades, no es violento, ofrece reconocimiento y orientación, y establece límites que permiten su pleno desarrollo. Cuando se refiere a los padres, precisa que alude a las personas con autoridad o responsabilidad parental. Según esta Recomendación, el

⁶ El Comité de los Derechos del Niño es un organismo de la ONU cuya función es examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados Partes que han ratificado la CDN. Los miembros deben ser elegidos entre sus nacionales y ejercen sus funciones a título personal. Los Estados Partes se comprometen, asimismo, a presentar al Comité informes sobre las políticas que adopten para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso que hayan realizado las medidas tomadas. Los informes recogen también las circunstancias y dificultades, si las hay, que afectan al grado de cumplimiento de las obligaciones derivadas de la CDN. El Comité puede formular sugerencias y recomendaciones generales basadas en la información recibida.

⁷ La Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros del CE a los EM sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad fue adoptada el 13 de diciembre de 2006 en la 983ª reunión de los Delegados de los Ministros. Este documento integra el presente trabajo como anexo II.

fundamento de la parentalidad es promover relaciones positivas entre padres e hijos, basadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, con el objeto de garantizar los derechos del niño en el seno de la familia y posibilitar su progreso y bienestar (Martín *et al.*, 2009).

El concepto de parentalidad positiva es, en primera instancia, un término novedoso que, si bien ha sido introducido por varios autores, se encuentra en pleno estudio en la actualidad. Sobre el particular, la RCE constituyó el puntapié inicial de numerosas observaciones e informes. Paralelamente, los países desarrollados han remarcado la importancia de contar con los apoyos necesarios para que el ejercicio de una parentalidad positiva pueda concretarse. Se destacan las intervenciones cualitativas en materia de orientación para la resolución pacífica de conflictos, así como de educación y formación de los padres para el cumplimiento exitoso de sus responsabilidades parentales, reconociendo la trascendencia estratégica de esta tarea en el área social, así como la importancia central de la familia en el esquema.

Partimos pues de una parentalidad asumida en el ámbito primario de pertenencia, que es la familia, con sus múltiples formas y variadas modalidades, pues no existen dos iguales. Es por eso que las familias, particulares todas como las personas que las integran, se sitúan hoy en el foco de interés de las ciencias sociales, propiciando un abordaje multidisciplinar de su realidad, naturaleza y problemática. Porque volver a la familia implica volver a la persona, preocupándonos por un desarrollo humanamente sostenible.

Así, ser padre o madre hoy en día no es tarea fácil. Encontramos un cúmulo de factores que influyen e interfieren en las relaciones con los hijos y también en la forma de educarlos y satisfacer sus necesidades. En no pocos hogares la totalidad de los adultos que integran la familia nuclear trabajan fuera de casa, hay separaciones, divorcios, falta de apoyo familiar o social, y muchas otras situaciones que atentan contra el ejercicio de una parentalidad óptima. Las aportaciones de diversos autores sobre la urgencia de una educación no violenta, de la concesión de una mayor implicancia a los niños en aquellas decisiones que los afectan, sobre el valor del perfeccionamiento de la comunicación padre/madre-hijo y el convencimiento de que la parentalidad supone un camino transitado de manera conjunta, nos permiten afirmar que nos encontramos hoy frente a un nuevo paradigma.

El instrumento del CE se nutre de conceptos básicos: el niño debe ser respetado como persona, es sujeto de derecho y debe fomentarse su participación y progresiva autonomía. En esta línea, transmite a los EM su preocupación por que se concrete una verdadera promoción de la tarea educativa parental y la necesidad de adquisición de una mayor conciencia del carácter de los derechos de los niños, y de las responsabilidades y obligaciones que de ellos emanan. De igual modo, destaca la importancia de considerar la experiencia de los padres y el conocimiento que tienen de sus propios hijos en las evaluaciones conducentes a determinar la demanda de apoyos para el cumplimiento de la función parental.

Se parte del supuesto de la importancia de promover el ejercicio positivo de la parentalidad como parte esencial del sostén proporcionado a la labor parental y como medio de garantizar el respeto por los derechos del niño y su puesta en práctica. Es por eso que la Recomendación a los gobiernos de los EM apunta a que reconozcan el carácter fundamental de las familias y el papel de los padres, y que coadyuven a crear las

condiciones que favorezcan un ejercicio positivo de la parentalidad, fundado en el ISN. Este hecho reclama una batería de medidas legislativas, administrativas, judiciales y políticas para su impulso e instalación en la sociedad.

Puesto que la parentalidad designa el conjunto actual de relaciones y actividades en las que los padres están implicados para cuidar y educar, así como también los reajustes psíquicos, afectivos, actitudinales e informativos que les permiten desempeñar su papel y responder a las necesidades de los hijos en los diferentes planos de su existencia personal, merece que los gobiernos se preocupen por proveer los apoyos imprescindibles para el éxito de su cometido.

Daly (2010) destaca que la definición de parentalidad es utilizada en diferentes contextos, dado que implica:

- el reconocimiento de la diversidad de las formas familiares y de los valores relacionados con la familia;
- la evolución del derecho de los niños a beneficiarse de una educación en el seno de su familia, cualquiera sea la condición económico-social de los adultos que la componen;
- la persistencia de la vida en familia como modelo y como referencia, incluso ante profundas transformaciones culturales.

La noción de parentalidad positiva se dispone así a ceñir el vínculo entre padres e hijos para permitir que ambos desarrollen plenamente su potencial. Pues consiste en observar y proteger los derechos del niño tal y como se enuncian en la CDN, de manera fiel a los principios de no discriminación, primacía del ISN en todas las acciones que le conciernen, derecho a la supervivencia y al desarrollo, y respeto por sus opiniones. Es por esto que puede ser igualmente denominada parentalidad en el ISN y concretada como una acción que le aporta estructura y reconocimiento, favorece su plenitud y desarrolla su autonomía. Pero, asimismo, este tipo de parentalidad no se conforma sólo con centrar su mirada en el niño, sino que acrecienta igualmente potencialidades y sentimientos de confianza en las personas adultas que ejercen la función parental.

2. Deberes de la parentalidad positiva

Si bien no existe un acuerdo universal respecto de cuáles son los deberes o responsabilidades de la parentalidad en el ISN, algunos investigadores coinciden en destacar los siguientes cuatro principios, que definen un comportamiento parental respetuoso de los derechos enunciados en el texto de la CDN: propiciar el completo desarrollo del niño, estructurarlo, reconocerlo como persona y favorecer su autonomía (Pécnik, 2012).

a) Desarrollo integral e integrado

Los padres deben promover la actualización de las potencialidades del hijo, en un contexto de respuesta a sus demandas elementales de nutrición afectiva, seguridad, sentido de pertenencia y unidad. En este marco y sólo mediante la aceptación, la

sensibilidad, receptividad, cercanía, el apoyo y la implicación parentales, se puede obtener un crecimiento armónico, integral e integrado del niño. La parentalidad debe responder a su necesidad de un vínculo seguro que le brinde una solidez basal desde donde salir al descubrimiento del mundo, como así también debe servir de punto de anclaje en momentos de tensión y ansiedad. Según Pécnik (2012), el hijo requiere y debe recibir:

- Cuidados básicos
La cobertura de sus necesidades físicas: alimento, cobijo, higiene, vestimenta y atención médica.
- Protección y seguridad
La custodia de su integridad, preservándolo de eventuales daños, tanto en el hogar como fuera de él.
- Estimulación
El impulso de su desarrollo intelectual. En el aprendizaje cotidiano y también en el escolar, el niño necesita de la motivación para el cultivo de sus capacidades. Quienes se sienten estimulados y apoyados tienen dadas las condiciones para obtener mejores resultados en las diferentes tareas a realizar. Y esto supone la observación de las características y habilidades de los hijos, así como también la consideración de sus avances y logros.
- Afectividad
La creación de vínculos afectivos sólidos, de lazos sanos, protectores y estables que posibilitan al niño sentirse aceptado y querido. Como es lógico, no se genera sólo en una etapa del desarrollo, sino que se debe fortalecer de manera continuada, modificando las formas de manifestación del afecto con la edad.

b) Estructura y orientación

Otro aspecto fundamental que facilita el ejercicio de la parentalidad positiva es que en la familia exista un entorno estructurado, con pautas y límites claros, aunque flexibles. Esto sirve de manera efectiva a los hijos para la internalización de normas y valores, y coloca a los padres en la necesidad de distinguir comportamientos apropiados e inapropiados, de hacer respetar las reglas y de dar ellos mismos el ejemplo. Para fijar pautas, es preciso postular principios unívocos y razonables, que tengan en cuenta la opinión y las reacciones del niño, y, asimismo, esforzarse por mantener una organización en todos los aspectos relacionados. Es ésta una tarea particularmente compleja. Puesto que aunque los padres plantan límites, estructuran y diferencian a los hijos desde el momento de su nacimiento, desde el día en que lo llaman por su nombre (Giménez de Abad, 2006), conducirlos por el itinerario hacia la comprensión y adhesión voluntaria a las normas, conlleva una intensa labor pedagógica.

La estructura radica también en el establecimiento de una rutina diaria ordenada, con horarios regulares para las actividades familiares, así como la generación de hábitos para la articulación de las prácticas cotidianas, en función no sólo de la conveniencia de los padres, sino fundamentalmente del beneficio de los hijos. No pocas veces

encontramos niños con una cargada agenda que los mantiene ocupados todo el día, y lejos de sus padres. Y también observamos el polo opuesto: menores sin ninguna programación, dejados a lo que pueda surgirles en cada momento, sin control ni supervisión parental. Ambos extremos resultan poco saludables.

El niño reclama directrices para su seguridad física y psicológica, con vistas a desarrollar el sentido de la responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás. La capacidad de autocontrol debe ser así estimulada por los padres, orientándolo de forma positiva, asegurándole condiciones de vida adecuadas, ayudándolo a hacer planes, explicándole las reglas y los principios a los que suscriben y demostrándole mediante el ejemplo cuál es el comportamiento que esperan de él. En esta tarea de estructuración, no se debe recurrir a la violencia física o psicológica, ni atentar contra la dignidad del menor. Estructurarlos implica establecer un sistema de sanciones que debe en todos los casos conducir a la consecución de los objetivos educativos propuestos de común acuerdo por los progenitores (F. Otero, 1990). Claro está, la capacidad de éstos de reafirmar a sus hijos dependerá de la que tengan para reafirmarse a sí mismos (Briggs, 1970).

No existen alternativas mágicas en tal sentido. Vale la pena el esfuerzo y la intencionalidad, pues en todos los casos la estructura y la orientación proporcionan al niño sentimientos de seguridad y de previsibilidad que lo ayudan a aceptar la responsabilidad sobre sus propias conductas, desarrollar el autocontrol y tomar real conciencia de las necesidades de los demás.

c) *Reconocimiento*

Reconocer al hijo significa aceptarlo con sus particulares características y su dignidad humana, y confirmarlo en su experiencia personal. Reafirmarlo en su identidad; en la recibida como ratificación de la referencia a su origen, a la fuente de su ser, en una cotidiana actualización de su coexistencia (Altarejos y Rodríguez, 2004). Apunta, asimismo, a escucharlo y hacerlo participar, de acuerdo con su edad, de las decisiones familiares.

El niño tiene sed de este reconocimiento y de descubrir que su experiencia personal es corroborada por sus padres. Resulta pues fundamental que éstos demuestren interés por sus actividades y aficiones, validando sus prácticas y mostrándose deseosos de comprenderlo y tener en cuenta su parecer. El respeto por sus opiniones y determinaciones lo estimula sin dudarle a desarrollarse plenamente. Cuando un padre escucha con atención a su hijo y se esfuerza por penetrar en su punto de vista, propicia un clima de respeto mutuo que implica una doble acción: en primer lugar, evidenciar interés por lo que le pasa y, seguidamente, poseer la voluntad y la capacidad de entenderlo, de apreciar sus manifestaciones y, de acuerdo con sus progresivas habilidades, permitirle desempeñar un papel activo. En todos los casos, los padres deben posibilitar que el niño se exprese y participe de manera integrada en la vida familiar.

d) *Autonomía*

Esto es transmitir al hijo, a la vez, el sentido del control de sí mismo y la capacidad de influir en el comportamiento de los otros; mejorar su sensación de competencia y dominio personal, y su habilidad para modular actitudes y conductas ajenas. Para ello, los padres deben preocuparse por estimular sus puntos fuertes, respetando el tiempo propio de evolución de sus capacidades. Como ocurre con los principios precedentes, también aquí se reconoce la parentalidad en cuanto proceso: padres y niños cambian, progresan en su comportamiento e ideas a medida que la vida familiar transcurre. Puesto que tanto la infancia como la parentalidad son desarrollos dinámicos y la autonomía debe ser adquirida de manera gradual. Resulta entonces importante capacitar a los hijos, potenciando su percepción de que son agentes activos, competentes e idóneos para intervenir sobre las personas y las cosas. Se recomienda para ello crear en la familia espacios de escucha, interpretación y reflexión sobre los mensajes provenientes de la escuela, los pares, la comunidad y los medios de comunicación. Pueden generarse intencionalmente situaciones que les permitan aprender, descubrir nuevas experiencias y acrecentar sus habilidades sociales, teniendo siempre presente que la adquisición de la autonomía es directamente proporcional al desarrollo de la responsabilidad, y velando por ello.

Finalmente, destacamos que autonomía no es sinónimo de desvinculación, sino que consiste en proporcionar al hijo la información necesaria para reafirmarse en su lugar dentro de la familia y la comunidad. A medida que gana en autonomía y en responsabilidad, la labor de los padres consistirá en orientarlo convenientemente (F. Otero, 1975), brindándole criterios y valores ajustados a la verdad, centrándose en los aspectos positivos y expresando confianza en su potencial.

3. Ejercicio de la parentalidad positiva

La parentalidad positiva, en lo esencial, alude al ejercicio de los roles paterno y materno de acuerdo con el espíritu y la letra de la CDN, que sitúa el principio del ISN en primer plano. Para que esto sea una realidad, es indispensable no sólo que los derechos enunciados en la CDN sean respetados por los padres, sino que además sean considerados prioritarios. Ellos deben plantearse como principal preocupación el desarrollo del niño y, en caso de conflicto de intereses, dar primacía a sus necesidades fundamentales.

Ante la pregunta: ¿en qué consiste en su ejecución concreta la parentalidad positiva?, la tendencia actual aprecia en los padres una actitud de autoridad, descripta a la vez como responsiva y exigente, afectuosa, pero coherente en su forma de establecer y de hacer respetar las orientaciones, los límites y las expectativas. Esto se corresponde con el modelo parental autoritativo, al que nos referiremos más adelante. Hoy en día se reconoce que, más que el control de los niños por los padres, es esencial la comunicación entre ambos. Una actitud amorosa y la aceptación de sus sentimientos son eslabones importantes en el proceso. Sabemos que estas conductas parentales son especialmente favorables para los niños; pues ellos, al igual que los adultos, cooperan mejor con aquellas personas que los tratan con amabilidad, respeto, comprensión y reconocimiento. Porque, justamente, la parentalidad positiva reside en el aprendizaje de la cooperación entre

padres e hijos en el marco del respeto por la integridad de cada uno. Implica a ambos y, por lo tanto, beneficia a ambos. Y sólo puede ser definida como positiva si se ejerce en mutuo favor (Pécnik, 2012). El cómo es, pues, esencial bajo esta perspectiva.

Dicho lo anterior, destacamos con Pécnik (2012) tres puntos que describen la parentalidad positiva en tanto proceso:

- **Bidireccionalidad**
Padres e hijos se involucran e implican recíprocamente, constituyéndose desde la interacción. La estructuración y orientación es mutua; pues si bien los padres deben tener ciertas expectativas hacia sus hijos, deben de la misma manera esforzarse por actuar de acuerdo con esta demanda.
- **Progresión y evolución**
Uno de los principales fundamentos de la CDN es la idea de que las capacidades del niño evolucionan. Es por esto que las prácticas parentales deben adecuarse y ajustarse también a medida que el niño crece.
- **Necesidad de apoyos**
Podemos enumerar tres fuentes principales de apoyos:
 - Los propios padres, sus conocimientos y características, su buena salud física y mental, así como su habilidad para la resolución de problemas.
 - La familia, a través de modelos familiares positivos y de la riqueza de sus relaciones interpersonales.
 - El entorno, abarcando familia extensa, amigos, vecinos, comunidad y el contexto ecológico más amplio.Los padres no deben ser dejados solos con sus responsabilidades parentales. Una de las ideas subyacentes de la CDN es que los Estados tienen la obligación de velar por el efectivo acceso a los recursos y condiciones necesarias para el ejercicio de la parentalidad positiva.

Actualmente, se hace foco sobre la forma en que el entorno influye en la parentalidad. Según el consenso general, el comportamiento parental está constituido por numerosas influencias, entre ellas y sobre todo, las características y los recursos personales de los padres, las particularidades del niño y las diversas fuentes de estrés y de apoyo, en especial las condiciones de vida materiales y la calidad de las relaciones con los allegados, familia y amigos. La investigación se orienta cada vez más hacia una visión global de la parentalidad y sus influencias, según la cual padres e hijos se encuentran en el centro de un proceso cuyas dimensiones y consecuencias son múltiples.

Otro rasgo importante a destacar es que la parentalidad no se concibe como una tarea exclusiva de los adultos significativos que moldean la conducta de los menores mediante la transmisión de creencias, valores y normas que éstos tienen que imitar e interiorizar. En este nuevo modelo se presta máxima importancia a la contribución progresiva que tienen los niños, así como a la dialéctica de colaboración mutua que se va creando entre ellos y sus padres (Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez, 2009). Para el enfoque actual, la cuestión clave no es si los padres deben ejercer su autoridad para ser obedecidos, sino cómo ejercerla de modo responsable para que se preserven los derechos de los hijos, se fomenten sus capacidades críticas y de participación en el proceso de

socialización, y se promueva paulatinamente su autonomía e implicación beneficiosa en la vida comunitaria.

4. No violencia

Si algo deja bien claro la RCE, remarcándolo como eje de una parentalidad positiva, es que se debe excluir de su ejercicio toda forma de violencia física o psicológica, o trato degradante hacia los niños, destacando que el castigo corporal constituye una violación de su derecho a la integridad física y del respeto a su dignidad humana, e impulsa la imitación de modelos inadecuados de relaciones interpersonales. El Comité de los Derechos del Niño ha declarado siempre que la aceptación jurídica y social de la punición corporal, tanto en el medio familiar como institucional, no es compatible con el espíritu ni con la letra de la Convención.

Janson (2012) sostiene que el punto de vista sobre el carácter inmaduro de los niños ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y que esta óptica ha abierto la vía para una nueva comprensión, en la que las relaciones con ellos se describen como una forma de interacción entre agentes sociales activos y creativos. Por el contrario, la visión del niño como alguien cuyas actitudes y comportamientos deben adaptarse a los criterios de la sociedad adulta lleva implícita la concesión del derecho a impartir medidas correctivas. Y a menos que este punto de vista se aplique de manera sensata, existe un riesgo considerable de victimización. Sin duda, el menor se encuentra en peligro por varias razones, entre ellas, su dependencia inevitable de los adultos, su contextura física más pequeña y la tolerancia jurídica hacia este tipo de situaciones.

a) Castigo corporal y maltrato

Por definición, el castigo corporal es una sanción en la que se emplea la fuerza con el objeto de provocar cierto grado de dolor y desagrado. En general, se produce cuando se golpea a un niño con la mano o con la ayuda de un instrumento, como un bastón o un cinturón. Aunque también puede implicar otros actos, tales como sacudir o empujar, pellizcar, morder, quemar, escaldar, tirar del pelo, obligarlo a permanecer en una posición incómoda o a realizar una ingestión forzosa (Janson, 2012). Cada uno de estos hechos constituye una agresión a su dignidad e integridad física y psicológica.

En general, el objetivo del castigo corporal es corregir una conducta del hijo y desanimarlo a que la repita. Así, es socialmente admitido como medio para modificar el comportamiento de un niño. Sin embargo, también entraña elementos psicológicos dirigidos, con bastante frecuencia, a avergonzarlo y humillarlo, e incluso, en ocasiones, a provocarle miedo o ansiedad. El miedo afecta nuestra vida en sociedad, pues es tan efectivo que lo utilizamos para modular situaciones y perseguir objetivos. Sería mejor, sin duda, que las emociones básicas positivas fueran guías en las construcciones interpersonales (Manes, 2014). Otro aspecto a destacar es que esta metodología es empleada principalmente contra los niños pequeños, por la sencilla razón de que al ser normalmente el adulto de mayor tamaño y fuerza, transmite una imagen de poder y control, configurando el castigo, en consecuencia, un episodio que no se limita a la

agresión física. Definir el maltrato como una lesión, es esencialmente ignorar su insoslayable dimensión psicológica y emocional.

Ahora bien, ¿es posible establecer una distinción entre castigo corporal y maltrato? La pregunta sigue siendo motivo de debate entre los especialistas del tema. Algunos investigadores consideran que existen ciertos tipos de sanciones físicas comunes, normativos y cotidianos que son cualitativamente diferentes del maltrato. Para otros, castigo corporal y maltrato son puntos inmersos en una espiral de violencia, por lo que resulta imposible trazar una línea divisoria que delimite el momento en que termina uno y comienza el otro.

Gershoff (2002), considerando la naturaleza del acto en sí, clasifica las acciones correctivas en dos categorías: las que no implican riesgo de producir daño físico conciernen al castigo corporal; las que sí pueden causar lesiones entran en la esfera del maltrato. Por su parte, Straus (1996) toma como punto de partida la intención del adulto. En su trabajo, define el castigo corporal como el recurso a la fuerza física con la intención de provocar en el niño dolor, pero no lesión, y que esto depare la corrección o el control de su conducta. Ahora bien, este punto de vista no ayuda a dilucidar si existe alguna diferencia cualitativa entre castigo y maltrato. En realidad, es poco probable que esta distinción hipotética pueda resolverse; motivo suficiente para no aplicar correctivos corporales, visto que, como lo estipulan las convenciones internacionales, los niños no deben recibir sanciones físicas.

Glaser (2000) examina el estado de los conocimientos relativos a los efectos del maltrato y la negligencia sobre el cerebro del niño. Su conclusión es contundente: existe una prueba clara de que provocan alteraciones de la función cerebral. Los resultados de las investigaciones en neurobiología han puesto de manifiesto dificultades emocionales y de comportamiento en los niños que han padecido estas formas de violencia.

A la luz del análisis efectuado por Gershoff (2002), el castigo corporal parecería ser eficaz para asegurar la obediencia a corto plazo, pero no serviría para mejorar el desarrollo de controles internos en el niño, más significativos para la socialización plena y a largo plazo. Se cree que la internalización de principios morales se vería reforzada por estrategias de disciplina que recurren a un poder parental mínimo, favorecen la capacidad de elección y la autonomía, y brindan explicaciones sobre los comportamientos deseables.

Aunque el acatamiento constituya para los padres un objetivo válido en lo inmediato, el propósito central será que el niño obedezca en lo sucesivo y en ausencia de ellos. La observancia merece ser imperativa sólo si el niño está en real peligro; en cambio, para que la socialización tenga éxito, se deben interiorizar las reglas. El castigo corporal está relacionado únicamente con la obediencia expedita, constatándose una disminución del aprendizaje normativo, de los sentimientos de culpa por la mala conducta y de la tendencia a la reparación del daño hecho a otros.

Sin embargo, a pesar de los temores expresados a propósito de los efectos negativos del castigo físico y de su potencial escalada hacia el maltrato infantil, continúa siendo un medio de disciplina ampliamente difundido en la educación de los niños a través del mundo. F. Otero (1990) menciona que este género de sanción debe evitarse en todos los casos, como así también todo tipo de amenazas, de carácter concreto o afectivo. Si bien estas estrategias pueden en ocasiones reducir o frenar en lo inminente un

comportamiento no deseado, su eficacia es inversamente proporcional a su frecuencia, decreciendo con la repetición. Y la única forma de mantener el efecto inicial de la punición física es aumentar sistemáticamente la intensidad. En una palabra, queda evidenciada una fuerte asociación entre castigo corporal y maltrato, confirmando las sospechas, a menudo expresadas por los investigadores, de que ambas realidades están intrínsecamente unidas (Gershoff, 2002).

Hay otro aspecto relevante que suma a estas consideraciones y es que cuando los padres recurren a medios físicos para controlar y corregir a un hijo, le están comunicando que la agresión es normal y admisible. Tales convicciones favorecen el aprendizaje social de la agresión, pues el castigo corporal se presta especialmente a la imitación por parte de los niños que, por su deseo de agradar, quieren emular a sus padres mediante la copia de modelos. La situación es tanto más patética cuando reciben castigo físico justamente por haber agredido, reproduciendo los padres el mismo comportamiento que intentan corregir (Bandura, 1977). Cuando enseñan a sus hijos a no pegar a los demás recurriendo a la violencia, involuntariamente le están confirmando que es aceptable golpear al otro si queremos modificar su conducta.

b) Una disciplina constructiva

Claro está, tratar bien a los niños es uno de los pilares fundamentales en la construcción de una humanidad más sana, solidaria, justa, feliz y menos violenta. Ser bien tratado, cuidar y aceptar ser cuidado, son necesidades básicas del ser humano, actitudes elementales para mantenerse vivo y con buena salud (Barudy, 2010). Es menester, pues, aprender a dirigirse a los otros como semejantes, como seres humanos no cosificables, no susceptibles de ser usados, apropiados o desechados en medio del imperio de la cultura del descarte. Y el punto de partida en el camino de la no violencia parece ser el apego. Los investigadores concuerdan en que las experiencias de apego sano crean personas capaces de tratar bien a otros, de conectarse con sus necesidades, de contener y reparar su sufrimiento (Barudy, 2010). Nos referiremos especialmente al apego en el capítulo siguiente.

Según Power y Hart (2005, en Janson, 2012), una disciplina constructiva para los niños se articula en torno a siete principios rectores que ofrecen una pertinencia universal, tanto a nivel individual como colectivo. Su puesta en práctica está concebida para promover competencias sociales y un desarrollo infantil orientado hacia la justicia, la equidad, la compasión y la integridad. Ellos son:

- Respeto por la dignidad del niño.
- Desarrollo de un comportamiento prosocial, basado en la autodisciplina.
- Apertura a una participación activa.
- Observancia de las necesidades de desarrollo y cuidado de la calidad de vida.
- Consideración de la opinión del niño y de su situación motivacional.
- Fomento de su sentido de la solidaridad.
- Sujeción al principio de equidad y justicia en todas las acciones.

El factor primordial citado por estos autores, en lo concerniente a la disciplina, es la prevención. Para que las técnicas disciplinarias sean eficaces deben inscribirse en el contexto de una relación en la que el niño se sienta amado y seguro. En este caso, las

reacciones de los padres ante una conducta, ya sean de aprobación o desaprobación, producirán ciertamente un efecto mayor, puesto que el beneplácito parental es importante para el hijo. Además, si las respuestas parentales se inscriben en un marco relacional afectuoso y sólido, el niño tendrá la experiencia de estabilidad y seguridad que le brinda un adulto competente que vela por él, lo que favorecerá el desarrollo de un sentimiento de valor personal. A medida que se encuentra confrontado y reacciona al carácter positivo del vínculo y a una disciplina coherente, la necesidad de una interacción negativa frecuente disminuye y la calidad del intercambio mejora aún más. Por esta razón, los educadores mejor calificados son aquellos padres que representan buenos modelos y que son suficientemente apreciados como para provocar en los niños el deseo de imitarlos y complacerlos. Sin dudar, las condiciones de la interpersonalidad padres-hijo son especialmente significativas para el fomento del buen comportamiento.

Asimismo, debemos puntualizar que educar al niño de forma no violenta de ninguna manera es equivalente a asumir un estilo de parentalidad permisivo. Los padres que están convencidos de que el castigo corporal es tan ineficaz como humillante encuentran siempre formas válidas para resolver conflictos y hacer respetar las reglas que han establecido.

Según Power y Hart (2005, en Janson, 2012) algunas alternativas recomendables son:

- El diálogo reprobador
Intercambio sereno y firme, explicativo de los alcances de las acciones, prácticas y conductas indeseables.
- La reparación de los daños causados y la rectificación de las malas acciones
Enmienda de los perjuicios que se hayan podido cometer, reconocimiento y pedido de disculpas. Esta fórmula no violenta es de alta eficacia en materia de disciplina preventiva.
- La restricción de los privilegios
Enseña a sopesar los pros y contras antes de respetar o transgredir un acuerdo. Vale aclarar que estas condiciones no deben afectar en nada los derechos fundamentales del niño, como, por ejemplo, el alimento.
- La prestación de servicios a la comunidad
Realización de algún trabajo voluntario, asumiendo un compromiso social durante un período de tiempo determinado.

Al establecer límites, los padres deben pensar en lo que es razonable para el niño en función de su edad y estadio de desarrollo y, asimismo, reflexionar sobre las razones por las que se establecen tales normas. También deben meditar sobre la capacidad del niño para entenderlas y cumplirlas, así como para comprender las circunstancias y la gravedad de su conducta.

Muchos padres descubren que pueden evitar coaccionar a sus hijos si entablan una relación sensible, satisfactoria y de mutua consideración desde su nacimiento. Los niños responden siempre al respeto y a las expectativas sensatas. Esto significa que los adultos deben centrarse en mantener una actitud positiva en lugar de pensar en las malas prácticas y asegurarse que el niño entiende puntualmente qué es lo que se espera de él. Al ser

respetados por sus hijos pueden reforzar mejor sus comportamientos deseables y reducir los inapropiados. Para ello, deben también admitir que pueden cometer errores, asumiendo la responsabilidad de su conducta parental y de la calidad de la relación con sus hijos, en vez de culparlos una y otra vez.

El tiempo de ejercer la parentalidad es precioso, pasa rápidamente y no vuelve. Su práctica positiva exige que padres e hijos compartan la vida y permanezcan unidos, constituyéndose mutuamente en presencias fuertes y cotidianas. Y aunque esto es especialmente importante en los primeros años del niño, no debe olvidarse que en todas y cada una de las etapas el hijo necesita de la experiencia irremplazable que el contacto estrecho y amoroso con sus padres le proporciona.

III. PARENTALIDAD COMPETENTE

1. El concepto de competencia

La noción de competencia es un concepto integrador referido a la capacidad de las personas para generar y coordinar respuestas en los diferentes planos: afectivo, cognitivo, comunicacional y conductual. Estas réplicas deben ser flexibles y adaptativas ante las demandas asociadas a la realización de sus tareas vitales a corto y largo plazo y, asimismo, generar estrategias de aprovechamiento de las oportunidades que se presenten (Masten y Curtis, 2000).

Se puede definir competencia como el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un medio determinado con éxito, produciendo el resultado deseado” (Yáñez, 2008). Los investigadores coinciden en considerar la competencia como la selección y combinación pertinente de diversas variables que permiten dar respuesta a una situación compleja en un entorno dado.

Se trata pues de un concepto polisémico, tan multivalente como sugerente, que engloba una pluralidad de factores. En concreto, son atributos que pueden ser propios de una persona o estar relacionados con el contexto: capacidades, motivación, rasgos de temperamento, autoconcepto, aptitudes, recursos, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, comportamientos y conductas, experiencias. Así, hablar de competencia supone reparar en alguna relación posible entre estos elementos.

Pero lo central a destacar es que la competencia se encuentra en permanente evolución. Es una noción que se actualiza de manera constante (Álvarez Méndez, 2008; Yáñez, 2008). Lo que importa es, pues, progresar en su desarrollo y actuar con criterio, revisando los procesos y mejorando el trabajo a cada paso.

Según Cano e Ion (2012), las competencias implican:

- Integración de conocimientos, habilidades y actitudes.
- Ejecución.
- Desarrollo contextual.
- Comprensión dinámica.
- Actuación autónoma, corresponsable del aprendizaje.

Otro aspecto relevante a destacar es que siempre hay un ámbito de aplicación de la competencia. Como tal, está vacía de contenido si no es por su puesta en situación, ya que se despliega sólo en la práctica. Designa así una realidad versátil, y no una entidad estática, pues ser competente significa poner en marcha la competencia. Es por esto que su descripción no puede limitarse a establecer un listado de conocimientos o procedimientos para constatar su cumplimiento. Hay que tener en cuenta, además, el sujeto que la encarna y el medio en que se sitúa. Por otra parte, ser competente es también saber actuar de manera responsable y no meramente saber hacer; es seleccionar los elementos necesarios en el repertorio de recursos, organizándolos y empleándolos para la puesta en marcha de una actividad, la resolución de un problema o la concreción de un proyecto. Finalmente, debemos destacar que el saber actuar inherente a la competencia supone que alguien la reconozca como tal (Le Boterf, 1998).

Asimismo, la competencia está dada por su generalización y transferencia a nuevos contextos. En este sentido, supone conocimiento y comprensión, pues si bien involucra la capacidad de ejecución en un ámbito puntual, debe, además, poder extenderse a nuevas tareas y escenarios.

Realizando un cotejo de las diversas definiciones, rescatamos los siguientes aspectos que se debaten en torno a la noción de competencia:

- Comportamiento que puede ser observado y medido.
- Estándares de actuación que permiten delimitar grados o posesión de competencia.
- Vinculación de la formación y del desarrollo con la experiencia en contextos particulares de trabajo.
- Consideración de capacidades, motivaciones, rasgos de personalidad, conceptos de sí mismo, entre otros aspectos, como potencial de la persona que influye en el hecho de ser o no competente.
- Relación entre requerimientos y nivel de competencia.
- Nexo entre competencia y acción.
- Evolución permanente de la competencia.
- La posesión de conocimientos o capacidades no significa ser competente.

Finalmente, podemos afirmar que la utilidad principal de la competencia está en la facultad para hacer frente a las características de un medio en constante cambio. Para ello, por una parte, necesitamos poseer la capacidad de gestionar la información. Pero más allá de la gestión de la información, el aprender a aprender, la aptitud para proseguir y persistir en el propio aprendizaje, es la clave para el desarrollo y la constante actualización que la competencia demanda (Ion y Cano, 2011).

2. Las competencias parentales

Situamos ahora el concepto de competencia en el ámbito familiar, haciendo foco en el ejercicio de la función parental. Entendemos, entonces, por competencias parentales las capacidades prácticas para cuidar, proteger y educar a los hijos, y asegurarles un desarrollo sano (Barudy y Dantagnan, 2010). En otras palabras, las competencias parentales son el conjunto de recursos que permiten afrontar de forma flexible y adaptativa la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos, con los estándares considerados aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que ofrecen los sistemas de influencia de la familia (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

La parentalidad competente, como vemos, no sólo reside en el cuidado y la nutrición, sino que refiere fundamentalmente a la acción necesaria para que los niños se desarrollen integral e integradamente como personas. Barudy (2010) distingue dos formas de parentalidad: la biológica, directamente relacionada con la procreación, y la social, que radica en la existencia de capacidades para la protección, educación y socialización de los hijos. Tales competencias son el resultado de procesos en los que intervienen las posibilidades personales innatas, los aprendizajes sociales, lo adquirido culturalmente y las experiencias de parentalidad recibidas, que tejen el entramado de nuestra biografía íntima e individual.

Las competencias parentales forman parte de la parentalidad social. Si bien en algunos casos prevalece aún la creencia de que los progenitores por el hecho de haber concebido a sus hijos son capaces de proporcionarles las atenciones adecuadas, en la realidad encontramos que hay padres y madres biológicos que por diferentes motivos carecen de la disposición necesaria para asegurarles una crianza y una educación favorecedoras de su desarrollo.

Es preciso puntualizar que el examen de las características personales de los padres, que pueden tener una influencia importante en el trato que les dan a sus hijos, no pone en tela de juicio su condición de personas. Debemos pues considerar, en todos los casos, que si no hacen lo que deben es porque están predeterminados estructuralmente, no sólo por su constitución orgánica, sino por el cúmulo de experiencias que abarcan sus historias de vida. Condicionadas sus prácticas sociales y, por supuesto también, sus prácticas parentales. Aunque destacamos, asimismo, que no siempre existe, por ejemplo, una relación lineal entre competencia parental y capacidad mental (Barudy, 2010). No es infrecuente descubrir que ciertas personas que parecen muy perturbadas juegan un rol parental asombrosamente eficaz, mientras que otras que asemejan no tener ningún tipo de problema mental pueden ser muy destructoras.

Existe amplio consenso en que los padres influyen en forma decisiva en el desarrollo del niño. En esto rige hoy un criterio unánime. Tanto que la calidad parental que el hijo recibe se considera el principal factor de riesgo modificable que incide en la presencia de problemas emocionales y conductuales (Sanders y Morawska, 2005). Efectivamente, la interacción padres-hijo afecta diversas áreas del desarrollo, incluyendo la autoestima, el rendimiento académico, la cognición y la conducta. Numerosas investigaciones revelan que una parentalidad responsable y receptiva está ligada a emociones positivas en los niños, y, por el contrario, la vivencia de una parentalidad problemática se relaciona con la adopción de actitudes negativas, coléricas o agresivas. Más específicamente, se ha señalado que la disciplina ejercida de forma irracional o con parámetros rígidos e inconsistentes, así como la falta de preocupación y de participación de los padres, incide decisivamente en la presencia de problemas conductuales infantiles (Belsky, 2010). Estudios en la materia han revelado que la responsabilidad parental también es importante en el desarrollo cognitivo del niño, pues la disposición cognitivo-receptiva no sólo facilita el aprendizaje temprano, sino que constituye un estímulo para que asuma un protagonismo activo y desarrolle una actitud positiva respecto de este proceso (Landry, 2010).

La pregunta es, entonces, ¿qué hace que los padres ejerzan la parentalidad de la forma en que lo hacen? Para Belsky (2010), en la respuesta confluyen tanto factores personales y sociales como contextuales, que modelan el estilo de crianza de los hijos, incluyendo las características individuales, la historia del desarrollo de los padres, su propia estructura psicológica, rasgos de personalidad y el contexto social en que están inmersos.

Sanders y Morawska (2010) indican que el conocimiento parental juega un papel clave en el ejercicio de una parentalidad competente. Cuando los padres son conscientes de la importancia de su función, saben establecer normas y pautas, e interpretan el modo apropiado de cuidar a un niño en las distintas etapas de su evolución, pueden brindarle una organización cognitiva global óptima. Estos estudios muestran que las madres con un mayor nivel de información sobre la primera infancia y el desarrollo infantil disponen de

una variedad más amplia de técnicas parentales adecuadas. A la inversa, la falta de precisión o la sobrevaloración del desempeño de los niños puede perturbar el rendimiento de éstos, debido probablemente a que las expectativas de los padres pueden afectar su conducta.

Grusec (2010) hace referencia a los determinantes de la parentalidad. Y destaca como elementos principales los sentimientos, reflexiones, creencias y actitudes que se activan durante la práctica de la parentalidad. Éstos a menudo tienen un efecto muy poderoso sobre el comportamiento porque orientan la conducta parental, lo que a su vez repercute en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Así, las actitudes hacia los niños son cogniciones que predisponen a actuar positiva o negativamente, y constituyen predictores eficaces de la conducta parental, debido a que sirven como indicadores del clima emocional en el que padres e hijos se relacionan. Las cualidades más frecuentemente consideradas son el grado de calidez y aceptación o frialdad y rechazo existentes en la relación.

La mayoría de los padres y madres dicen querer a sus hijos, pero, aún con esta certeza, también pueden llegar a descuidarlos y hacerles daño por no saber cómo atenderlos, protegerlos y educarlos. Generalmente, estos padres no tuvieron la oportunidad de desarrollar las capacidades necesarias porque crecieron en familias y entornos carenciados o violentos. En muchos casos, un apoyo social, pedagógico y/o terapéutico permite que lleguen a adquirir los recursos para hacerse cargo de su crianza sin volver a dañarlos (Barudy, 2010).

Nunca está de más insistir en que las competencias parentales no están dadas por la capacidad de procrear. Su existencia depende de una multiplicidad de factores, entre los que se destacan las propias historias de vida de los padres y las condiciones en que les toca cumplir su función parental. Reiteramos, entonces, que asumir una parentalidad competente es el resultado de sumatorias complejas en las que se fusionan diferentes aspectos: las posibilidades personales innatas marcadas por factores hereditarios, los procesos de aprendizaje condicionados por los momentos históricos, los contextos sociales y la cultura, y las experiencias de buen o mal trato que los padres han vivenciado durante su infancia y adolescencia.

Podemos puntualizar, finalmente, siguiendo la propuesta de Barudy (2010), que las competencias parentales engloban dos elementos que se funden en un proceso dinámico:

- Las capacidades parentales fundamentales, innatas y personalísimas, aunque, no obstante, modeladas por las experiencias vitales e influenciadas por la cultura y el contexto social, que son: el apego, la empatía, los modelos de crianza y la participación en redes y organizaciones sociales.
- Las habilidades parentales, que se corresponden con la flexibilidad y el principio de responsabilidad que permiten otorgar una respuesta pertinente a las necesidades de los hijos en cada situación particular, de acuerdo con su estadio de desarrollo (Barudy y Dantagnan, 2005).

3. Las capacidades parentales

Según la RAE⁸, capacidad es la “aptitud, el talento, la cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo”. En el caso específico de las capacidades parentales, la disposición estará orientada a un ejercicio óptimo de la parentalidad. A continuación, enumeraremos algunos de los factores involucrados, que consideramos salientes, sin la pretensión –a todas luces impropio- de agotar la nómina. Cabe destacar que tomamos como plantilla de base la clasificación que Barudy (2010) realiza, adicionando ciertos aspectos que a nuestro entender resultan decisivos para el progreso del planteo.

a) *Apego*

La existencia de competencias parentales está en estrecha relación con las experiencias de apego que los padres tuvieron en su infancia y que conforman el sustento del vínculo positivo con sus propios hijos. Si su vivencia de apego fue satisfactoria, posibilitará que la persona desarrolle capacidades no sólo para hacer frente a las vicisitudes de la existencia, sino también para asegurar una parentalidad sana a sus descendientes. Las investigaciones demuestran que uno de los factores más relevantes en el desarrollo de la resiliencia, es haber conocido por lo menos una experiencia de apego suficientemente beneficiosa (Guédeney, 1998 y Altimir *et al.*, 1999, en Barudy, 2010).

El apego es el vínculo que se establece entre el niño y sus progenitores, a través de un proceso relacional que se inicia durante la vida intrauterina. Apenas ocurrido el nacimiento, el nexo se impregna rápidamente de una afectividad que, según la actitud del adulto -condicionada en gran parte por los contextos y las propias experiencias de vida-, puede ser positiva o negativa (Ortiz y Yarnoz, 1993). Ciertamente, se manifiesta en particular durante la primera infancia por la tendencia a mantener una proximidad física y su expresión vivencial o subjetiva, cuando este apego es sano, es la sensación de seguridad. Porque en su núcleo residen los lazos invisibles que generan los sentimientos de pertenencia a un sistema familiar determinado. En otras palabras, el apego une a hijos y padres en el espacio y en el tiempo. Y su peculiar cadencia resuena por generaciones. De ahí la magnitud de su influencia.

René Spitz (1887-1974) fue uno de los primeros investigadores en enfatizar la importancia de los procesos de comunicación afectiva entre el niño y sus cuidadores, centralizando su esquema en la figura materna. Como precursor en el estudio de la díada madre-hijo, subrayó el carácter circular y recíproco de sus intercambios comunicativos (Sassenfeld, 2012). Sabemos que el niño percibe de un modo emocional mucho más pronunciado que el adulto y durante los tres primeros meses de vida sus experiencias se limitan al afecto. Esto constituye un factor determinante en el conjunto psicológico de la primera infancia, pues la madre -o la figura de apego- simboliza para el niño la sociedad. La presencia, entonces, de una actitud amorosa por parte de ésta le permite adentrarse en una extensa gama de experiencias sensibles, que brindarán estructura a su vida, en tanto organizadores psicológicos primarios (Spitz, 1958).

⁸ El *Diccionario de la lengua española (DRAE)* es la obra de referencia de la Real Academia Española (RAE). La edición consultada es la 22^a, publicada en 2001, disponible en <http://www.rae.es>

Es importante examinar los mecanismos por los que se establece el apego, pues éste es esencial para el desarrollo psicosocial global. Ainsworth (1983, en Craig y Baucum, 2009) lo define como aquella conducta que favorece la cercanía afectiva con una persona determinada, abarcando señales, orientación, movimientos y contacto físico. Otra característica central a destacar es que el apego es mutuo y equitativo, es decir, funciona en ambas direcciones y consiste en compartir vivencias de un modo cooperativo. Bowlby y Ainsworth, citados por Craig y Baucum (2009), precisan, asimismo, que el apego del niño con su cuidador es proporcional al apego de éste con aquél. Aseguran que la naturaleza de la interacción entre padre, madre e hijo, marcada por el surgimiento de este vínculo en los dos primeros años, sienta la base de la totalidad de las relaciones futuras.

Para Erikson (2000), la aparición de la confianza caracteriza la etapa inicial del desarrollo psicosocial y se da en el primer año de vida. En este estadio el niño aprende si puede fiarse o no de quienes lo rodean y si el entorno social es constante y predecible. Enfatiza que sin una confianza básica el niño no puede sobrevivir y que la desconfianza, si bien en una medida razonable nos protege, puede llegar a contaminar todos los aspectos de la existencia y a privarnos del amor y la amistad de los demás.

Es a partir de este período de la vida del niño que podemos considerar si las diferentes fases del proceso de apego han permitido o no una vinculación selectiva a las figuras parentales, brindando la seguridad radical que se traducirá en la confianza necesaria para salir a explorar el mundo y relacionarse con otras personas. El apego es por lo tanto fundamental en el camino de un ser social capaz de vincularse y aprender de la relación con los demás. Su calidad también repercutirá en la vida futura en aspectos tan fundamentales como el desarrollo de la empatía, la capacidad de dar y recibir, la formación de una conciencia ética y la disposición de recursos para el manejo de situaciones difíciles, como separaciones, pérdidas y rupturas.

El establecimiento del apego permite, no sólo que el niño discrimine a partir de un momento de su desarrollo a familiares y extraños, sino también que conforme una representación interna de sus padres como disponibles, pero separados de sí mismo, pudiendo evocarlos en cualquier circunstancia. Por esta razón, reaccionará normalmente con ansiedad ante la distancia o la ausencia, calmándose y demostrando alegría con el reencuentro. La interiorización de una figura estable y accesible, pero escindida de sí mismo, le permite al niño utilizarla como soporte para la exploración de su entorno y el contacto con los seres que descubre en él. Es esta seguridad la que facilitará la diferenciación necesaria para llegar a ser un adulto capaz de ofrecer, en su momento, una vinculación de apego sano a sus propios hijos.

Pues la existencia de relaciones parentales saludables depende en gran parte de cómo se produjo este proceso. Los niños que tienen un apego seguro son hijos de padres suficientemente competentes (Barudy, 2010). Según las consecuencias para el niño, la clínica distingue dos formas posibles: el apego seguro y el inseguro; en este último, asimismo, incluye dos modalidades: el apego inseguro ansioso-ambivalente y el apego inseguro evitativo. Un tercer tipo de trastorno del apego fue descrito con posterioridad y corresponde al apego inseguro desorganizado (Sassenfeld, 2012). En todos los casos, el apego inseguro se presenta típicamente asociado a experiencias tempranas con figuras parentales que muestran una participación mínima o impredecible en los procesos regulatorios interactivos de los afectos del niño.

Numerosos autores han insistido en la importancia de un apego sano como factor de prevención de los diferentes tipos de maltrato infantil (Cyrulnik, 2002; Barudy, 2010). Por otra parte, se ha confirmado que existe una relación directa entre trastornos del apego y conyugalidad y parentalidad incompetentes. Diversas investigaciones concluyen, asimismo, que todas las formas de violencia intrafamiliares tienen como base un trastorno del apego (Barudy, 2010).

Por último, siguiendo a Tierno (2000) advertimos que el ser humano evoluciona del apego a la autoestima, de la fuerza de la seguridad del amor experimentado en la primera infancia al empuje de la autoestima en la madurez, cuyos efectos serán decisivos en todos los momentos vitales. Porque la autoestima hunde sus cimientos en el apego, en la confianza básica que radica en la primera sensibilidad, aceptación, cooperación y accesibilidad de la madre, y en su capacidad de respuesta ante las señales del hijo. En esa sensación íntima y profunda, ese concepto que el niño va formando respecto de sí mismo y que va modelando su destino. En suma, las elecciones y decisiones más importantes que una persona concreta a lo largo de la vida tienen una relación directa con la eficacia de ese apego inicial, de la huella de esa vinculación radical y de la solidez y certeza que proporciona el sabernos parte de algo que nos excede y nos contiene, como seres únicos y singulares.

b) *Empatía*

La empatía es un recurso indispensable para el ejercicio de una parentalidad competente y una capacidad íntimamente ligada al concepto de calidad parental. Reside justamente en la facultad de penetrar el universo emocional de los demás y responder en consonancia con sus sentimientos. En otras palabras, es la capacidad de ponerse *en los zapatos del otro* para enviar un mensaje de registro y reafirmación de su legitimidad. Es necesario remarcar que la empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo. Por eso, cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar las de los demás.

Para describir esta cualidad, debemos entonces observar y analizar los principios básicos de la inteligencia interpersonal y la inteligencia emocional, preguntándonos cuál es la influencia que poseen en los procesos relativos al desempeño de la función parental.

- La inteligencia interpersonal

Para adentrarnos en esta noción, debemos partir de la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner (1993), que afirma que las personas cuentan con una amplia gama de capacidades y que la ventaja en un área de actuación no predice sin más una influencia comparable en otros aspectos. Esta definición supone entender que la inteligencia, las inteligencias, no son algo que se pueda ver o contar, sino que son potenciales que se pueden activar o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades que se dan en ese entorno y de las decisiones que toman la persona o su familia. Se entiende aquí la inteligencia básicamente como una capacidad, como una potencialidad susceptible de desarrollo, dejando de ser considerada una cualidad innata e inmutable.

El autor propone la existencia de siete inteligencias, dos de las cuales son las que se valoran en la escuela tradicional: la inteligencia lingüística y la lógico-matemática. Destaca, asimismo, que trabajan siempre en concierto y que cualquier rol adulto mínimamente complejo implica la concurrencia y coordinación de varias de ellas. Al tiempo, la teoría de las inteligencias múltiples realiza dos afirmaciones importantes: la primera, que todas las personas poseen todos los tipos de inteligencia, y la segunda, que así como cada uno tiene diferente personalidad y apariencia, también configura un perfil intelectual propio.

La inteligencia interpersonal es uno de los siete tipos de inteligencia descritos por Gardner (1993) y se desarrolla a partir de la facultad de comprender a los demás, en especial, de percibir los contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En su forma más avanzada, permite al adulto hábil anticipar las finalidades y los deseos de los otros, aunque los hayan ocultado. El autor afirma que esta inteligencia se da en formas altamente sofisticadas en líderes religiosos o políticos, en profesores, maestros y terapeutas. Y también en los padres. Sugiere que no depende del lenguaje y que abarca cuatro habilidades diferentes: el liderazgo, la capacidad de cultivar relaciones y mantener amistades, la resolución de conflictos y la destreza en el análisis social.

La inteligencia interpersonal posee una faz correlativa, la intrapersonal, vuelta hacia el interior del ser humano, que reside en la disposición para la formación de un modelo preciso y realista de uno mismo, así como en la capacidad de utilizarlo para operar eficazmente en la vida.

▪ La inteligencia emocional

A partir del nuevo enfoque introducido por Gardner, diversos teóricos recogieron sus lineamientos y comenzaron a ampliar la investigación. Es el caso de Salovey y Mayer (1990), quienes describieron detalladamente las formas en que es posible aplicar inteligencia a nuestras emociones. El modelo de inteligencia emocional propuesto por primera vez por estos autores resalta cinco esferas principales:

- **Conocimiento de las emociones**
Aquí radica la clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de uno mismo, percibir un sentimiento mientras lo experimentamos.
- **Modulación de las emociones**
Se puede lograr a partir de la conciencia de uno mismo. Consiste en la capacidad de moderar, de librarse de todo exceso emocional que pueda interferir negativamente.
- **La propia motivación**
Sirve de base para toda clase de logros. Ordenar las emociones al servicio de un objetivo, postergar la gratificación y encauzar la impulsividad.
- **Reconocimiento de las emociones de los demás**
Esto es la empatía y la disposición empática.

- Manejo de las relaciones
Es la esencia de la competencia social, que radica en la modulación de las emociones de los demás.

Para Goleman (1995) cada una de estas esferas representa un cuerpo de hábito y respuesta que, con el esfuerzo adecuado, puede adquirirse o mejorarse. Ser capaz de gobernar las emociones de otro –previo manejo de las propias - resulta central con vistas al ejercicio de una parentalidad competente, pues, como lo afirma el autor, es la esencia del arte de mantener relaciones interpersonales. Y esto exige la madurez de otras dos habilidades emocionales: el autogobierno y la empatía. Los déficits en tales aspectos conducen a la ineptitud emocional, que provoca desajustes interpersonales reiterados. Incluso seres intelectualmente brillantes fracasan en el encuentro con el otro por esta carencia.

Evidentemente, la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para afrontar las dificultades que se suceden a lo largo de nuestra vida. Existe, en cambio, una total certeza de que sólo las personas emocionalmente evolucionadas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus sentimientos y saben interpretar y relacionarse efectivamente con los de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la existencia. Puesto que quienes han desarrollado convenientemente las habilidades emocionales suelen experimentar un grado mayor de satisfacción y son más eficaces para regir los hábitos mentales que inciden en la productividad (Goleman, 1995). Quienes, por el contrario, no logran controlar su vida emocional, se debaten en continuas luchas interiores que socavan su potencial de trabajo y les impiden pensar y actuar con la suficiente claridad.

La capacidad de una persona para manejar su mundo emocional, poniéndolo al servicio de relaciones interpersonales constructivas, corresponde –como vimos- a lo que se conoce hoy como inteligencia emocional. Sabemos también que el ejercicio de la parentalidad exige el manejo de los recursos que la inteligencia emocional ofrece, y que implica el poder reconocer emociones, es decir, discriminar en qué registro se está funcionando para luego canalizarlo mediante comportamientos adecuados. Esto forma parte, a su vez, del complejo proceso de conocerse a sí mismo y de tener una vivencia benéfica de la experiencia intrapersonal, es decir, una autoestima positiva y realista.

El aprendizaje de la modulación de las emociones depende de la forma en que el niño es tratado por los adultos significativos que lo rodean. Si la práctica parental es emocionalmente lúcida, el niño recibirá mensajes de aceptación de su experiencia sensible y tendrá mayores posibilidades de acrecentar su propia inteligencia emocional. Por el contrario, cuando los padres son incapaces de sintonizar con sus hijos por esta vía, presentan trastornos de la empatía y no controlan sus impulsos ni sus comportamientos, generando situaciones especialmente dolorosas y negativas. Por lo tanto, el costo de la falta de empatía de los padres puede ser muy alto para el futuro desarrollo de las competencias parentales de los hijos. Pues las investigaciones confirman que quienes descuidan y maltratan a sus hijos son, en su mayoría, hijos de padres que presentan trastornos de la empatía (Barudy, 2010).

Sólo a través de la repetición de momentos de sintonía emocional el niño adquiere la sensación de que los demás pueden y desean compartir sus sentimientos. Y esta impresión será la base para la obtención de una habilidad recíproca: la de adaptar

emociones y disponer vías de comunicación para ofrecer al otro una imagen de aceptación y comprensión. Cuando un niño ha conocido una relación de apego sano y seguro que le ha permitido vivir una experiencia temprana de reconocimiento afectivo, tendrá todas las posibilidades de sentirse emocionalmente comprendido y, por ende, desarrollará la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es decir, aprenderá a ser empático (Barudy, 2010).

Goleman (1995) distingue tres clases de empatía:

- Cognitiva: capacidad de adoptar la perspectiva del otro.
- Emocional: base de la compenetración con el otro; sentir con él.
- Preocupación empática: advertencia de que el otro necesita ayuda y disposición espontánea a brindársela.

En fases más tardías de su desarrollo, si las condiciones familiares, sociales y culturales lo fomentan, los niños pueden alcanzar un nivel más avanzado de empatía. En este caso, serán capaces de percibir el malestar del otro, más allá de la situación inmediata y comprender que determinadas experiencias personales o vitales pueden hacer sufrir a un semejante, lo que constituye la base del respeto por los más débiles y vulnerables (Goleman, 2011). Aquí la empatía abre paso a la conciencia social y esto es, a su vez, la base del compromiso comunitario con los que necesitan, con las personas en situación de pobreza, con discapacidad o víctimas de injusticia. Pero también permite responsabilizarse de los propios comportamientos para poder controlarlos si ocasionaran daño a alguien. La empatía así desarrollada es lo que impide a la mayoría de los adultos herir a sus hijos, facilitando dominios emocionales que los predispone a cuidarlos y protegerlos.

Consecuentemente, la empatía es el componente esencial de la compasión. Darse cuenta de qué es lo que la otra persona experimenta es fundamental para despertar un sentimiento altruista. Goleman (2011) describe el proceso de la siguiente manera: el punto de partida es un ensimismamiento absoluto; no se presta atención a los demás. Poco a poco, se comienza a descubrir y contactar al otro, hasta que se produce una sintonía. Más tarde, sobreviene la empatía propiamente dicha: la comprensión de sus necesidades, la preocupación empática y, finalmente, la acción compasiva, que es la ayuda misma.

El ejercicio de una parentalidad óptima está en estrecha relación con el cultivo de una disposición empática. Esta capacidad posibilita a los padres no solamente comprender o aceptar el universo emocional de sus hijos, sino además manejar las propias emociones e impulsos para responder adecuadamente a esas necesidades. Por lo tanto, la capacidad empática de los padres está íntimamente relacionada con las facultades de reconocimiento, aceptación y manejo de la emocionalidad, lo que al mismo tiempo abre el camino para entender y gestionar las vivencias sensibles de los hijos.

c) *Modelos de crianza*

Los modelos de crianza adoptados por los padres son el resultado de una amalgama de factores, entre los que se destacan los procesos de aprendizaje desarrollados en la familia de origen y en las redes sociales primarias. Desde una perspectiva ecológico-sistémica se encuentran influidos, a su vez, por la cultura y las condiciones

socioeconómicas generales y particulares. Es posible afirmar, entonces, que los modelos parentales se transmiten efectivamente de generación en generación y que actúan como condicionantes de las formas de percibir y comprender las necesidades de los niños (Barudy, 2010).

- Estilos educativos parentales

Originalmente, los estilos educativos parentales pueden definirse como esquemas prácticos que reducen las múltiples pautas educativas de los padres a unas constantes básicas. Éstas, cruzadas entre sí en diferentes conjunciones, dan lugar a los tipos habituales de educación familiar. Cabe destacar el carácter eminentemente teórico de esta clasificación, dado que las modalidades descritas no existen en su forma pura en la realidad (Coloma, 1993).

Los conceptos de responsividad y exigencia parental fueron propuestos por Maccoby y Martin (1983, en Coloma, 1993) como integrantes basales de su modelo. El término responsividad parental es una traducción del inglés *parental responsiveness* y se refiere concretamente a la disposición de los padres a la respuesta, aludiendo a aquellas actitudes receptivas que buscan, por medio del apoyo emocional y la comunicación, favorecer la autonomía y la autoestima en los hijos. Supone accesibilidad e implicación afectiva. Por su parte, la exigencia parental, traducción del inglés *parental demandingness*, engloba todas las conductas de los padres que entrañan de alguna manera el monitoreo y control del comportamiento de los hijos, la imposición de límites y el establecimiento de reglas. Siguiendo a estos autores y, a partir de la fusión de las dos dimensiones esenciales mencionadas, surgen los distintos estilos parentales.

A pesar de la amplia aceptación actual del modelo de Maccoby y Martin, fue el trabajo de Baumrind (1971, en Coloma, 1993) el que introdujo este estudio, al integrar tanto los aspectos comportamentales como los afectivos involucrados en la educación de los hijos. La investigadora fue quien postuló los dos conceptos primordiales de responsividad y exigencia parentales y elaboró una clasificación fundamentada en la disciplina, en la que el tipo de regulación ejercido por los padres podía ser identificado dentro de tres posibilidades: autoritario, autoritativo o permisivo.

Aunque esta tipificación haya sido muy utilizada en los años ochenta, Maccoby y Martin (1983, en Coloma, 1993) observaron que, examinando las prácticas parentales a través de las dimensiones de responsividad y exigencia, cabía replantear el modelo e identificar cuatro estilos parentales. Para ellos, las familias caracterizadas por bajos niveles de control pueden variar en relación con la intensidad de la responsividad. La idea es que, independientes del grado de exigencia, existen distintas razones para el relajamiento disciplinario. De tal forma, de la categorización de estos autores se desprende que padres con elevada responsividad y exigencia son tenidos como autoritativos, y aquellos que presentan baja responsividad y exigencia, como negligentes. Padres muy responsivos, pero poco exigentes, son considerados indulgentes, mientras que los autoritarios se definen como muy exigentes y poco responsivos. Barudy (2005) asocia la parentalidad incompetente a los estilos autoritario y permisivo; este último, en sus dos variantes: indulgente y negligente.

Pese a que tanto el modelo autoritario como el permisivo aparecen como extremos opuestos en el espectro parental, ninguno de ellos se ha asociado a resultados positivos. Se presume que es debido a que ambos minimizan las posibilidades de que los niños aprendan a sobrellevar el estrés. El estar sometido a situaciones de control y exigencia permanentes puede limitar las oportunidades para la toma de decisiones por sí mismos o para hacer valer las demandas ante los padres, en tanto que aquellos niños que provienen de familias permisivas carecen de la dirección y orientación necesarias para internalizar valores morales y fijar objetivos correctos y ajustados.

También desde la década del ochenta, se ha venido investigando la relación entre los estilos educativos parentales y el desarrollo infantil. Específicamente, los datos demuestran que el estilo parental autoritativo está más relacionado con una serie de aspectos considerados positivos en comparación con los demás estilos, como por ejemplo la madurez y la competencia psicosociales, y el desempeño escolar; y no son indicadores de problemas de conducta. Los niños que integran este modelo parental muestran mayores habilidades en las relaciones tempranas entre pares, se involucran en niveles significativamente menores en consumo de drogas en la adolescencia y logran un mayor bienestar emocional en la etapa de adulto joven (Dornbusch *et al.*, 1987; Lamborn *et al.*, 1991; Predebon, 2005, en Mossman y Wagner, 2008).

La adopción del estilo autoritativo es, sin lugar a dudas, un factor importante de apoyo al aprendizaje infantil. Tanto los niños inmersos en un ambiente propicio, como aquellos que se encuentran en riesgo social, se benefician de un estilo que proporciona apoyo cognitivo y emocional. La evidencia reciente revela que la conducta parental de carácter responsivo puede brindar múltiples beneficios en el ámbito del aprendizaje, según las necesidades particulares del desarrollo de cada hijo (Landry, 2010). Asimismo, los padres poco responsivos generan una situación de riesgo para el crecimiento saludable de los niños, particularmente de aquéllos con mayores posibilidades de presentar problemas evolutivos. La incorporación de un estilo parental apropiado durante los primeros años de vida infantil constituye, entonces, un desafío para los nuevos padres, especialmente cuando las fuentes señalan caminos distintos. En todos los casos, las investigaciones realizadas sobre efectividad de estilos educativos pueden orientarlos hacia un equilibrio apropiado entre sensibilidad y control, entre responsividad y exigencia (Mossman y Wagner, 2008).

La información sobre los modelos óptimos de crianza, al igual que el establecimiento temprano de prácticas positivas, son tareas importantes tanto para el ajuste social del niño como para su éxito académico. Verdaderamente, y a partir de lo expuesto, consideramos que el acercamiento a un estilo parental que ejerce su autoridad con responsabilidad, afecto y flexibilidad es lo más beneficioso para el crecimiento emocional, moral e intelectual del niño. Sin embargo, deben realizarse estudios adicionales sobre la interacción madre-padre-hijo, que permitan ampliar las evaluaciones a diversos núcleos socioeconómicos, culturales, raciales y étnicos, y niños de diferentes edades (Bornstein y Bornstein, 2010), con vistas a que todos los grupos familiares encuentren representación en los resultados obtenidos.

Existen investigaciones que sugieren justamente que el maltrato infantil está relacionado a patrones de crianza que emplean el castigo físico a manera de correctivo, así como también a la tendencia familiar a sostener cadenas de interacción generadoras de violencia. Raya, Pino y Herruzo (2009) confirmaron una relación directa entre

determinadas características del estilo de crianza y la conducta agresiva. Concretamente, relacionaron el modelo permisivo -que contiene altas puntuaciones en autonomía de la madre y bajas en satisfacción con la crianza, compromiso del padre e instauración de disciplina por parte de ambos progenitores- como determinante del incremento de probabilidad de obtener una puntuación elevada en agresividad. En esta línea, teniendo en cuenta que la falta de disciplina es una de las principales características con que se identifica al modelo permisivo y que, a su vez, este factor ha resultado decisivo en la predicción de la conducta agresiva, se presenta al modelo autoritativo como predictor de una baja puntuación en agresión. En las situaciones de maltrato, los sistemas de modulación emocional y conductual que los niños necesitan se ejercen por medio de diferentes formas de violencia, tanto físicas como psicológicas. En el capítulo anterior, vimos cómo estos mecanismos no resultan admisibles en el marco de una parentalidad positiva, basada en el principio del ISN. A esta confirmación sumamos la certeza de que también configuran un síntoma de incompetencia parental (Barudy, 2010).

Los investigadores concuerdan en que el estilo parental de educación y crianza está en gran parte determinado por las características de ambos progenitores, así como también por las de los hijos. En verdad, los atributos psicológicos de los padres influyen de manera incontrastable. Prueba de esto es que aquéllos que propenden a estados emocionales negativos, como depresión, irritabilidad o ira, tienden a comportarse de forma menos sensible y responsiva, y con una mayor carga de hostilidad. Cuando, en cambio, son extrovertidos y experimentan frecuentemente emociones positivas, su estilo de crianza tiende a ser sensible, responsivo y estimulador, tanto durante la infancia temprana de los hijos como en los años posteriores (Tamis-Lemonda y Rodríguez, 2010). Hay razones, pues, para afirmar que las características de personalidad moldean los estilos de crianza al influir sobre las emociones que los padres experimentan y las explicaciones que se formulan sobre las causas de la conducta del niño.

Ahora bien, la posibilidad de que estos procesos sean a la vez producto del modo como los padres fueron criados también debe ser considerada. Las investigaciones han revelado asociaciones significativas entre distintos estilos a través de las sucesivas generaciones familiares. Pareciera ser que las prácticas parentales negativas, al igual que las positivas, se transmiten genealógicamente (Belsky, 2010). Según esta visión, los niños que provienen de ambientes familiares cognitivamente estimulantes y con emocionalidad efectiva presentarán ventajas tanto en los aprendizajes como en las relaciones interpersonales que entablen en los diferentes contextos sociales a lo largo de sus vidas.

- Liderazgo familiar

Consideramos propicio introducir este concepto dentro del apartado de modelos de crianza que, siguiendo el ordenamiento de Barudy (2010), corresponde a una de las capacidades que conforman la competencia parental. Fundamos su inclusión en la evidencia de que el liderazgo aplicado a la parentalidad es un elemento integrante del enfoque actual que la define.

Así como Goleman (2011) afirma que lo que realmente hace de una persona un líder es la inteligencia emocional, extrapolando esta noción al ámbito familiar podemos expresar, sin temor a equivocarnos, que lo que posibilita el ejercicio de una parentalidad

competente es también la inteligencia emocional. Pues su incidencia a la hora de asumir la función parental es tan determinante que, sin ella, se podrá contar con gran entrenamiento, inteligencia analítica y claridad de objetivos, pero no se tendrá garantizado ser generador de una parentalidad de calidad.

Por otra parte, un grado evolucionado de inteligencia emocional impulsa de por sí a la persona a colocarse en una situación de liderazgo, que puede encontrar su expresión en diferentes contextos. La resonancia del líder sienta sus bases en el manejo de las emociones, propias y ajenas; y es por esto que los padres emocionalmente inteligentes ejercen un claro liderazgo dentro del ámbito familiar. Por cierto, así como la inteligencia emocional tiene su correlato en el liderazgo personal, éste lo tiene en la parentalidad competente. Podemos afirmar que la parentalidad óptima demanda agentes emocionalmente inteligentes que ejerzan su liderazgo de manera espontánea.

Entendemos que en esta nueva perspectiva confluyen otras variables que se suman a los tradicionales conceptos de responsividad y exigencia sobre los que descansan los estilos educativos parentales, y que en un punto se emparentan con la noción de autoridad-prestigio introducida en los setenta por F. Otero. En sus escritos, F. Otero (1975) sostiene que para ejercer una autoridad entendida como servicio es imprescindible que los padres adquieran prestigio ante los hijos; pues es el medio por el cual ellos podrán mantener o recobrar su autoridad. El prestigio descrito por F. Otero (1975) es representativo de los atributos del líder familiar y radica en el propio modo de ser de la persona. Enumera rasgos prestigiosos, tales como la serenidad, la confianza, el optimismo y la coherencia en una línea de actuación, componentes ligados a un desempeño emocionalmente inteligente de la función parental, ejercida desde una posición de liderazgo.

En efecto, estas cualidades se entrelazan con las competencias relacionales básicas, que Goleman (2011) identifica como: autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones.

- **Autoconciencia**
Implica la autopercepción emocional, la autoevaluación certera y la confianza en sí mismo. Establecer conexión con las señales internas y el efecto que los sentimientos tienen en la interioridad, el conocimiento de las propias fortalezas y debilidades –base de la autoconfianza- y la detección de cuándo es preciso pedir ayuda.
- **Autogestión**
Supone el autocontrol emocional, la transparencia, adaptabilidad y capacidad de consecución, así como la iniciativa y el optimismo.
Gestionar los sentimientos e impulsos, permaneciendo fieles a los valores y actuando en consecuencia, de manera coherente y transparente. Siendo flexibles ante lo nuevo e imprevisto, buscando siempre los mejores resultados, aprovechando las circunstancias benéficas o creándolas, enfrentando la realidad como una oportunidad y aceptando lo que no se puede cambiar.
- **Conciencia social**
Abarca la empatía, la pericia organizativa y la voluntad de servicio. Poder detectar lo que el otro siente, escuchando con atención y comprendiendo su

perspectiva, manejando las reglas tácitas existentes del sistema y proveyéndose de apoyos externos e internos.

- **Gestión de las relaciones**
Comprende la influencia ejercida en pro del desarrollo de los demás, como miembros de un equipo, gestores de conflictos e impulsores de cambio. Constituyéndose en cabal ejemplo de lo que se pretende transmitir, siendo convincentes, cultivando las capacidades de los otros e interesándose por ellos. Sabiendo escuchar a todas las partes en un conflicto, comprendiendo los diferentes puntos de vista y encontrando un ideal común superador. Generando una atmósfera de armonía y postulándose personalmente como modelo de la propia prédica.

Goleman (2011) sostiene, sin embargo, que una capacidad de inteligencia emocional subyacente es necesaria, pero no suficiente para manifestar una determinada competencia. Esto se relaciona con el concepto mismo de competencia, pues implica además una ejecución contextual, una puesta en marcha en un aquí y ahora, así como su eventual traslado y recreación en nuevos ámbitos.

Destacamos que la posibilidad de asumir el liderazgo parental como modalidad de gestión familiar se encuentra en consonancia con el establecimiento del ideal de reciprocidad, escenario en el que adultos y niños continúan evolucionando a lo largo de sus vidas, personalizándose en el mutuo encuentro y modelándose a través de la interactividad, el contacto y el intercambio.

Finalmente, siguiendo a Goleman (2011) distinguimos seis estilos de liderazgo: visionario, conciliador, democrático, ejemplarizante, *coach* y coercitivo, cada uno con un perfil definido. Aclaramos que son coexistentes y que es preciso emplear el más adecuado, en el momento indicado y en la medida conveniente. Nuevamente, recaemos en el uso contextualizado de las capacidades: actuación y reproducción oportuna en escenarios diversos.

- **Visionario.** Hace avanzar a los hijos hacia los objetivos compartidos. Es oportuno cuando se requiere un cambio de rumbo o cuando no hay claridad de propósito.
- **Coach.** Establece una vinculación entre los deseos del hijo y los objetivos familiares. Recomendable cuando es preciso ayudar a que sus aportes al conjunto adquieran relevancia y eficiencia.
- **Conciliador.** Crea armonía, conecta a los miembros de la familia entre sí y reafirma vínculos. Adecuado para corregir desavenencias y superar conflictos.
- **Democrático.** Valora la aportación de los demás y genera compromiso por medio de la participación. Resulta conveniente a la hora de crear consenso y obtener recursos de los miembros del sistema familiar.

- Ejemplarizante. Fija objetivos de alto nivel de motivación y se suma a la tarea del conjunto. Apto cuando es necesario producir resultados.
- Coercitivo. Alivia los miedos y brinda seguridad al sistema al ofrecer un rumbo claro en una situación de emergencia. Toma la delantera en un proceso de crisis o cambio.

Un líder guía, motiva, armoniza, hace participar, fija normas, es ejemplo, motor de transformación y fuente de seguridad. Son atributos óptimos. Capacidades que, en un grado apropiado de desarrollo, integran y afianzan el ejercicio de una parentalidad competente.

d) *Participación en redes sociales y uso de recursos comunitarios*

Como lo mencionamos precedentemente, la familia es un sistema relacional abierto, en constante interacción con el medio natural, cultural y social del que forma parte. Cultivar esta interrelación y saber valerse de las ventajas que el actual estado de conectividad nos proporciona, constituye una capacidad fundamental para el ejercicio de una parentalidad de calidad. Ahora bien, poder detectar cuándo se necesita ayuda e identificar a quién acudir es un talento altamente valioso, pero muy poco común. Discriminar entre el cúmulo de alternativas, decidiendo correctamente hacia dónde dirigirnos, resulta clave para el éxito de la tarea emprendida.

Dado que la parentalidad es una práctica social, requiere la creación y el mantenimiento de redes de apoyo que fortalezcan y proporcionen orientación y asistencia en su práctica. Este aspecto hace referencia no sólo a la asistencia informal, de entornos cercanos, como la familia extensa u otros medios próximos, sino también a la capacidad de participación y búsqueda de contención formal, profesional e institucional.

El aislamiento social, el ostracismo y la alienación respecto de la comunidad global son factores que influyen negativamente en la parentalidad, pues cierran la puerta a la posibilidad de modificar creencias, modelos y prácticas nocivas para los hijos (Barudy, 2010). Ciertas familias muestran una marcada tendencia a la desconfianza y hostilidad frente a los profesionales de las instituciones sociales. Otras, por el contrario, con un funcionamiento más desorganizado, los fagocitan y aprovechan todo lo que se les puede aportar, sin que necesariamente esto se traduzca en un beneficio para los hijos y sin ser capaces de retribuir con reconocimiento o participar como agente multiplicador del cambio. En general, la parentalidad incompetente está inserta en redes familiares y sociales empobrecidas y disfuncionales, en un escenario en que las relaciones de los padres con el entorno pueden ser caóticas o, por el contrario, rígidas y estereotipadas.

Rodrigo *et al.* (2009) destacan la importancia que en el ejercicio de la parentalidad posee la ayuda de personas significativas que puedan complementar el rol parental, en lugar de sustituirlo o devaluarlo. Para que esto se concrete es preciso saber identificar y utilizar los recursos, y establecer una relación de lealtad y colaboración con los profesionales y organizaciones intervinientes. Pues el ejercicio de una parentalidad de calidad está desde este enfoque potenciada por las posibilidades que tienen los padres de recibir y aportar. Aquí reside su capacidad. Así, por ejemplo, cuando la ayuda material o

socioafectiva es pertinente, puede servir para manejar el estrés y la tensión intrafamiliar. Si, por el contrario, una familia no dispone de apoyos sociales, ya sea por su dinámica interna o por la pobreza material o humana del entorno en que vive, o no se encuentra en condiciones de utilizarlos, es esperable que no logre sobrellevar los problemas y aliviar el malestar que su disfuncionalidad provoca y que ésta se profundice.

4. Las habilidades parentales

De las acepciones que la RAE lista para la palabra habilidad, la que mejor cuadra con el concepto expresado por Barudy (2010) es aquella que la define como “cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza”. Cabe preguntarnos, entonces, qué atributo o condición aportan gracia y destreza a la parentalidad, al punto de ser considerados habilidades dentro del esquema de las competencias parentales.

Siguiendo al autor, las habilidades parentales se corresponden con la plasticidad propia de los padres que les permite dar una respuesta adecuada y pertinente a las necesidades de los hijos, de forma singular y de acuerdo con su estadio de desarrollo. Esta flexibilidad, que implica una actuación contextual es, como referimos, un componente esencial del concepto de competencia. Destacamos, asimismo, que se trata de una virtud humana, un hábito operativo bueno, que Isaacs (2003) define como “la adaptación del comportamiento con agilidad a las circunstancias de cada persona o situación, sin abandonar por ello los criterios de actuación personal”. Se adquiere mediante la experiencia, si bien hay factores temperamentales que facilitan o retrasan su incorporación.

Los padres dúctiles sabrán adaptarse a las demandas de cada hijo, en cada circunstancia particular, pero siendo leales a los valores permanentes a los que adhieren y reforzándolos con firmeza. Entran en juego aquí, como variables recíprocamente condicionadas, la flexibilidad y el sentido de la responsabilidad parental. Sabemos que este último es una característica individual del adulto en relación con sus hijos, resultado de procesos complejos en los que la calidad del vínculo con sus propios padres, la empatía, la educación recibida, la autoestima y la autoconfianza, juegan papeles fundamentales. Por tanto, la evaluación del sentido de responsabilidad de un padre o de una madre nos proporciona información sobre muchos otros aspectos de su personalidad (Barudy, 2010).

Responsabilidad y flexibilidad se conjugan y delimitan mutuamente para que las capacidades parentales se ejecuten en un entorno dado. Isaacs (2003) identifica dos aspectos de la virtud de la responsabilidad: a priori y a posteriori. En tal sentido, los padres son responsables de sus acciones, especialmente cuando suponen un acto de voluntad, cuando son intencionadas, es decir, a posteriori, asumiendo las consecuencias de los actos propios. Pero es imprescindible que realicen una previsión también a priori, con anterioridad a la actuación. Pensar antes de obrar. Pues la falta de preparación implica falta de responsabilidad. Asimismo, es preciso estimar en qué medida serán capaces de asumir la responsabilidad de sus actos, sin incurrir en alguna de las dos desviaciones que el autor describe: las excusas para justificar un incumplimiento, o bien, la postergación de un compromiso hasta vislumbrar su curso favorable de resolución.

Una dimensión especialmente importante de las habilidades sociales y, por ende, de las habilidades parentales es la capacidad de la persona de reflexionar sobre sí misma y sobre las consecuencias de sus actos sin adoptar una actitud defensiva. Se trata aquí no sólo de admitir la responsabilidad de los alcances en los hijos del accionar de los padres, sino de que esa toma de conciencia y aceptación promuevan finalmente una reparación efectiva, que genere un beneficio real para el sistema familiar en su conjunto.

IV. PARENTALIDAD RECÍPROCO-COMPLEMENTARIA

1. La conyugalidad como punto de partida

El amor mutuo, exclusivo y perpetuo, la conyugalidad, sirve de base a la familia. Esto es así gracias a su efecto fecundo, que no es un producto biológico ocasional, sino un rasgo permanente de la interpersonalidad varón-mujer. La unión conyugal es el efecto de la intimidad de dos individualidades, que se concreta en un espacio propio y común. De esta forma, el resultado es mucho más que la suma de sus integrantes: es una realidad nueva, completamente original (Fabbri, 2008), que se despliega de modo natural en el ámbito familiar.

La conyugalidad consiste en conservar, perfeccionar y restaurar siempre la alianza, la concordia y la vida consensuada de manera conjunta. Si la unión es verdadera, su fuerza se irradia sobre los hijos a través de un transmisor poderoso: el testimonio del propio ejemplo cotidiano. Ellos buscan en los padres la confirmación del valor y del sentido de la vida, encarnado en una existencia concreta y ratificado en las circunstancias que se suceden (Escrivá de Balaguer, 1977). Si éstos no sólo permanecen ligados, sino que a su vez procuran incrementar el compromiso recíproco día tras día, están contribuyendo decisivamente a la educación de sus hijos. Tal aportación se refuerza al máximo cuando saben inculcar el alcance de su amor por la unidad y despertar una motivación entusiasta hacia el modelo que los inspira (López Quintás, 2003). Así, la tarea pedagógica dirigida a los hijos será tanto más fecunda cuanto más sincronizados actúen padre y madre, ya que el impulso de una buena formación procede siempre del ideal del encuentro interpersonal.

Está claro que del subsistema conyugal depende el curso de la familia toda. La coordinación del sistema gira en torno a la unidad del matrimonio y al unísono de las figuras parentales, que no está garantizado por la mera interacción entre los cónyuges. Si así fuera, se establecería una relación de servicio entre dos que acabaría en sí misma, sin influencia alguna sobre los demás. La unidad del matrimonio, en cambio, contiene un sentido más amplio. Está dada, en principio, por la misión que los padres asumieron respecto de sus hijos y es por eso que se expande hacia otras personas. Es mucho más que un simple vínculo: es una vocación que permite a cada uno llevar a cabo una función de mejor calidad, un servicio que a través de los cónyuges llega a los hijos, los allegados y la comunidad (Isaacs, 2008). Juan Pablo II (1981) lo explicita cuando afirma que la comunión conyugal constituye el fundamento sobre el cual se va edificando la más amplia comunión de la familia, de los padres y de los hijos, de los hermanos y demás familiares⁹. La unidad surge, entonces, como consecuencia lógica de la construcción sobre los valores puestos en común.

La conyugalidad es principio de familia porque en ella se realizan y aprenden dos asuntos intrínsecamente relacionados: ser cónyuge y ser padre o madre. En ambos casos se reconoce como único y diverso al otro: al cónyuge y a cada hijo (Bernal, 2009). De esto se desprende que el matrimonio no es un absurdo; por el contrario, está presidido por

⁹ En 1981, Juan Pablo II publicó la exhortación apostólica *Familiaris Consortio* sobre la misión de la familia cristiana en el mundo actual. Este documento se dio a conocer después del Sínodo de los obispos sobre el papel de la familia, celebrado en Roma del 26 de septiembre al 25 de octubre de 1980.

el principio de finalidad: la mutua ayuda y los hijos. Pero a los cónyuges sí se les abre la posibilidad de hacer de su vida común un sinsentido, contradiciendo este principio de finalidad (Hervada, 1991). Por lo tanto, sólo una vez conocido el propósito final y asumido como tal, la vida conyugal conduce a la realización personal.

2. Reciprocidad y complemento vincular

La armonía entre varón y mujer se apoya en la reciprocidad y en la complementariedad. La reciprocidad insta un trato entre iguales que entablan una dependencia mutua y basan sus decisiones en el acuerdo común. Esto es, cada uno se ofrece al servicio del otro con sus recursos propios y en un pie de igualdad (Fabbri, 2008). En el medio familiar, las diferencias físicas y psicológicas se corresponden con el particular rol que varón y mujer desempeñan, tanto en la procreación y cuidado de la vida humana, como en el conjunto de tareas específicas que conllevan la crianza y educación de los hijos. La diversidad es imprescindible en todas las esferas. Y la diferencia entre varón y mujer es complementaria y recíproca: se establece como referencia de uno hacia el otro.

Desde lo biológico, la maternidad hace posible la paternidad y viceversa. Desde lo social, también la parentalidad que la mujer ejerce con estilo y atributos propios actualiza y perfecciona la parentalidad del varón. Es así que la función parental reclama un ejercicio conjunto. La parentalidad óptima es siempre coparentalidad. Varón y mujer se instalan como figuras parentales desde la relación de reciprocidad que establecen. Los dos con idéntica jerarquía ontológica pues, por medio de estas dos notas, reciprocidad y complemento, encarnan la misma naturaleza. Y la diversidad es toda vez origen de mutuo enriquecimiento. Padre y madre se potencian educando a sus hijos en una tarea respectiva que sigue a su ser recíproco como progenitores. La paternidad y la maternidad continúan de esta forma la generación en la parentalidad social conjunta, elevándola, ya que con un aporte mancomunado puede concretarse sin duda una tarea de mayor calidad.

Afirmamos con Yepes Stork (1996) que “ser hijo es más radical que ser varón o mujer, porque indica el modo de originarse uno mismo, que es el nacimiento”. De la misma manera, sostenemos que en el ejercicio óptimo de la parentalidad ser varón o ser mujer está definiendo una especial modalidad de manifestación, así como las características de su necesario complemento, y que esta reciprocidad entre sexos funda el valor máximo de la dignidad humana, que es la vida.

Partimos, entonces, de la idea de que la parentalidad no es una actividad asexual, en la medida en que madres y padres tienen experiencias y enfoques diferentes, y que la función parental contiene la huella que cada ser, femenino y masculino, a través de su accionar le imprime. Así, ser padre y ser madre es la forma natural más común de prolongar el ser varón y mujer, pues el hombre existe siempre y sólo como varón o como mujer. Y es por esto que ninguno puede abarcar en sí lo humano; porque esta constitución dual de lo masculino y lo femenino explica la necesidad de una continua apertura hacia lo que está fuera de uno mismo (Prades, 2001), hacia el complemento. En este sentido, la femineidad y la masculinidad no se estorban ni se desplazan: se encuentran y se fecundan. Porque de modo espontáneo ponen un acento diferente, revelando idénticas cualidades y

virtudes con matices complementarios. Análoga deducción cabe efectuar respecto de la parentalidad: ni la paternidad, ni la maternidad, por sí solas alcanzan a contener lo parental. Porque la parentalidad tiene una constitución relacional que implica un juego dialógico constante de cada miembro con el afuera: con el cónyuge y con el hijo, por un lado, y con el contexto ecológico-social más amplio, por otro.

La persona humana es hombre o mujer, y lleva inscrita esta condición en todo su ser, afectando la amplia variedad de estratos o dimensiones que lo constituyen, tanto en el aspecto biológico como en el espiritual, en la cultura y en la vida social (López Moratalla *et al.*, 1987, en Yepes y Aranguren, 1996). Un ser humano, por ser varón o mujer tiende a poseer una serie de aptitudes, actitudes y cualidades germinales, que puede o no desarrollar, pero que están intrínsecamente ligadas a las potencialidades que inviste por ser una persona y no otra (Bernal, 2009). Desde las neurociencias, Manes (2014) confirma que existen diferencias en la anatomía cerebral de varones y mujeres que sugieren que el sexo influye en la manera en que opera el cerebro, registrándose disparidades en ciertas funciones cognitivas y en la forma en que se procesa la emoción. El dato empírico existe y es incontrastable. Si bien, tanto la constitución biológica como las experiencias vinculares son fundamentales para las personas, pues se determinan, complementan y perturban mutuamente¹⁰. Está comprobado que las relaciones interpersonales y la afectividad también modelan nuestra biología en la forma como los genes se manifestarán. Desde la vida intrauterina hasta la vejez, el entorno emocional y social configura la expresión de la herencia genética de manera imperceptible. De ahí la importancia de que los niños experimenten lazos seguros con sus padres. Con ambos: con su padre y con su madre; pues, como sostuvimos antes, la parentalidad demanda la concurrencia activa de ambos. Pues la fortaleza de los cónyuges reside en lograr conciliar sus habilidades en el cuidado del hijo, asumiendo roles diversos. Abundantes investigaciones subrayan la constatación de tendencias heterogéneas en el varón y la mujer a la hora de apuntalar la personalidad de los niños (Pruett, 2000, en Bernal, 2009).

Desde el momento de la concepción, en la infancia, en la vida adulta y en la ancianidad, ninguna persona puede sobrevivir sin los cuidados de otra. Esto se acentúa en los períodos en que más dependientes somos, por ejemplo, durante una enfermedad. Sostenemos con Bernal (2009) que la convivencia con la diversidad, con personas de diferentes características, sexos y edades, goza de una gran potencialidad educativa. Y esto se da particularmente en la familia, espacio donde naturalmente se conjugan las diversidades genérica y generacional. Ahora bien, la sanidad física y sobre todo la mental está relacionada de manera directa con los buenos o malos tratos que recibimos en nuestra existencia (Barudy, 2010). Así, los cuidados mutuos son una tarea humana de especial trascendencia que moldea la personalidad, el carácter y la salud, y en la que las mujeres desempeñan naturalmente el papel más importante. De todos modos, a la par o secundando, los padres influyen en gran manera en el niño y en la dinámica familiar bientratante. Puesto que los cuidados y los buenos tratos son relaciones recíprocas y complementarias, provocadas por la necesidad, la amenaza o el peligro y sostenidas por el apego, el afecto y la biología. Algunos estudios, inclusive, han demostrado que también

¹⁰ Al respecto, Filloux (1957) señala que la interferencia de aquello que está dado al nacer con las situaciones en que evoluciona el organismo, la actuación conjunta en el transcurso de la infancia de la maduración y de lo que sucede en el ambiente, forman esa historia compleja que es la personalidad. Lo dado y lo adquirido, *natura et nurtura*, interferirán de forma singular, específica de la propia personalidad, en cada caso.

los niños y las niñas se preocupan por sus padres desde muy pequeños e intentan prodigarles cuidados (Stern, 1997; Goleman, 1996, en Barudy, 2010). Los seres humanos somos una especie afectuosa y protectora, y es por eso que esta tendencia natural se manifiesta abiertamente desde la más temprana infancia.

a) *De sexos y roles*

Hasta no hace mucho tiempo se restringía el papel del padre sólo a la función de apoyo a la madre, devenida cuidadora primordial. Pero en la práctica hay padres capaces de involucrarse en esta tarea codo a codo con la madre, si bien no es frecuente que se ocupen de los cuidados básicos con la misma empatía. Sin embargo, pueden ser excelentes organizadores de los juegos de sus hijos y ser más estimulantes con los bebés que las madres (Barudy y Dantagnan, 2010). Vemos allí una complementariedad, base de la parentalidad sana y de calidad. Variados estudios indican que el apoyo emocional del padre durante el embarazo y en la edad temprana de los hijos contribuye de modo decisivo a establecer relaciones positivas en la familia. Por el contrario, su ausencia impone gran tensión al sistema (Craig y Baucum, 2009). Aun cuando en la sociedad moderna el padre a menudo sigue siendo un cuidador secundario, desempeña una función estratégica de gran significación en el complejo sistema de interacciones que cada familia configura.

Como vimos, las funciones que asumen padre y madre son diferentes y su atribución sintoniza con las características predominantes de cada sexo. La madre cumple una tarea eminentemente nutricia que no se reduce al plano físico. A través del vínculo que entabla con su hijo puede interpretar sus necesidades y esto le permite estructurar su psiquismo. También lo alimenta en la dimensión social, dado que posee una peculiar inteligencia para establecer y preservar relaciones humanas (Bottini de Rey, 2010). Si bien esta función nutricia no es privativa de la madre, pues evidentemente el cónyuge también genera confianza, autonomía y autoestima en los hijos, la propia del padre es la función normativa: establecer pautas y códigos de comportamiento, previamente consensuados con la madre. El padre representa la ley y el puente con el mundo exterior, también regido por leyes.

Tanto la función paterna como la materna se ejercen, de diversas maneras, durante toda la vida de los hijos. Sin embargo, hay períodos de especial importancia de una sobre la otra. Por ejemplo, durante la adolescencia la imagen del padre adquiere relevancia, como modelo identificador del varón y ayuda para el despliegue y la valoración de la femineidad en la mujer (Bottini de Rey, 2010). El padre resulta decisivo, asimismo, para que los hijos varones reconozcan su identidad. Por cierto, padre y madre son modelos identificatorios en todos los órdenes de la vida, y también en la sexualidad. La femineidad o la masculinidad encarnadas en los padres servirán al hijo como ejemplo y le posibilitarán incorporar, a partir de la vida cotidiana, el sentido del ser varón y del ser mujer. Captarán el valor de cada uno de los sexos a partir de la interrelación entre sus padres (Bottini de Rey, 2010), y esa riqueza sólo se obtiene en la propia interacción con el padre y con la madre, unidos por la misión trascendente que los convoca.

Finalmente, destacamos que el rol del padre es fundamental para la madre (Castilla, 2001). Porque parentalidad es relación. Parentalidad es coparentalidad, pues se practica de manera conjunta. Parentalidad implica varón y mujer, y también hijos, dado

que enlaza los vínculos conyugal y paterno/materno-filial. Y como tal, se descubre, reconoce y sustenta desde la reciprocidad y el complemento manifiestos en el conjunto. La paternidad se descubre desde la maternidad, y viceversa. Y ambas se constituyen desde la persona del hijo en la parentalidad.

Transitamos un momento histórico en el que se instala la necesidad de que ambos, padre y madre, se involucren con intensidad en la misión clave que desde el punto de vista social deben desempeñar. Y que la asuman decididamente con responsabilidad y conciencia socio-ecológica.

3. Calidad conyugal y parental

a) La filiación como identidad primaria

Todo hombre es hijo y nunca deja de serlo (Polo, 1991, en Yepes y Aranguren, 1996). Éste es el rasgo que más cabalmente define a la persona: ser hija de otras personas. Los padres tienen una jerarquía franca y permanente sobre sus hijos, y son respetados por éstos siguiendo una inclinación natural: la de reconocer la dignidad de quienes son su origen.

El hijo nace ya respectivo de sus padres y por esta razón quiere saber quiénes son incluso en circunstancias dolorosas (Pruett, 2000, en Bernal, 2009). En tal sentido, nuestra primera identidad es la filiación (Viladrich, 2000). Por ser personas, somos hijos de un padre y una madre, ambos seres personales, en un lazo que excede ampliamente lo biológico, ya que las nociones tradicionales de filiación y paternidad, o bien, el actual concepto de parentalidad, involucran muchos otros aspectos. En la parentalidad se forja un vínculo entre personas, a propósito de una generación humana. Y ésta es integral y personal, y no meramente biológica (Pruett, 2000, en Bernal, 2009).

Viladrich (2000) expresa que genealogía personal y genealogía por amor son dos atributos de la persona en cuanto tal, enmarcados en la relación existente entre paternidad y filiación. Y, asimismo, sostiene que la sociedad actual se debate en una crisis de ambas genealogías. Haber sido engendrado por personas, por amor, y ser guiado en el camino de la progresiva personalización por personas, por amor, es el ideal humano y el núcleo de la misión parental.

La parentalidad óptima, de tal manera, es una relación triádica, recíproca y complementaria. Pues se establece entre las figuras parentales y está siempre abierta a un tercero, que es otra persona, beneficiaria de esa fecundidad interpersonal por la que ha sido gestada. Es por esto que la parentalidad, no sólo involucra las cuestiones relativas a los hijos, sino que incluye también el vínculo entre el padre y la madre. Ciertamente, a los fines del desarrollo armónico de la afectividad y la personalidad del hijo, no sólo es necesario recibir el afecto de ambos; es igualmente imprescindible ser testigo del amor que padre y madre se tienen entre sí.

b) *Parentalidad y formas familiares*

Lo que es válido para los hijos es igualmente válido para los cónyuges. Ellos también requieren vivir en un clima de confianza y seguridad. El matrimonio no sólo es el fundamento de la familia: es un encuentro personal entre un hombre y una mujer, comunidad de vida y amor, y superación de la soledad originaria que cada ser humano padece. La familia remite a la identidad primera, a esa genealogía particular amorosa que define y encuadra nuestra existencia. Porque es la dimensión personalizada de la procreación, del simple nexo genético, de la mera relación de consanguinidad (Viladrich, 1990). Somos hijos de unos padres. Y esto no cambia.

Burggraf (2001) afirma que una familia lograda, que reúne las condiciones en las que el ser humano puede desarrollarse óptimamente, se basa en la conyugalidad entendida como unión estable entre un hombre y una mujer. Es por esto que una familia saludable y vigorosa tampoco puede ser voluntariamente incompleta, uniparental. Pues el matrimonio unido da estabilidad y firmeza a la vida familiar en su totalidad. Los intentos por disociarla del matrimonio pueden parecer interesantes sólo a primera vista; sin embargo, la consistencia que la familia reclama, base de todo desarrollo social y humano sostenible, no puede enraizar en otro terreno que no sea el de una entrega sin reservas y un compromiso formal y permanente. El entorno que el matrimonio brinda posibilita que los hijos crezcan, maduren y prosperen, los reafirma en sociabilidad y los entrena en virtudes. Pues tanto el conocimiento de los orígenes biológicos, como la experiencia de la unidad del padre y la madre, son variables que influyen marcadamente en la determinación de la identidad personal (Bradford Wilcox *et al.*, 2006). La persona humana, que ha de nacer, crecer y morir precisamente como persona humana, exige como propio de su naturaleza y dignidad ser amada radical e incondicionalmente (Viladrich, 1990). Y en un ámbito familiar de fundación matrimonial están dadas todas las condiciones para que este ideal se concrete.

La noción de forma familiar alude a una estructura que, si bien no se puede identificar en su totalidad con lo que comúnmente entendemos por familia, tampoco se distingue completamente de ella. No son modulaciones, sino alteraciones de la familia occidental que carecen de uno o varios de sus rasgos esenciales (Burgos, 2004). Aunque los conceptos de modelos familiares y formas familiares comparten elementos comunes, ya que ambos describen realidades de tipo familiar, se distinguen también de manera sustancial: los primeros se refieren a los posibles modos de configurarse la familia occidental, los segundos, a expresiones incompletas o alteradas de esa misma familia.

Las parejas de hecho son estructuras familiares que renuncian a la aceptación explícita del carácter social de la realidad familiar y a la estabilidad, al menos de modo proyectado (Burgos, 2004). Una conjunción de estas características es esencialmente más inconsistente que el matrimonio por su decisión de prescindir de la dimensión jurídico-social en una unión que necesariamente reviste esa magnitud. Si lo que se pretende es formar una entidad familiar sólida en la que habiten los hijos, está claro que esa empresa no puede vivir al margen del reconocimiento social. Y el modo lógico de refrendarla es el matrimonio. De una familia se debe esperar que perdure, no sólo porque es lo mejor para sus miembros y para la sociedad, sino porque corresponde al deseo inicial de quienes la formaron. Es posible para las parejas de hecho llegar a esta situación, pero el punto de partida está enclavado en la inestabilidad y la precariedad. Esto, sumado a las tendencias

disolventes de nuestra sociedad, determina que su posterior formalización constituya un verdadero reto.

Por su parte, las familias monoparentales componen otro tipo de forma familiar. Su origen puede ser diverso: una separación o divorcio, un embarazo no deseado. El elemento común es la ausencia de uno de los progenitores, con todo lo que esto supone. En cuanto a la formación de la identidad de los hijos, cada vez se conoce con mayor certeza y afluencia de argumentos la importancia de la presencia del padre y de la madre en la crianza (Burgos, 2004). Es por esto que asumimos la monoparentalidad como un duro aprendizaje, que puede ser sobrellevado, pero en el que es más probable que el progenitor se vea superado por el desafío de cumplir su misión en soledad. Debemos destacar que tanto madres como padres sufren la carencia del lazo matrimonial. Hoy, cuando abundan las familias monoparentales, las investigaciones confirman que los hijos necesitan un padre y una madre que mantengan entre sí una relación estable. Se advierte, asimismo, la necesidad de profundizar la construcción de una familia con padre y de una cultura con madre (Castilla, 2001), a través de una participación creciente de los varones/padres en el ámbito privado, en directa proporción con el despegue de las mujeres/madres hacia la escena social.

Ante este desafío, padre y madre unidos tienen la posibilidad de apoyarse, respaldarse y supervisarse en la interacción familiar, y cuentan con el recurso inestimable de aunar sus fuerzas para mejorar cualitativamente la labor educativa asumida.

c) *Una aproximación desde la hipótesis spillover*

Numerosas investigaciones han señalado el papel fundamental de la conyugalidad en la calidad de la vida familiar. Existe consenso en que el subsistema conyugal se asocia a los restantes subsistemas familiares, y sus efectos replican, principalmente en el funcionamiento de la relación entre padres e hijos (Buehler y Gerard, 2002; Cowan y Cowan, 2002; Cummings y Davies, 2002; Shek, 2000; Webster-Stratton y Hammond, 1999, en Mosmann y Wagner, 2009). Independientemente del tipo de asociación, la mayoría de los investigadores que buscan entender esta conexión aceptan la premisa de que el conflicto conyugal se traduce en problemas en el desarrollo de los niños (El-Sheik y Elmore-Staton, 2004; Gerard, Krishnakumar y Buheler, 2006; Margolin, Gordis y Oliver, 2004, en Mosmann y Wagner, 2009).

Spillover es un término que proviene del inglés y que puede ser traducido en español como “derrame”. El concepto teórico *spillover* apunta a la existencia de una correlación positiva entre la calidad de la conyugalidad y la parentalidad (Erel y Burman, 1995, en Mosmann y Wagner, 2009). Así, si el vínculo conyugal se establece de forma negativa, sus efectos se derraman y repercuten destructivamente en la relación entre padres e hijos.

De acuerdo con diversos expertos norteamericanos, la importancia de los procesos *spillover* o de derrame se centra en la idea de que altos niveles de conflicto y bajos índices de satisfacción conyugal llevarían a los padres a asumir una postura más agresiva con los hijos (Gerard, Krishnakumar y Buheler, 2006; Buehler y Gerard, 2002; Webster-Stratton

y Hammond, 1999, en Mosmann y Wagner, 2009), adoptando rutinas educativas punitivas y de menor proximidad afectiva.

La hipótesis de *spillover* se apoya en la teoría del aprendizaje social (Patterson, 1989, en Mosmann y Wagner, 2009), que considera que las experiencias que cada sujeto va teniendo son empleadas para seleccionar e interpretar los acontecimientos. A su vez, las sucesivas prácticas positivas van dando mayor consistencia y estabilidad a las conductas. Pues es en el marco de la interacción social en que se va desarrollando el aprendizaje que le posibilita al sujeto adaptarse a su entorno (Cabanyes, en Polaino, 2003). En esta línea, los padres que no cuenten con habilidades interpersonales experimentarán dificultades para afrontar y resolver tanto los problemas conyugales como los desprendidos de la función parental. Si los obstáculos en la relación conyugal se originan por la falta de inteligencia interpersonal, consecuentemente esta carencia generará progenitores con escasa capacidad de adaptabilidad a las necesidades de sus hijos y con un bajo nivel de responsividad. En general, se verifica poca tolerancia y paciencia en el contacto con el otro, y esto limita las relaciones familiares en su conjunto.

Entre las variables que están presentes en la interacción conyugal y que se consideran de particular importancia para la comprensión de este fenómeno, los investigadores distinguen la adaptabilidad, la cohesión y el conflicto. También la satisfacción conyugal se identifica como aspecto fundamental en la calidad del vínculo (Mosmann y Wagner, 2009). Desde esta perspectiva, se observa que la asociación entre variables se expresa en la manera en que los cónyuges se relacionan entre sí y con sus hijos.

- Adaptabilidad

De acuerdo con la teoría de los sistemas, descrita por Minuchin (1992, en Leibovich y Schmidt, 2010), la rigidez o los bajos niveles de adaptabilidad pueden considerarse movimientos a favor de la homeostasis familiar. Watzlawick (1993) precisa que existen dos definiciones de homeostasis: la primera, como un fin o estado, una constante frente al cambio externo; y la segunda, como un medio, un mecanismo que interviene para neutralizar este cambio. Las familias que permanecen unidas se caracterizan así por cierto grado de retroalimentación negativa, con el objeto de soportar las tensiones impuestas por el contexto y los miembros individuales. Pero como en cada familia funcional hay también crecimiento y evolución, el concepto homeostático puro resulta inaplicable (Watzlawick, 1993).

Está comprobado que las familias con niveles equilibrados de adaptabilidad se encaminan a ser más funcionales a lo largo del tiempo (Olson, 2000)¹¹. Una relación

¹¹ El modelo circunplejo de sistemas familiares y maritales de Olson, Russell y Sprenkle (1989) ha impulsado el desarrollo de innumerables estudios y servido de herramienta para contrastar empíricamente sus hipótesis evaluativas. De acuerdo con el enfoque de Olson, tres son las dimensiones que definen el constructo *funcionamiento familiar*: cohesión, adaptabilidad y comunicación. Esta última, según el autor, viene a complejizar los modelos que la anteceden, pues está presente en las dos dimensiones primeras, pero no puede reducirse a ninguna de ellas (Leibovich *et al.*, 2010). No hemos incorporado aquí la variable comunicación familiar y marital separadamente por ser de una complejidad y riqueza tal que demandaría un abordaje exclusivo, quedando fuera de los límites de nuestro desarrollo. Encontramos, por supuesto, alusiones transversales en los diversos puntos que componen el entramado conceptual de este estudio.

conyugal y parental con estas características tiende a establecer un liderazgo democrático, que incluye algunas negociaciones con los hijos. Los roles y reglas son estables, toda vez que haya espacios para introducir modificaciones cuando sea necesario. Contrariamente, las familias con niveles desequilibrados de adaptabilidad tienden a ser rígidas o caóticas. Una relación rígida es aquella en la que se ejerce un dominio de forma inflexible, no existen posibilidades de común acuerdo y las decisiones son impuestas, los roles están estrictamente definidos y las reglas no varían. Por su parte, la relación caótica se caracteriza por problemas de liderazgo, impulsividad y falta de reflexión en la toma de decisiones, así como por la existencia de roles ambiguos y constantemente cambiantes.

- Cohesión

La dimensión de la cohesión conyugal se define teóricamente como la fuerza que conduce a la unidad familiar. Está referida al nivel de proximidad que existe entre los miembros y es uno de los factores que debe ser observado para diferenciar el grado de funcionalidad del sistema y los subsistemas (Mupinga, Garrison y Pierce, 2002, en Mosmann y Wagner, 2009; Olson, 2000). De acuerdo con el modelo de Olson (2000), niveles equilibrados de cohesión estarían asociados a un mejor funcionamiento conyugal, mientras que valores extremos o descentrados se enlazan, normalmente, con problemas a largo plazo en las relaciones. Cónyuges y familias en equilibrio de cohesión tienden a ser más funcionales durante el ciclo vital. Son vínculos en los que se preserva la independencia y se mantiene la conexión, y aunque se constata una valorización del tiempo individual, es también muy importante la experiencia compartida, la comunicación en la toma de decisiones y el mantenimiento de un soporte conyugal y parental sólido. Generalmente, se verifica cercanía afectiva y lealtad mutua.

Niveles desequilibrados de cohesión caracterizan relaciones confusas o anárquicas. Estas últimas presentan, normalmente, escaso contacto entre los miembros, y el ideal familiar y conyugal es la independencia. Cada uno tiene su vida e intereses, y están poco dispuestos a ayudarse y apoyarse recíprocamente. Por otro lado, en un vínculo confuso se presenta una proximidad emocional exagerada y la permanencia es una exigencia. Los individuos son muy dependientes y es escaso el espacio personal y privado. Aunque no sea posible identificar un nivel ideal que determine la funcionalidad de un sistema, las familias que subsistan por mucho tiempo en niveles extremos tenderán a desarrollar mayores conflictos que las que se sitúen cercanas a un punto de equilibrio.

- Conflicto

El conflicto conyugal se define teóricamente como el resultado de las divergencias de intereses entre los cónyuges. Este proceso puede ser puntual o generalizado en los diferentes ámbitos y subsistemas familiares; momentáneo o prolongado en el tiempo (Cummings y Davies, 2002; Margolin, Gordis y Oliver, 2004, en Mosmann y Wagner, 2009). Para Entelman (2002), el conflicto es un proceso dinámico, sujeto a la permanente alteración de todos sus elementos. A medida que transcurre, cambian las percepciones y actitudes de los actores, que modifican sus conductas y pueden llegar también a replantear sus objetivos. No implica únicamente emociones perjudiciales, siendo frecuente que los cónyuges se profesen afecto entre sí, pero que experimenten también sentimientos

negativos ante el advenimiento de la disputa o la variación de su intensidad. Normalmente, supone un enfrentamiento y en ciertas ocasiones puede generar una ruptura.

El punto clave con relación al conflicto no es su existencia, sino su potencial evolución como proceso constructivo o destructivo (Sillars, Canary y Tafoya, 2004, en Mosmann y Wagner, 2009). La forma en que los cónyuges manejan su desarrollo es lo que marca la diferencia: éste puede abarcar un período concreto de la vida o ser el protagonista jurado de la escena familiar. Ocurre cuando los conflictos son frecuentes, recurrentes, intensos, no resueltos y se encuentran reflejados en la conducta de los hijos (Margolin, Gordis y Oliver, 2004, en Mosmann y Wagner, 2009).

No son pocos los padres que se preocupan por sus competencias parentales como si estuvieran separadas de sus competencias personales. Se tiende a difundir la errónea idea de que las frustraciones conyugales, por ejemplo, pueden ser recompensadas en el vínculo con los hijos. Sin embargo, está probada la correlación entre una capacidad negativa de resolver problemas conyugales y la aparición de prácticas parentales coercitivas, altas en exigencia y bajas en responsividad (Mosmann y Wagner, 2009). Esta asociación revela que, aunque los padres intenten ejercer una parentalidad competente, independientemente de sus complicaciones conyugales, esto no resulta efectivo. Los hijos son afectados de manera directa por el estilo de manejo de los conflictos conyugales.

Algunos mecanismos de compensación también parecen estar funcionando en ciertas familias, cuando los problemas entre padre y madre fomentan estilos de crianza más sensibles e involucrados. En algunos casos, esto probablemente refleje los esfuerzos para proteger a los niños del estrés, pero puede ser también producto de un enredo inadecuado desde el punto de vista del desarrollo, en el que los adultos utilizan las relaciones parentales para satisfacer las necesidades emocionales que no logran colmar en su relación conyugal (Belsky, 2005). En cualquier circunstancia, la correlación referida se mantiene.

Esta perspectiva confirma que los impedimentos no están específicamente anclados en las competencias parentales y sí en la incompetencia para resolver todo tipo de problemas relacionales. Estos padres tienen dificultades con sus emociones, afectos, comunicación y, en consecuencia, con la conyugalidad y la parentalidad asumidas. Sus esfuerzos deberían centrarse en procurar la adquisición de habilidades vinculares, a través del cultivo de las inteligencias intra e interpersonal, y también la emocional. Pues está demostrado que la impericia para la resolución de conflictos de índole general impacta directamente en la conyugalidad y, por ende y siguiendo esta línea de análisis, en la parentalidad.

Según diversos estudios, las asociaciones más fuertes identificadas entre el conflicto conyugal y la parentalidad ineficaz aparecen cuando a altos niveles de confrontación se suman estrategias educativas coercitivas y bajos niveles de implicación afectiva (Buehler y Gerard, 2002, en Mosmann y Wagner, 2009). Está hartamente documentado que los niños son hondamente sensibles al conflicto conyugal y que pueden diferenciar entre sus distintos tipos, siendo capaces de percibir si está o no relacionado con ellos, si la hostilidad es solamente conyugal o si involucra también la función parental. Los datos muestran, además, que pueden distinguir entre las formas de violencia conyugal, la agresión física y la verbal, e identificar la intención de los padres de separarse. También

logran intuir reacciones de miedo, principalmente en las situaciones más intensas. Al mismo tiempo, expresiones no verbales de ira, aunque sutiles, son vividas como estresantes por los niños (Cummings y Davies, 2002; Krishnakumar y Buehler, 2000, en Mosmann y Wagner, 2009). En contrapartida, la capacidad de resolver los conflictos en forma productiva, así como la explicación de los padres sobre cómo piensan reconducir la disputa, son factores que disminuyen el nivel de estrés en los hijos. Otro elemento importante para evitarlo es que no sean testigos presenciales de las discusiones. En definitiva, ellos resultan en cada caso afectados por los contenidos emocionales del conflicto y responden mejor cuando los padres se muestran optimistas en cuanto a su resolución (Cummings y Davies, 2002, en Mosmann y Wagner, 2009).

Una evidencia largamente instalada vincula las uniones conflictivas a los trastornos de conducta de los hijos. Aquí es posible aplicar la hipótesis *spillover*, encontrándose involucradas las emociones, sean positivas o negativas, que desbordan de una relación para afectar a la otra (Belsky, 2005). Mientras que una parte de la asociación entre los procesos conyugales y el funcionamiento infantil es directa y no está mediada por el estilo de crianza, otra es el resultado del efecto de la conyugalidad sobre el estilo parental asumido.

En suma, las relaciones afectivas constantes son vitales para el desarrollo de los niños. Una dinámica de buenos tratos y atención de las necesidades mutuas los protege de los efectos del estrés y las dificultades de la vida cotidiana. Un clima conyugal de solidaridad y respeto prolonga las expectativas de vida y promueve la buena salud del sistema familiar (Tousignant, 1995, en Barudy, 2010), así como de cada uno de sus miembros.

▪ Satisfacción

Por su parte, el concepto de satisfacción conyugal está directamente relacionado con la definición de calidad conyugal. Karney y Bradbury (1995, en Mosmann y Wagner, 2009) consideran como determinantes de la calidad conyugal el contexto, los recursos personales de los cónyuges y los procesos de adaptación por los que atraviesan. A la luz de la teoría ecológico-sistémica, el modelo considera la interdependencia y la importancia de estas tres variables.

La primera de ellas está referida al contexto y a las situaciones estresantes que la interacción genera. Sabemos que las vivencias condicionadas por el medio son fundamentales para la definición de la calidad conyugal. Junto con los demás factores mencionados, son responsables de los niveles de tensión a los que una familia está expuesta. De acuerdo con ciertas investigaciones, se verifican bajos índices de satisfacción en matrimonios expuestos a situaciones estresantes (Mosmann y Wagner, 2009).

Minuchin (1999) plantea que el estrés sobre el sistema familiar puede tener su origen en cuatro fuentes:

- Fuerzas extrafamiliares que afectan a un miembro del sistema en particular. Esto determina que los demás deban acomodarse a la situación. Tal es el caso

de la pérdida o cambio de trabajo de alguno de los cónyuges, o de dificultades escolares de los hijos.

- Fuerzas extrafamiliares que afectan a la familia toda, como problemas económicos o mudanzas, entre otros posibles.
- Momentos transicionales de la familia. Incorporación, evolución o disminución de un integrante. Esto requiere la negociación de nuevas reglas familiares.
- Problemas de idiosincrasia. Por ejemplo, enfermedad o discapacidad de alguno de los miembros.

Finalmente, a partir del análisis de los distintos elementos involucrados, no dudamos en afirmar que el establecimiento del subsistema conyugal como fundador de la familia confirma su importancia, pues las características que lo definen en lo que se refiere a los niveles de adaptabilidad y cohesión, satisfacción y conflicto se relacionan con la responsividad y la exigencia mantenidas con los hijos. Podemos decir que una conyugalidad con un mayor nivel de adaptabilidad y cohesión tiende a presentar un grado creciente de satisfacción conyugal, mayores habilidades para la resolución de problemas y, por consiguiente, menores índices de conflicto (Mosmann y Wagner, 2009). Asimismo, los cónyuges son más responsivos a las necesidades filiales.

Satisfacción, adaptabilidad, cohesión y conflicto sustentan la hipótesis *spillover* de influencia de la conyugalidad sobre la parentalidad, gracias al carácter interactivo y bidireccional de la relación entre variables. En tal sentido, queda reafirmado que no resulta posible que las personas logren separar los distintos aspectos de su conyugalidad de los de sus prácticas parentales. Está demostrada la incidencia de la conyugalidad en la parentalidad y viceversa, con base en el proceso dinámico y de interdependencia que entre los subsistemas conyugal y parental se establece.

d) *Disociación conyugalidad-parentalidad*

Dentro de cualquier familia el divorcio es un fracaso, a menudo, muy traumático. Especialmente si hay hijos. Pues ellos son sujetos pasivos de una situación que los envuelve a su pesar, afectándolos de manera directa y brutal. Son testigos del derrumbe de su entorno más íntimo, de su fuente de su seguridad emocional y estabilidad vincular. Mientras que los padres pueden, quizás, recomponer su vida en otra relación.

Esta desintegración en el origen equivale a una disociación entre conyugalidad y parentalidad, dos de los subsistemas integrantes del sistema familiar; corresponde, en consecuencia, a la disolución del sistema familiar. Y produce efectos negativos muy importantes en la adquisición de la identidad y en la maduración de la personalidad filial. Viladrich (2000) destaca dos de ellos: el primero es la obligación del hijo de recorrer el camino de la comprensión de sí mismo y la estructuración de su autoestima teniendo como punto de partida la desunión de sus padres, experimentando una tensión de base, una confrontación entre paternidad y maternidad. Difícilmente podrá asumir con naturalidad qué es lo que representan ambas, y lo articulará inevitablemente con el

conflicto y la desintegración. Radica aquí una de las causas más recurrentes de alteraciones de la personalidad y trastornos de conducta.

El segundo efecto perjudicial señalado por Viladrich (2000) es la escisión del padre/varón y de la madre/mujer. Por cierto, varón y mujer, como padre y madre, son identidades que se reconocen en su complementariedad. El hijo no logra vivenciar que ser padre es una dimensión del ser varón, así como ser madre es una dimensión del ser mujer. Contrariamente, internaliza la incomunicación, la fractura y el conflicto entre los sexos y roles en el escenario familiar. De lo anteriormente expuesto se desprende que la grieta entre conyugalidad y parentalidad está en la base de la crisis de la familia contemporánea.

Entre los diez principios de Princeton¹² sobre matrimonio y bien común, dos están directamente vinculados con los hijos: el cuarto, “el matrimonio protege y promueve el bienestar de los hijos”, y el séptimo, “cuando el matrimonio se debilita, aumentan las desigualdades, ya que los niños sufren las consecuencias de crecer en hogares sin unos progenitores comprometidos con su familia”. Está descrito que los hijos de padres que no han formalizado su vínculo o que lo han roto tienen mayores probabilidades de ser víctimas de la pobreza, las adicciones, el fracaso escolar, la delincuencia y muchos otros flagelos que conducen a la destrucción personal (Bradford Wilcox *et al.*, 2006). Un informe de Child Trends¹³ resume investigaciones que demuestran que la estructura familiar es importante para los niños, especialmente cuando está compuesta por sus padres biológicos en una unión conyugal con bajo nivel de conflictividad (Anderson Moore, Jekielek y Emig, 2002, en Bradford Wilcox *et al.*, 2006). Tanto los mecanismos sociales como los biológicos corroboran el valor de la unión estable de los padres en la vida de los hijos. Ciertamente, una madre y un padre unidos multiplican sus recursos personales, suman tiempo, receptividad y afecto, y ejercen también una parentalidad de mayor calidad que la de un progenitor en soledad. Pues juntos logran dirigir y optimizar la función parental, consolidando los puntos fuertes y neutralizando las debilidades.

Los niños cuyos padres se divorcian o no llegan a formalizar su unión tienen una mayor tendencia a convertirse en padres solteros -en muchos casos, adolescentes-, a experimentar el divorcio ellos mismos y a entablar relaciones conflictivas (Wolfinger, 2005, en Bradford Wilcox *et al.*, 2006). Por lo general, el divorcio provoca una ansiedad emocional considerable en los hijos, doblando el riesgo de que experimenten complicaciones en etapas posteriores de sus vidas, tales como depresión u otras patologías psíquicas. Diversos estudios sugieren que la pérdida de contacto con uno de los

¹² Los diez principios de Princeton son el resultado del debate académico que tuvo lugar en diciembre de 2004 en Princeton, Nueva Jersey, patrocinado por el Social Trends Institute y el Witherspoon Institute. Esta conferencia reunió a especialistas en historia, economía, psiquiatría, derecho, sociología y filosofía, que compartieron el resultado de sus investigaciones sobre por qué el matrimonio es un tema de interés público. Si bien muchos de los fenómenos sociales y datos del texto se basan en estudios sobre la sociedad norteamericana, las tendencias observadas son representativas para el mundo occidental.

¹³ Child Trends es una organización sin fines de lucro con sede en Washington DC, que se dedica a la investigación centrada en los niños, en todas las etapas de su desarrollo. Su misión consiste en la difusión de los resultados de los estudios que lleva a cabo, haciéndolos llegar a personas e instituciones cuyas decisiones y acciones afectan directamente a la población infantil: ejecutores de programas, comunidad política, investigadores, educadores y medios de comunicación. Fundada en 1979, Child Trends apunta a mantener el centro en los niños y sus necesidades, mediante la identificación de temas emergentes y la evaluación y propuesta de planes y directrices.

progenitores, después del divorcio, es una de las consecuencias más perjudiciales en la vida de relación presente y futura del hijo (Amato en Bradford Wilcox *et al.*, 2006), pues atenta contra del principio de estabilidad y seguridad emocional, con efectos negativos para la formación de su identidad. Decenas de investigaciones han demostrado las graves consecuencias psicosociales que la ruptura vincular parental provoca en los niños; en general, el daño se manifiesta de forma aguda tanto en los resultados educativos, como en trastornos de conducta (Fagan, 2013).

Existe evidencia, asimismo, de que los efectos psicológicos del divorcio son diferentes, según sea el nivel de la disputa previa entre los padres. Cuando el grado de conflicto matrimonial es alto y sostenido, los hijos se benefician psicológicamente de la separación. Cuando es bajo, aumenta el sufrimiento psicológico de los niños al producirse la ruptura. Ahora bien, cerca de un sesenta y cinco por ciento de los divorcios se verifica en uniones con un valor relativamente bajo de conflictividad (Amato y Booth, 1997, en Bradford Wilcox *et al.*, 2006).

Está claro que las comunidades, los adultos, pero especialmente los niños, pagan un precio muy caro cuando el matrimonio deja de ser la institución nuclear que rige el nacimiento y la educación de las sucesivas generaciones. Numerosos documentos publicados respecto de la estructura familiar arriban a una conclusión clara: la población de niños que crece en familias con la presencia de padre y madre en unión estable tiene menor incidencia de anomalías conductuales, sociales y afectivas que quienes proceden de formas monoparentales (Bradford Wilcox, Glenn y Waite, 2006, en Bradford Wilcox *et al.*, 2006). Los estudios sobre divorcio llegan a resultados similares: existe una asociación entre divorcio parental y problemas de comportamiento de los hijos (Breivik y Olweus, 2006, en Bradford Wilcox *et al.*, 2006; Fagan, 2013); con mayores probabilidades de sufrir trastornos afectivos, de ansiedad y obsesiones (Cherlin, Chase-Landsdale y Mc Rae, 1998, en Bradford Wilcox *et al.*, 2006). Un estudio de las sociólogas Manning y Lamb (2003, Bradford Wilcox *et al.*, 2006) compara resultados provenientes de familias ensambladas y parejas en cohabitación, concluyendo que los niños siguen favoreciéndose de formar parte de sistemas encabezados por un matrimonio, incluso aunque no estén relacionados biológicamente con alguna de sus figuras parentales. Esto se basa en los beneficios que la estabilidad familiar les proporciona.

Las tendencias sugieren que los menores que crecen en ámbitos fluctuantes, donde se suceden situaciones irregulares, tienen mayores posibilidades de sufrir daños físicos y psicológicos que aquéllos que tienen la oportunidad de formarse en familias biparentales conyugales. Está ampliamente documentado que los hijos de padres divorciados tienden a romper su matrimonio en cuanto se produce alguna dificultad (Amato y Deboer, 2001, en Bernal, 2009); que el conflicto marital hiere la emocionalidad de los hijos y esto repercute en su comportamiento familiar y social (Amato y Booth, 1997, en Bernal, 2009). Como así también han sido descritas reiteradas dificultades en su rendimiento escolar (Leon, 2003, en Bernal, 2009).

Indudablemente, el matrimonio representa un bien social. Para el crecimiento armónico del niño están confirmadas las ventajas de la estabilidad en la unión de los padres, consolidada por la institución del matrimonio. No es una misión sencilla. Tanto, que podemos afirmar que el haber mantenido una relación conyugal de forma constante y sana es un indicador de capacidad resiliente (Barudy, 2010). Más allá de estas consideraciones, si en nuestro origen como hijos no hay unión conyugal o ésta se

desintegró, la paternidad es experimentada como un referente suelto, aislado, escindido, en confrontación respecto de la maternidad, y viceversa. La fractura entre paternidad y maternidad -muchas veces violenta- atenta directamente contra la genealogía personal y amorosa propia de cada ser humano, de cada hijo, debida por el mero hecho de ser persona.

A todo hombre le cuesta comprenderse como hijo con una paternidad y una maternidad segregadas o en abierta confrontación (Viladrich, 2000). Y no olvidemos que, como vimos, la filiación es nuestra primera identidad, fundamento y germen de la progresiva personalización del ser humano. Las consecuencias perjudiciales de la disociación conyugalidad-parentalidad son múltiples y sus derivaciones, insospechadas.

CONCLUSIÓN

Ser madre o padre es uno de los desafíos más complejos que en la actualidad un ser adulto puede afrontar. En honor a esta gesta, hemos analizado y sintetizado los rasgos salientes que comporta hoy el ejercicio de la parentalidad. El análisis se llevó a término mediante una exposición detallada de los elementos involucrados en nuestra hipótesis resolutoria. La síntesis, por su parte, estuvo dada por la abstracción de las cualidades que, de acuerdo con autores y trabajos citados en el cuerpo del texto, proporcionarían a cada práctica parental particular una impronta de calidad.

De tal manera y a lo largo del presente trabajo, nos hemos adentrado en las dimensiones cualitativas implicadas en la noción de parentalidad y, con vistas a un mejor abordaje del fundamento de la calidad parental, formulamos un modelo conceptual correlacional que se asienta sobre tres pilares: la parentalidad positiva, las competencias parentales y la reciprocidad y el complemento parental.

En base a nuestra labor de cotejo del material bibliográfico y hemerográfico seleccionado, hemos realizado una aproximación teórica al estado de la relación entre las variables identificadas como salientes, postulando entre ellas una correlación positiva. Esto es, la calidad parental se verá incrementada al elevarse el ejercicio positivo, competente y recíproco-complementario de la parentalidad (Ver *Figura A1*, p. 91). A su vez, cualquiera de estos elementos va de la mano de los restantes, estableciendo entre sí una interdependencia que vendría a reforzar su correlación. Es por eso que en la introducción aludimos al delicado engranaje que la calidad parental representa (Ver *Figura A2*, p. 91). Y en el desarrollo hemos referido diversas investigaciones que corroboran el peso de cada uno de los factores en el desarrollo infantil. Por lo que concluimos que los tres confluyen e integran, con fuerte sujeción, el sistema correlacional de la calidad parental.

La diferencia entre la hipótesis *spillover* y nuestro planteo radica en que, en la primera, la conyugalidad es un elemento independiente en relación con la parentalidad. Para nosotros, en cambio, parentalidad y conyugalidad se conjugan y fusionan desde el momento mismo de su constitución, en su modalidad recíproco-complementaria. La disociación conyugalidad-parentalidad corresponde, como vimos, a la disolución del sistema familiar, y aún en tal caso, mantendría una correlación positiva con las restantes variables, que verían intensamente afectado su trazado. Puesto que a niveles decrecientes de parentalidad recíproco-complementaria, corresponderían también bajos niveles de competencia y de ejercicio positivo de la parentalidad, pudiéndose verificar, asimismo, una inclinación a la retracción de la calidad parental.

Por cierto, el propósito principal del modelo propuesto es predecir una tendencia de comportamiento de cada uno de los elementos del sistema. Encontramos así que las tres dimensiones cualitativas bajo estudio presentan una correlación teórica marcadamente positiva, que sugiere que en una situación concreta altos valores en una de ellas depararían idéntica conducta en las restantes. Presumimos que la variación que puede presentarse seguiría un patrón sistemático, al que se integraría también el concepto de calidad parental. Es por esto que hablamos de dimensiones cualitativas de la parentalidad, a partir de la comprobación –por la consistencia de los resultados de las investigaciones citadas– de la importancia y centralidad de las variables abordadas. Lo que no indica que la pauta sugerida agote la realidad y, como todo trabajo comprometido

con la búsqueda de la verdad, deja abierta la puerta para la elaboración de nuevas aportaciones que eleven, completen o refuten la propuesta.

No hablamos de índices, puesto que no hemos llevado a cabo un examen cuantitativo. Nuestra investigación apunta de manera llana y directa a establecer una relación entre conceptos teóricos. A devenir un instrumento apto para designar las propiedades del sistema real, abstrayendo sus características y relaciones básicas con vistas a facilitar el acceso a la fase empírica, pendiente de concreción. Mediante el proceso de modelación desarrollado, fijamos estándares que nos ayudarán a continuar investigando la realidad; en tanto reproducción que esquematiza las notas de un determinado escenario, posibilitando su abordaje y la extrapolación de los datos obtenidos al fenómeno explorado. Señalamos una tendencia general, no un caso individual, y dentro del diseño definimos las que a nuestro entender configuran hoy las variables intervinientes, que no son excluyentes, sino que son las que destacamos como nucleares. Como en toda correlación, aportamos cierta información explicativa, aunque parcial, pues existen sin duda otros factores involucrados que no se extinguen aquí.

Podemos concluir, entonces, que las aristas exploradas del objeto bajo análisis – la parentalidad- son: la calidad parental como ideal, y la parentalidad positiva, competente y recíproco-complementaria, como atributos, modalidades o vías simultáneas de ejecución (Ver *Figura A3*, p. 92). Identificamos una correlación entre variables, que incluye en su diagrama de influencias también a la calidad parental, conformando un sistema dinámico de retroalimentación positiva (Ver *Figura A4*, p. 92). Ahora bien, ¿cómo llegamos a establecer esta relación? A partir de las diversas estructuras que surgen de la descripción de cada una de las variables bajo examen. Con base en nuestro desarrollo teórico, hallamos una marcada interactividad entre los indicadores constituyentes de las tres dimensiones abordadas (Ver *Figura A5*, p. 93). Esto viene, evidentemente, a reforzar nuestra intención especulativa: el desarrollo de competencias parentales tendrá su correlato en un incremento en el ejercicio de una parentalidad positiva, como así también, de la reciprocidad y el complemento parental. Parentalidad positiva, competente y recíproco-complementaria se instalan, de esta manera, como variables correlativas inscriptas en las dimensiones cualitativas de la parentalidad.

El establecimiento del subsistema conyugal como fundador de la familia reafirma aquí su jerarquía, pues las características que lo definen se corresponden con los niveles de calidad de crianza y educación brindadas a los hijos. Sin embargo, de acuerdo con nuestro razonamiento, este proceso parece no ser estanco: en la medida en que los padres adquieren competencias e información, se ve reflejado en sus conductas parentales y en el trato que prodigan a sus hijos, respetuoso de su persona y sus derechos, en consonancia con sus necesidades y guiados por el principio de finalidad y el ISN. De tal manera, resignifican su conyugalidad, poniéndola en línea con la misión trascendente que los convoca. Se observa así una retroalimentación entre variables que podría estimular aún más la interacción positiva. Similar mecanismo sería verdadero, asimismo, para las interacciones negativas.

Podemos afirmar que nuestra intuición inicial fue convalidada por el análisis del corpus textual recopilado, y las fuentes confirmaron la relación esperada entre las variables. A pesar de no haber avanzado en una comprobación empírica directa, de forma general, el modelo de relación identificado desde la teoría nos ofrece un panorama de

interacciones bastante interesante entre calidad parental y las dimensiones de la parentalidad abordadas.

A partir del recorrido que hemos realizado, podemos afirmar, asimismo, lo siguiente:

- La parentalidad es un ejercicio situado en el aquí y ahora histórico. Por ser un concepto novedoso, asociado a su práctica y despliegue efectivo, a partir del nuevo enfoque introducido por la CDN y al moderno concepto de competencia. Se establece, de esta forma, un doble juego temporal en la parentalidad. Por una parte, la noción es de reciente data y remite para su cabal comprensión a documentos internacionales. Por la otra, la parentalidad es, a su vez, una etapa de la vida familiar. Insistimos, por tanto, en el valor de la transformación y la progresión, pues uno de los principales fundamentos de la CDN es la idea de que las capacidades del niño evolucionan. Es por esto que las prácticas parentales deben ser adaptables, paulatinas y susceptibles de modificación también a medida que el hijo crece. Observamos en estas notas el dinamismo radical que el concepto entraña.
- Parentalidad no es sinónimo de paternidad. Tampoco de maternidad. La parentalidad abarca paternidad, maternidad y filiación en un solo movimiento. Está centrada en el vínculo. Y así como es recíproca y complementaria desde la conyugalidad, lo es también desde el nexo paterno-materno-filial. La parentalidad óptima es una relación triádica, recíproca y complementaria, entre las figuras parentales y abierta a un tercero, que siempre es otra persona. Es por esto que la parentalidad no sólo involucra las cuestiones relativas a los hijos, sino que comprende también el vínculo entre el padre y la madre. Si el modelo de reciprocidad es el concepto de desarrollo de la infancia más ampliamente aceptado hoy en la literatura académica, esto respalda que la parentalidad recíproco-complementaria se constituya como la tercera variable en el esquema de la calidad parental. La reciprocidad se establece entre los miembros de la relación parental, que siempre es tripartita. Porque lo es en su origen y continúa siéndolo de manera vitalicia, aún en ausencia de uno de los progenitores.
- La perfección de la parentalidad, la parentalidad óptima, es un objeto ideal, inexistente en la realidad. O bien, debemos plantear que no es posible hallar una única parentalidad óptima, siendo que cada padre y cada madre hacen de esta ejecución una experiencia individual y personalísima, que los incluye a ambos y a cada hijo en particular. Si bien no existe una sola forma de operar la parentalidad, sino padres y madres, diferentes todos, sí podemos establecer una tendencia que nos permita predecir el comportamiento de sus dimensiones cualitativas y, por ende, del nivel de calidad de la parentalidad ejercida. Así, la noción de calidad parental enlaza con la de parentalidad óptima. En la misma línea de razonamiento, podemos idealmente trazar los rasgos básicos de una parentalidad de calidad, pero éstos deberán necesariamente ser adaptados a cada caso específico.
- La parentalidad de hoy no se improvisa; es indispensable y urgente la adquisición de los recursos necesarios para su ejercicio. Nunca está de más insistir en que las competencias de una madre o un padre no están aseguradas por su capacidad de

procrear. Los padres deben concebir la parentalidad como parte de un contexto más amplio que engloba sus recursos y evolución personal. Deben velar por sus capacidades y habilidades parentales, por el conjunto de recursos que les permitirá afrontar de manera flexible y adaptativa la tarea vital a la que están llamados. Sólo de esta forma posibilitarán el desarrollo armónico de los hijos en cada una de sus etapas de crecimiento.

- La parentalidad positiva, en lo esencial, refiere al ejercicio de los roles paterno y materno según la CDN, que sitúa los derechos del niño en primer plano. Derechos que los adultos deben respetar como prioritarios. Cuando esta observancia es efectiva, los padres procuran adquirir las competencias necesarias para llevar adelante su función, como así también para asumir la parentalidad como parte inescindible de la conyugalidad. El principio de finalidad es aquí determinante para conferirle un sentido cabal a su misión. Y el proceso tampoco es unidireccional, porque si usualmente tienen determinadas expectativas respecto de sus hijos, deben también esforzarse por actuar proporcionalmente, situándose a la altura del objetivo fijado.
- La existencia o carencia de competencias parentales depende de los múltiples factores enunciados en el cuerpo de este trabajo. Intervienen, en cada caso, las posibilidades personales innatas, los aprendizajes sociales, lo incorporado culturalmente y las experiencias de parentalidad recibidas. También entran en juego las características y los recursos personales de los cónyuges, los del hijo y las fuentes externas de estrés y apoyo.
- Está probado que los patrones disfuncionales de relaciones intrafamiliares se transmiten de generación en generación. Esto es válido tanto para la estructuración del niño, a través de la fijación de normas y límites, como para su desarrollo emocional y su habilidad para la resolución de conflictos, entre otros aspectos. En cada una de las tres variables analizadas se destaca que en su adquisición replican modelos fijados de forma vivencial durante la infancia y adolescencia, a manera de esquemas genealógicamente perpetuados.
- Cuando hablamos de factores que intervienen en la parentalidad, optamos siempre por llamarlos “condicionantes”, en la clara conciencia de que regulan y moldean su ejercicio. Procuramos no utilizar la expresión “determinantes” de la parentalidad, aun contrariando la terminología utilizada por diversos autores, en el convencimiento de que el ser humano y sus circunstancias contienen siempre el rasgo esencial y constitutivo de la libertad personal, junto con la potencialidad de torcer el curso, de desafiar el sino, como testimonio de su capacidad resiliente y de la fuerza inagotable de su voluntad.
- Diferentes investigaciones han dejado claramente demostrada la relación causal existente entre parentalidad incompetente, disociada, contraria al ISN y/o conculcadora de derechos, y el sufrimiento infantil, traducido en trastornos del desarrollo y problemas de comportamiento. Destacamos algunos de los indicadores de incompetencia parental recurrentemente mencionados:
 - La falta de inteligencia emocional de los padres, en especial, desórdenes del apego y carencia de disposición empática.

- La disociación conyugalidad-parentalidad, particularmente cuando media conflicto.
 - La ausencia de límites claros, de normas parentales legítimas y unívocas. El establecimiento de una disciplina constructiva, por medio de reglas claras y coherentes, es un factor que decididamente influye en la calidad parental.
 - Las situaciones de maltrato vividas tanto a escala familiar como institucional y/o social.
 - La escasez de modelos válidos. En los capítulos dedicados a la descripción de las dimensiones cualitativas de la parentalidad se destaca el valor inestimable de los ejemplos positivos que sirven como referencia a los niños, mucho más si están encarnados en su padre y su madre, que en todos los casos se constituyen en figuras paradigmáticas.
- El asentamiento de un enfoque basado en el concepto de liderazgo parental es posible por la adhesión al ideal de reciprocidad que en la actualidad encuadra la relación padres-hijo. La naturaleza bidireccional de las interacciones contribuye a reafirmar la presencia del líder parental dentro del sistema familiar, ligada al desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias relacionales básicas: autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones.

Implicaciones de nuestro trabajo

- Como vimos, desde una perspectiva socio-ecológica, cuanto más significativo y cercano sea el sistema, mayor será la influencia que ejercerá sobre el niño. Así, resulta innegable que una parentalidad de calidad será benéfica para su desarrollo sano, mucho más que la influencia de los restantes medios en los que está contenido, como la escuela o la cultura. Por ello, los padres no deben quedar desamparados. Creemos, y es también una de las ideas subyacentes de la CDN, que la sociedad debe garantizarles el acceso a los recursos necesarios para que puedan optimizar su ejercicio parental.
- El respeto de los derechos infantiles y del principio del ISN debe convertirse en un tema prioritario en las sociedades modernas, entendiendo que los esfuerzos merecen concentrarse en su promoción primaria dentro de ámbito familiar y anclarse en el impulso de dinámicas de desarrollo de competencias parentales que garanticen un ejercicio idóneo y conjunto de la parentalidad, en aras de la consecución del ideal de la calidad parental.
- Considerando la mutua influencia entre variables, los cónyuges con dificultades de relación deben recibir apoyo específico, y también relacionado con las posibles consecuencias del conflicto en la parentalidad. El proceso dinámico que caracteriza las relaciones familiares y su complejidad debe ser el foco de las intervenciones. En todos los casos, los esfuerzos tienen que centrarse en promover el desarrollo de habilidades personales, al demostrarse que la dificultad para resolver problemas de forma general se traduce persistentemente en disfunciones vinculares.

- El debate sobre las prácticas parentales productivas y recomendables no está zanjado: surgen diferencias a la hora de traducir los grandes postulados en planes de acción concretos a ser aplicados por los padres en su vida cotidiana. Resulta, no sólo oportuno, sino también necesario progresar en esta línea de trabajo.
- A los fines de profundizar el estudio de las dimensiones cualitativas de la parentalidad y la correlación teórica establecida, sería pertinente el diseño y ejecución de una fase investigativa experimental que, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación cuali y cuantitativos, constituya una estrategia válida de verificación o rechazo de nuestra hipótesis resolutive (ver Apéndice D). La integración empírico-conceptual propuesta contribuiría en gran manera a ampliar nuestra comprensión sobre las líneas relacionales abordadas y, paralelamente, propiciaría la apertura, sucesión y réplica de nuevos interrogantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía primaria

Altarejos, F., Rodríguez, A. y Bernal A. (2009). La convivencia familiar: encuentro y desarrollo de la identidad personal. En Bernal, A. (ed.), *La familia como ámbito educativo* (pp. 59-87). Navarra, Rialp.

Altarejos Masota, F. y Rodríguez Sedano, A. (2004). Identidad, coexistencia y familia, en *Estudios sobre Educación*, N° 6, pp. 105-118.

Alvira, R. (1998). *El lugar al que se vuelve. Reflexiones sobre la familia*. Navarra, EUNSA, 4ª ed. (2007).

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona, Gedisa.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). Guía para la evaluación de las competencias y la resiliencia parental, en *Los desafíos invisibles de ser madre y padre*. Barcelona, Gedisa

Bernal, A. et al. (2009). *La familia como ámbito educativo*. Navarra, Rialp.

Bornstein, L. y Bornstein M.H. (2010). Estilos parentales y el desarrollo social del niño, en *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, Montréal, Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Bottini de Rey, Z. (2010). *Familia educadora*. Buenos Aires, EDUCA.

Castillo, G. (2009). *La realización personal en el ámbito familiar*. Navarra, EUNSA.

Daly, M. et al. (2012). *La parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2007) *La parentalité dans l'Europe contemporaine: une approche positive*. Consejo de Europa, Strasbourg, Cedex.

F. Otero, O. (1975). *Autonomía y autoridad en la familia*. Navarra, EUNSA, 5ª ed. (1990).

F. Otero, O. (1996). *La creatividad en la orientación familiar*. Navarra, EUNSA.

F. Otero, O. (1982). *La libertad en la familia*. Navarra, EUNSA, 3ª ed. (1990).

Gallego, J. A. y Pérez Adán, J., ed. (2001). *Pensar la familia, Estudios interdisciplinarios*. Madrid, Palabra.

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviours and experiences: a meta-analytic and theoretical review, en *Psychological bulletin*, 128, 4, pp. 539-579.

Giménez de Abad, E. (2006). *Cómo poner límites a los hijos*. Buenos Aires, Paidós, 1ª ed. 4ª reimp. (2008).

Glaser, D. (2000). Child abuse and neglect and the brain. A review, en *Journal of child psychology and psychiatry*, 41 (1), pp. 97-116.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Ediciones B (2000).

Goleman, D. (2011). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona, Ediciones B, impresión en español (2013).

Gómez, E. et al. (2012). Padres competentes, hijos protegidos: evaluación de resultados del programa “Viviendo en familia”, en *Psychosocial Intervention*, Vol. 21, N° 3, pp. 259-271.

Hervada, J. (1991). *Libertad, naturaleza y compromiso en el matrimonio*. Madrid, Rialp, 2ª ed. (1992).

Janson, S. (2012). Una educación no violenta para los niños. En Daly, M. et al. *La parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo* (pp. 47-69). Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2007) *La parentalité dans l'Europe contemporaine: une approche positive*. Consejo de Europa, Strasbourg, Cedex.

Martín Quintana, J.C. (2012). La parentalidad positiva, nuevo paradigma de intervención psicosocial con las familias, ponencia marco en IV Congreso Políticas familiares: inversión para la cohesión social, Gobierno Vasco.

Martín, J.C., Máiquez, M.L. y Rodrigo, M.J. (2009). Programas de educación parental, en *Intervención Psicosocial*, Vol. 18, N° 2, pp. 121-133.

Martínez González, R. A. y Becedóniz Vázquez, C. M. (2009). Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva, *Psychosocial Intervention*, Sin mes, pp. 97-112.

Mosmann, C. y Wagner, A. (2008). Dimensiones de la conyugalidad y de la parentalidad, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. 10, N° 2, pp. 79-103.

Pécnik, N. (2012). Hacia una visión de la parentalidad en el interés superior del niño. En Daly, M. et al. *La parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo* (pp. 21-45). Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2007) *La parentalité dans l'Europe contemporaine: une approche positive*. Consejo de Europa, Strasbourg, Cedex.

Quintana Cabanas, J.M. et al. (1993). *Pedagogía familiar*. Madrid, Narcea.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid, Pirámide.

Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E. y Máiquez, M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial, en *Intervención Psicosocial*. 2009, vol.18, n.2, pp. 113-120.

Rubio Carrillo, T.A. (2009). Educación personalista, de las potencias a los hábitos. *Persona, Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario*, IV (11), 92-99.

Straus, M.A. (1996). Spanking and the making of a violent society, and *Pediatrics*, 98, pp. 837-842.

Sallés, C. y Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación, en *Educación Social* N° 49, pp. 25-47.

Torío López, S. et al. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica, en *Teoría de la Educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, N° 20, pp. 151-178.

Viladrich, P.J. (1990). *El pacto conyugal*. Madrid, Rialp, 4ª ed. (2002).

Viladrich, P.J. (2000). Apuntes sobre la paternidad en la sociedad contemporánea, Roma, International Federation for Family Development (IFFD). International Family Congress.

Bibliografía ampliatoria

Abel, A.M. (2013). Fundamentos de la pedagogía familiar, en *Pedagogía familiar para el siglo XXI*, Buenos Aires, Universidad Austral.

Aguilar Cavallo, G. (2008). El principio del interés superior del niño y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en *Estudios Constitucionales*, Año 6, N° 1, pp. 223-247.

Alston, P. y Gilmour-Walsh, B. (1996). *El interés superior del niño*. Buenos Aires, UNICEF Argentina, 1ª ed. español (1997).

Álvarez Méndez, J. M. (2008) Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias, en Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa-Calpe, ed. español (1987).

Bartau, I. et al. (2001). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa, en *OEI*, Revista Iberoamericana de Educación.

Belsky, J. (2010). Determinantes socio-contextuales de los estilos de crianza, en *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, Montréal, Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Bergoglio, J.M. (2005). *Educación, elegir la vida: propuestas para tiempos difíciles*. Buenos Aires, Claretiana, 2ª ed. 1ª reimp. (2013).

Burggraf, J. (2006). *Libertad vivida con la fuerza de la fe*. Madrid, Rialp, 6ª ed. (2012).

Burgos, J.M. (2004). *Diagnóstico sobre familia*. Madrid, Palabra.

Bradford Wilcox, W., Doherty, W., Galston, W., Glenn, J., Gottman, J., Lerman, R., Mahoney, A., Markey, B., Markman, H., Nock, S., Popenoe, D., Rodríguez, G., Stanley, S., Waite, L., Wallerstein, J. (2006). El matrimonio importa. Veintiséis argumentos de las ciencias sociales, Social Trends Institute.

Briggs, D.C. (1977). *El niño feliz. Su clave psicológica*. Barcelona, Gedisa, 31ª reimp. (2006).

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of a Family as a Context for Human Development: Research Perspectives, en *Developmental Psychology*, Vol. 22, N° 6, pp. 723-742.

Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones, en *Estudios de Psicología*, N° 13, pp. 52-62.

Cano, E. y Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias, en *Estudios sobre educación*, N° 22, pp. 155-177.

Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar, *RELIEVE*, Vol. 12, N° 1, pp. 33-47.

Conen, C. (2012). *Ecología Humana. Hacia una cultura personalista basada en la perspectiva de la familia*. Buenos Aires, Dunken.

Conen, C. (2007). *Claves para saber amar. Un estudio interdisciplinar básico acerca del amor sexuado, el matrimonio, la familia y la educación de los hijos*. Buenos Aires, Dunken.

Constable, R. (2004). Family Education and Family Therapy: Tools for Relational Change, en *Estudios sobre Educación*, N° 6, pp. 9-26.

Corominas, F. (1991). *Cómo educar a tus hijos*. Madrid, Palabra, 8ª. Edición (2006).

Craig, G. y Baucum, D. (1999). *Desarrollo psicológico*. México, Pearson, 9ª edición (2009).

Cyrlunik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, Gedisa.

Entelman, R. (2002) *Teoría de conflictos: hacia un nuevo paradigma*. Barcelona, Gedisa.

Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona, Paidós.

Escrivá de Balaguer, J. (1977). *Es Cristo que pasa*. Rosario, Logos, 1ª edición (2008).

Fabbri, E. (2008). *Familia, misión actual en la sociedad*. Buenos Aires, Paulinas.

Fagan, P. (2013). Family and Education, en *Estudios sobre Educación*, N° 25, pp. 167-183.

Filloux, J. C. (1995). *La personalidad*. Buenos Aires, Eudeba, 3ª.ed., 4ª reimp. (2008).

García Arroyo, M. J. et al. (2004). La educación de adultos en el marco universitario: los planes de formación de padres, en *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, N° 9 (Vol. 11) Año 8º, pp. 59-71.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, 1ª. Ed. 4ª. Reimpresión (2011), Buenos Aires, Paidós.

Gaviria, J. L. y Tourón, J. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de los sistemas educativos: un concepto dinámico de eficacia, en *VVAA, Problemas de medición y evaluación educativa*. Departamento MIDE, Valencia, pp. 227-247.

Grusec, J. (2010). Actitudes y creencias parentales: su impacto en el desarrollo de los niños, en *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, Montréal, Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Honoré, C. (2008). *Bajo presión*. Buenos Aires, Del Nuevo Extremo.

Isaacs, D. (1976). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Navarra, EUNSA, 14ª ed. (2003).

Landry, S. (2010). El rol de los padres en el aprendizaje infantil, en *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, Montréal, Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Le Boterf, G. (1998). Evaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances?, en *Education permanente*, N° 135, pp. 143-152.

Leibovich de Figueroa, N. B. et al. (2010). *Ecoevaluación psicológica del contexto familiar. Aspectos teóricos y empíricos*. Buenos Aires, Guadalupe.

Legault Avocat, A. (2012). ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?, *REDEC - Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, Vol. 5, N° 1, Universidad de Talca.

López Quintás, A. (2003). *El secreto de una vida lograda. Curso de Pedagogía del Amor y la Familia*. Madrid, Palabra.

Manes, F. y Niro, M. (2014). *Usar el cerebro. Conocer nuestra mente para vivir mejor*. Buenos Aires, Planeta.

Masten, A. S. y Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: pathways toward a comprehensive science of adaption indevelopment, en *Development and Psychopathology*, N° 12 (3), pp. 529-550.

Minuchin, S. (1999). *Familias y terapia familiar*, Barcelona, Gedisa.

Olson, D. (2000). Circumplex model of marital and family systems, en *Journal of Family Therapy*, N° 22, pp. 144-167.

Ortiz, M.J. y Yarnoz, S. (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*, Bilbao, Universidad del País Vasco.

Perrenoud. P.H. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar, en *Educatio*, N° 23.

Polaino Lorente, A., dir. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid, Rialp.

Quiles, I. (1981). *Filosofía de la educación personalista*. Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador, 2ª reimpresión (2005).

Raya, A.F., Pino, M.J. y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado, en *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 2, N° 3, pp. 211-222.

Rigby, J. (2006). *Educar hijos respetuosos en un mundo irrespetuoso*, Buenos Aires, Lumen, 1ª ed. (2008).

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence, en *Imagination, Cognition and Personality*, N° 9.

Sanders, M. y Morawska, A. (2010). ¿Es posible que el conocimiento de los padres, las competencias y expectativas disfuncionales, y la regulación emocional mejoren los resultados de los niños?, en *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, Montréal, Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Sáenz Rodríguez, L. J. (2012). *Psicología Evolutiva y de la Educación*, Madrid, CEDE.

Sassenfeld, A. (2012). Consideraciones sobre el apego, los afectos y la regulación afectiva, en *Clínica e investigación relacional*, 6 (3), pp. 548-569.

Scarinci, P. (2013). La educación del corazón, Buenos Aires, Universidad Austral, Instituto de Ciencias para la Familia, documento de cátedra.

Spitz, R. (1958). *El primer año de vida del niño*, Madrid, Aguilar, 3ª ed., 1ª reimp. (1968).

Tamis-Lemonda, C. y Rodríguez, E. (2010) El rol de los padres en el fomento del aprendizaje infantil y el desarrollo del lenguaje, en *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, Montréal, Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial].

Watzlawick, P. (1993). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.

Yáñez, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 4(2), pp. 31-39.

Yepes, R. y Aranguren, J. (1996). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Navarra, EUNSA, 6ª ed. 1ª reimp. (2006).

APENDICE A

Figuras - Diagramas de influencias multidireccionales

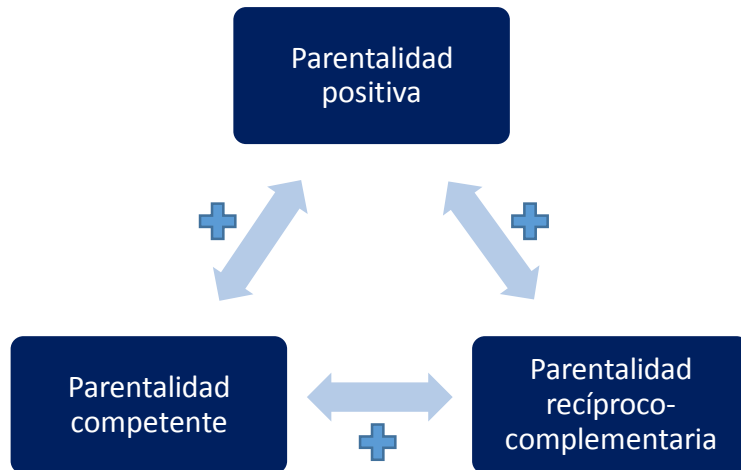


Figura A1. Ciclo de retroalimentación positiva de la parentalidad



Figura A2. La parentalidad como engranaje

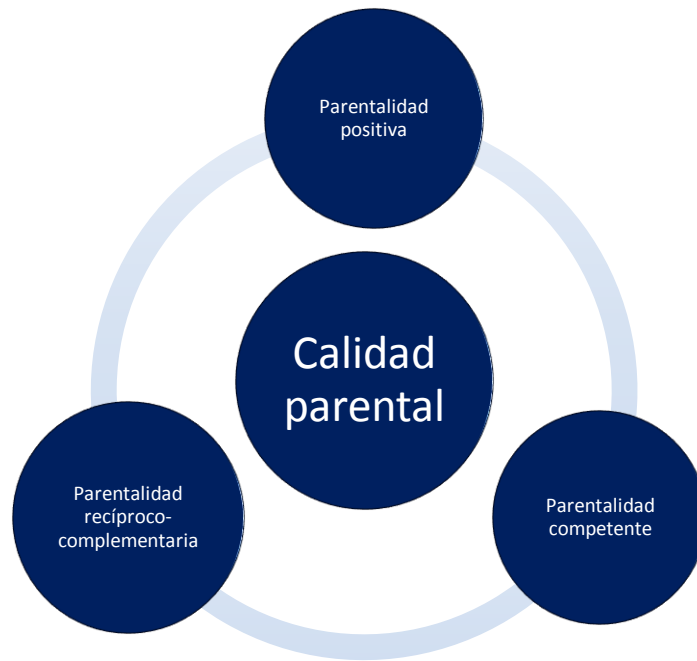


Figura A3. Ciclo radial del concepto de calidad parental

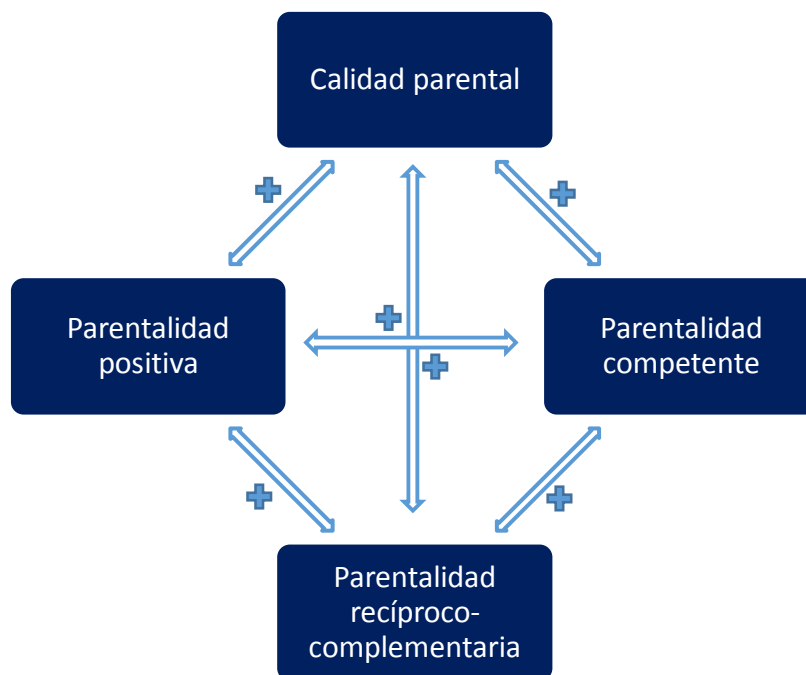


Figura A4. La calidad parental, variable en el diagrama de influencias

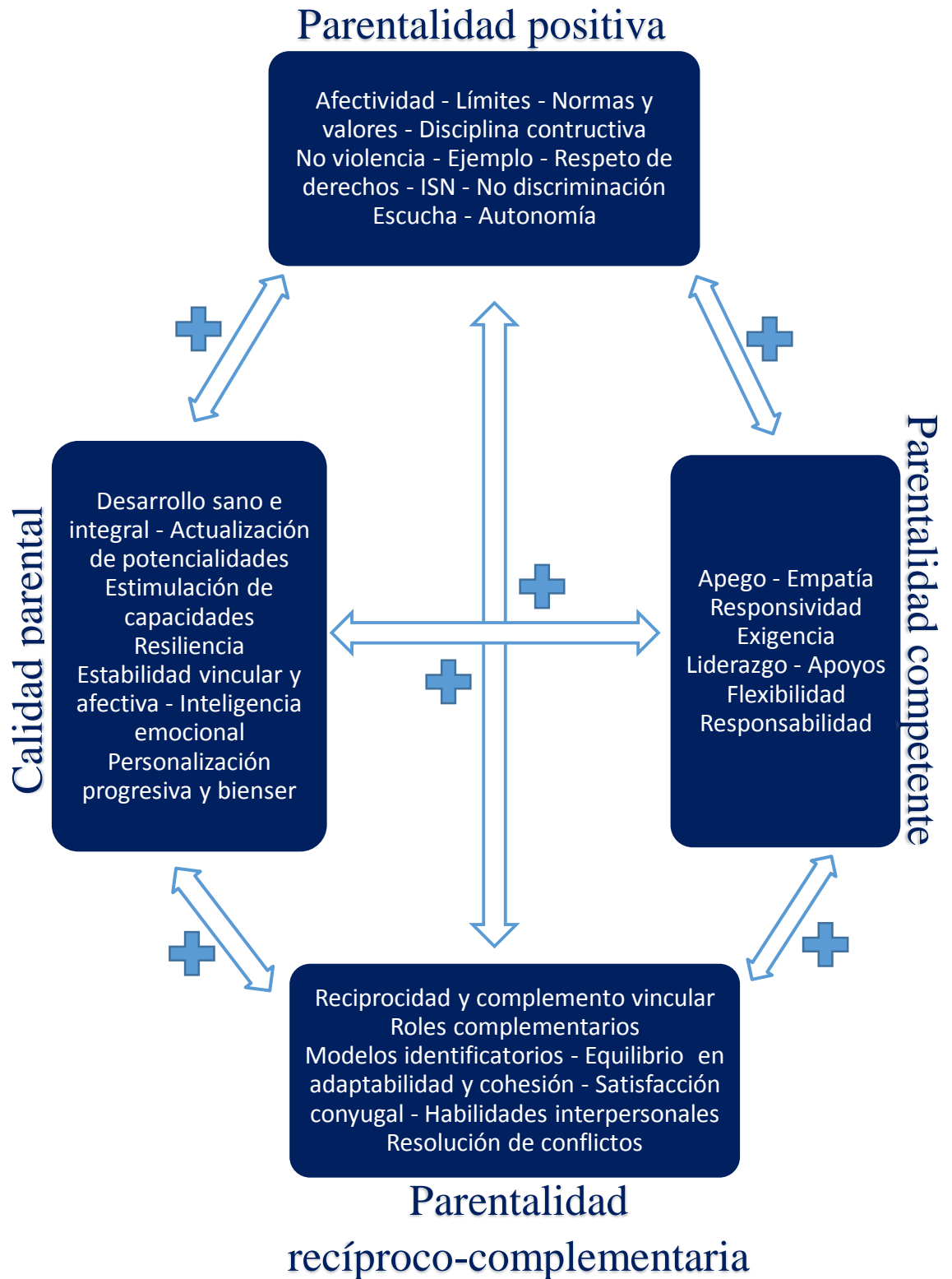


Figura A5. Retroalimentación positiva entre elementos constitutivos de las variables relacionadas

APENDICE B

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
CALIDAD PARENTAL	PARENTALIDAD POSITIVA	Cuidados, protección y seguridad, estimulación y proximidad afectiva Establecimiento de límites - Estilo disciplinario Estructuración del entorno Transmisión de normas y valores Presencia de maltrato físico o psicológico Prestigio parental Conocimiento y respeto de los Derechos del Niño Escucha y valoración de la opinión del hijo Participación familiar Autonomía filial	Entrevista individual, conjunta (ambos progenitores) y familiar Genograma familiar Cuestionario Observación en consultorio y en ambiente natural Encuesta
	PARENTALIDAD COMPETENTE	Apego Empatía Modelo educativo parental - Responsividad y exigencia Liderazgo familiar Apoyos externos Flexibilidad y responsabilidad parentales	
	PARENTALIDAD RECÍPROCO-COMPLEMENTARIA	Habilidades interpersonales Cohesión Adaptabilidad Satisfacción Presencia de conflicto conyugal Conducta filial - trastornos Estresores del sistema (extrafamiliares, transicionales, de idiosincrasia)	

ANEXO I

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

PREÁMBULO

Los Estados Partes en la presente Convención,

Considerando que, de conformidad con los principios proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo se basan en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana,

Teniendo presente que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y que ha decidido promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,

Reconociendo que las Naciones Unidas han proclamado y acordado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los pactos internacionales de derechos humanos, que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ellos, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición,

Recordando que en la Declaración Universal de Derechos Humanos las Naciones Unidas proclamaron que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales,

Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad,

Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión,

Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad,

Teniendo presente que la necesidad de proporcionar al niño una protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los

organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño,

Teniendo presente que, como se indica en la Declaración de los Derechos del Niño, "el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento".

Recordando lo dispuesto en la Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños, con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda, en los planos nacional e internacional, las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing); y la Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado,

Reconociendo que en todos los países del mundo hay niños que viven en condiciones excepcionalmente difíciles y que esos niños necesitan especial consideración,

Teniendo debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño,

Reconociendo la importancia de la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en todos los países, en particular en los países en desarrollo,

Han convenido en lo siguiente:

PARTE I

Artículo 1

Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

Artículo 2

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

Artículo 3

1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.

2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.

3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.

Artículo 4

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional.

Artículo 5

Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

Artículo 6

1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida.

2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.

Artículo 7

1. El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.

2. Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

Artículo 8

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar, el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.

2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad.

Artículo 9

1. Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.

2. En cualquier procedimiento entablado de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo, se ofrecerá a todas las partes interesadas la oportunidad de participar en él y de dar a conocer sus opiniones.

3. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño.

4. Cuando esa separación sea resultado de una medida adoptada por un Estado Parte, como la detención, el encarcelamiento, el exilio, la deportación o la muerte (incluido el fallecimiento debido a cualquier causa mientras la persona esté bajo la custodia del Estado) de uno de los padres del niño, o de ambos, o del niño, el Estado Parte proporcionará, cuando se le pida, a los padres, al niño o, si procede, a otro familiar, información básica acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, a no ser que ello resultase perjudicial para el bienestar del niño. Los Estados Partes se cerciorarán, además, de que la presentación de tal petición no entrañe por sí misma consecuencias desfavorables para la persona o personas interesadas.

Artículo 10

1. De conformidad con la obligación que incumbe a los Estados Partes a tenor de lo dispuesto en el párrafo 1 del artículo 9, toda solicitud hecha por un niño o por sus padres para entrar en un Estado Parte o para salir de él a los efectos de la reunión de la familia será atendida por los Estados Partes de manera positiva, humanitaria y expeditiva. Los

Estados Partes garantizarán, además, que la presentación de tal petición no traerá consecuencias desfavorables para los peticionarios ni para sus familiares.

2. El niño cuyos padres residan en Estados diferentes tendrá derecho a mantener periódicamente, salvo en circunstancias excepcionales, relaciones personales y contactos directos con ambos padres. Con tal fin, y de conformidad con la obligación asumida por los Estados Partes en virtud del párrafo 2 del artículo 9, los Estados Partes respetarán el derecho del niño y de sus padres a salir de cualquier país, incluido el propio, y de entrar en su propio país. El derecho de salir de cualquier país estará sujeto solamente a las restricciones estipuladas por ley y que sean necesarias para proteger la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades de otras personas y que estén en consonancia con los demás derechos reconocidos por la presente Convención.

Artículo 11

1. Los Estados Partes adoptarán medidas para luchar contra los traslados ilícitos de niños al extranjero y la retención ilícita de niños en el extranjero.

2. Para este fin, los Estados Partes promoverán la concertación de acuerdos bilaterales o multilaterales o la adhesión a acuerdos existentes.

Artículo 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimientos de la ley nacional.

Artículo 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:

a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o

b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

Artículo 14

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.
3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

Artículo 15

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.
2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

Artículo 16

1. Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación.
2. El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques.

Artículo 17

Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:

- a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29;
- b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;
- c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños;

d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena;

e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18.

Artículo 18

1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.

2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.

3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas.

Artículo 19

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

Artículo 20

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.

2. Los Estados Partes garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños.

3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción, o de ser necesario la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

Artículo 21

Los Estados Partes que reconocen o permiten el sistema de adopción cuidarán de que el interés superior del niño sea la consideración primordial y:

a) Velarán por que la adopción del niño sólo sea autorizada por las autoridades competentes, las que determinarán, con arreglo a las leyes y a los procedimientos aplicables y sobre la base de toda la información pertinente y fidedigna, que la adopción es admisible en vista de la situación jurídica del niño en relación con sus padres, parientes y representantes legales y que, cuando así se requiera, las personas interesadas hayan dado con conocimiento de causa su consentimiento a la adopción sobre la base del asesoramiento que pueda ser necesario;

b) Reconocerán que la adopción en otro país puede ser considerada como otro medio de cuidar del niño, en el caso de que éste no pueda ser colocado en un hogar de guarda o entregado a una familia adoptiva o no pueda ser atendido de manera adecuada en el país de origen;

c) Velarán por que el niño que haya de ser adoptado en otro país goce de salvaguardias y normas equivalentes a las existentes respecto de la adopción en el país de origen;

d) Adoptarán todas las medidas apropiadas para garantizar que, en el caso de adopción en otro país, la colocación no dé lugar a beneficios financieros indebidos para quienes participan en ella;

e) Promoverán, cuando corresponda, los objetivos del presente artículo mediante la concertación de arreglos o acuerdos bilaterales o multilaterales y se esforzarán, dentro de este marco, por garantizar que la colocación del niño en otro país se efectúe por medio de las autoridades u organismos competentes.

Artículo 22

1. Los Estados Partes adoptarán medidas adecuadas para lograr que el niño que trate de obtener el estatuto de refugiado o que sea considerado refugiado de conformidad con el derecho y los procedimientos internacionales o internos aplicables reciba, tanto si está solo como si está acompañado de sus padres o de cualquier otra persona, la protección y la asistencia humanitaria adecuadas para el disfrute de los derechos pertinentes enunciados en la presente Convención y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos o de carácter humanitario en que dichos Estados sean partes.

2. A tal efecto los Estados Partes cooperarán, en la forma que estimen apropiada, en todos los esfuerzos de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales competentes u organizaciones no gubernamentales que cooperen con las Naciones Unidas

por proteger y ayudar a todo niño refugiado y localizar a sus padres o a otros miembros de su familia, a fin de obtener la información necesaria para que se reúna con su familia. En los casos en que no se pueda localizar a ninguno de los padres o miembros de la familia, se concederá al niño la misma protección que a cualquier otro niño privado permanente o temporalmente de su medio familiar, por cualquier motivo, como se dispone en la presente Convención.

Artículo 23

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.

3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 24

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios.

2. Los Estados Partes asegurarán la plena aplicación de este derecho y, en particular, adoptarán las medidas apropiadas para:

a) Reducir la mortalidad infantil y en la niñez;

b) Asegurar la prestación de la asistencia médica y la atención sanitaria que sean necesarias a todos los niños, haciendo hincapié en el desarrollo de la atención primaria de salud;

c) Combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente;

d) Asegurar atención sanitaria prenatal y postnatal apropiada a las madres;

e) Asegurar que todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y los niños, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos;

f) Desarrollar la atención sanitaria preventiva, la orientación a los padres y la educación y servicios en materia de planificación de la familia.

3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños.

4. Los Estados Partes se comprometen a promover y alentar la cooperación internacional con miras a lograr progresivamente la plena realización del derecho reconocido en el presente artículo. A este respecto, se tendrán plenamente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 25

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño que ha sido internado en un establecimiento por las autoridades competentes para los fines de atención, protección o tratamiento de su salud física o mental a un examen periódico del tratamiento a que esté sometido y de todas las demás circunstancias propias de su internación.

Artículo 26

1. Los Estados Partes reconocerán a todos los niños el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social, y adoptarán las medidas necesarias para lograr la plena realización de este derecho de conformidad con su legislación nacional.

2. Las prestaciones deberían concederse, cuando corresponda, teniendo en cuenta los recursos y la situación del niño y de las personas que sean responsables del mantenimiento del niño, así como cualquier otra consideración pertinente a una solicitud de prestaciones hecha por el niño o en su nombre.

Artículo 27

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.
2. A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño.
3. Los Estados Partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño a dar efectividad a este derecho y, en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda.
4. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar el pago de la pensión alimenticia por parte de los padres u otras personas que tengan la responsabilidad financiera por el niño, tanto si viven en el Estado Parte como si viven en el extranjero. En particular, cuando la persona que tenga la responsabilidad financiera por el niño resida en un Estado diferente de aquel en que resida el niño, los Estados Partes promoverán la adhesión a los convenios internacionales o la concertación de dichos convenios, as como la concertación de cualesquiera otros arreglos apropiados.

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
 - a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
 - b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
 - c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
 - d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
 - e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.
2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Artículo 30

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Artículo 31

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en

condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Artículo 32

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

2. Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular:

- a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;
- b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los honorarios y condiciones de trabajo;
- c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.

Artículo 33

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias sicotrópicas enumeradas en los tratados internacionales pertinentes, y para impedir que se utilice a niños en la producción y el tráfico ilícitos de esas sustancias.

Artículo 34

Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales. Con este fin, los Estados Partes tomarán, en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir:

- a) La incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal;
- b) La explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales;
- c) La explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos.

Artículo 35

Los Estados Partes tomarán todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños para cualquier fin o en cualquier forma.

Artículo 36

Los Estados Partes protegerán al niño contra todas las demás formas de explotación que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar.

Artículo 37

Los Estados Partes velarán porque:

- a) Ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. No se impondrá la pena capital ni la de prisión perpetua sin posibilidad de excarcelación por delitos cometidos por menores de 18 años de edad;
- b) Ningún niño sea privado de su libertad ilegal o arbitrariamente. La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevará a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda;
- c) Todo niño privado de libertad sea tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, todo niño privado de libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales;
- d) Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y otra asistencia adecuada, así como derecho a impugnar la legalidad de la privación de su libertad ante un tribunal u otra autoridad competente, independiente e imparcial y a una pronta decisión sobre dicha acción.

Artículo 38

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar y velar por que se respeten las normas del derecho internacional humanitario que les sean aplicables en los conflictos armados y que sean pertinentes para el niño.
2. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los 15 años de edad no participen directamente en las hostilidades.
3. Los Estados Partes se abstendrán de reclutar en las fuerzas armadas a las personas que no hayan cumplido los 15 años de edad. Si reclutan personas que hayan cumplido 15 años, pero que sean menores de 18, los Estados Partes procurarán dar prioridad a los de más edad.
4. De conformidad con las obligaciones dimanadas del derecho internacional humanitario de proteger a la población civil durante los conflictos armados, los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de los niños afectados por un conflicto armado.

Artículo 39

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño.

Artículo 40

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.

2. Con ese fin, y habida cuenta de las disposiciones pertinentes de los instrumentos internacionales, los Estados Partes garantizarán, en particular:

a) Que no se alegue que ningún niño ha infringido las leyes penales, ni se acuse o declare culpable a ningún niño de haber infringido esas leyes, por actos u omisiones que no estaban prohibidos por las leyes nacionales o internacionales en el momento en que se cometieron;

b) Que todo niño del que se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse de haber infringido esas leyes se le garantice, por lo menos, lo siguiente:

i) Que se lo presumirá inocente mientras no se pruebe su culpabilidad conforme a la ley;

ii) Que será informado sin demora y directamente o, cuando sea procedente, por intermedio de sus padres o sus representantes legales, de los cargos que pesan contra él y que dispondrá de asistencia jurídica u otra asistencia apropiada en la preparación y presentación de su defensa;

iii) Que la causa será dirimida sin demora por una autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial en una audiencia equitativa conforme a la ley, en presencia de un asesor jurídico u otro tipo de asesor adecuado y, a menos que se considere que ello fuere contrario al interés superior del niño, teniendo en cuenta en particular su edad o situación y a sus padres o representantes legales;

iv) Que no será obligado a prestar testimonio o a declararse culpable, que podrá interrogar o hacer que se interroge a testigos de cargo y obtener la participación y el interrogatorio de testigos de descargo en condiciones de igualdad;

v) Si se considerare que ha infringido, en efecto, las leyes penales , que esta decisión y toda medida impuesta a consecuencia de ella , serán sometidas a una autoridad u órgano judicial superior competente, independiente e imparcial, conforme a la ley;

vi) Que el niño contará con la asistencia gratuita de un intérprete si no comprende o no habla el idioma utilizado;

vii) Que se respetará plenamente su vida privada en todas las fases del procedimiento.

3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos para los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes, y en particular:

a) El establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales;

b) Siempre que sea apropiado y deseable, la adopción de medidas para tratar a esos niños sin recurrir a procedimientos judiciales, en el entendimiento de que se respetarán plenamente los derechos humanos y las garantías legales.

4. Se dispondrá de diversas medidas, tales como el cuidado, las órdenes de orientación y supervisión, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional, así como otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones, para asegurar que los niños sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción.

Artículo 41

Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los derechos del niño y que puedan estar recogidas en:

a) El derecho de un Estado Parte; o

b) El derecho internacional vigente con respecto a dicho Estado.

PARTE II

Artículo 42

Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños.

Artículo 43

1. Con la finalidad de examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados Partes en la presente Convención, se establecerá

un Comité de los Derechos del Niño que desempeñará las funciones que a continuación se estipulan.

2. El Comité estará integrado por diez expertos de gran integridad moral y reconocida competencia en las esferas reguladas por la presente Convención. Los miembros del Comité serán elegidos por los Estados Partes entre sus nacionales y ejercerán sus funciones a título personal, teniéndose debidamente en cuenta la distribución geográfica, así como los principales sistemas jurídicos.

3. Los miembros del Comité serán elegidos, en votación secreta, de una lista de personas designadas por los Estados Partes. Cada Estado Parte podrá designar a una persona escogida entre sus propios nacionales.

4. La elección inicial se celebrará a más tardar seis meses después de la entrada en vigor de la presente Convención y ulteriormente cada dos años. Con cuatro meses, como mínimo, de antelación respecto de la fecha de cada elección, el Secretario General de las Naciones Unidas dirigirá una carta a los Estados Partes invitándolos a que presenten sus candidaturas en un plazo de dos meses. El Secretario General preparará después una lista en la que figurarán por orden alfabético todos los candidatos propuestos, con indicación de los Estados Partes que los hayan designado, y la comunicará a los Estados Partes en la presente Convención.

5. Las elecciones se celebrarán en una reunión de los Estados Partes convocada por el Secretario General en la Sede de las Naciones Unidas. En esa reunión, en la que la presencia de dos tercios de los Estados Partes constituirá quórum, las personas seleccionadas para formar parte del Comité serán aquellos candidatos que obtengan el mayor número de votos y una mayoría absoluta de los votos de los representantes de los Estados Partes presentes y votantes.

6. Los miembros del Comité serán elegidos por un período de cuatro años. Podrán ser reelegidos si se presenta de nuevo su candidatura. El mandato de cinco de los miembros elegidos en la primera elección expirará al cabo de dos años; inmediatamente después de efectuada la primera elección, el Presidente de la reunión en que ésta se celebre elegirá por sorteo los nombres de esos cinco miembros.

7. Si un miembro del Comité fallece o dimite o declara que por cualquier otra causa no puede seguir desempeñando sus funciones en el Comité, el Estado Parte que propuso a ese miembro designará entre sus propios nacionales a otro experto para ejercer el mandato hasta su término, a reserva de la aprobación del Comité.

8. El Comité adoptará su propio reglamento.

9. El Comité elegirá su Mesa por un período de dos años.

10. Las reuniones del Comité se celebrarán normalmente en la Sede de las Naciones Unidas o en cualquier otro lugar conveniente que determine el Comité. El Comité se reunirá normalmente todos los años. La duración de las reuniones del Comité será determinada y revisada, si procediera, por una reunión de los Estados Partes en la presente Convención, a reserva de la aprobación de la Asamblea General.

11. El Secretario General de las Naciones Unidas proporcionará el personal y los servicios necesarios para el desempeño eficaz de las funciones del Comité establecido en virtud de la presente Convención.

12. Previa aprobación de la Asamblea General, los miembros del Comité establecido en virtud de la presente Convención recibirán emolumentos con cargo a los fondos de las Naciones Unidas, según las condiciones que la Asamblea pueda establecer.

Artículo 44

1. Los Estados Partes se comprometen a presentar al Comité, por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas, informes sobre las medidas que hayan adoptado para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso que hayan realizado en cuanto al goce de esos derechos:

a) En el plazo de dos años a partir de la fecha en la que para cada Estado Parte haya entrado en vigor la presente Convención;

b) En lo sucesivo, cada cinco años.

2. Los informes preparados en virtud del presente artículo deberán indicar las circunstancias y dificultades, si las hubiere, que afecten al grado de cumplimiento de las obligaciones derivadas de la presente Convención. Deberán asimismo, contener información suficiente para que el Comité tenga cabal comprensión de la aplicación de la Convención en el país de que se trate.

3. Los Estados Partes que hayan presentado un informe inicial completo al Comité no necesitan repetir, en sucesivos informes presentados de conformidad con lo dispuesto en el inciso b) del párrafo 1 del presente artículo, la información básica presentada anteriormente.

4. El Comité podrá pedir a los Estados Partes más información relativa a la aplicación de la Convención.

5. El Comité presentará cada dos años a la Asamblea General de las Naciones Unidas, por conducto del Consejo Económico y Social, informes sobre sus actividades.

6. Los Estados Partes darán a sus informes una amplia difusión entre el público de sus países respectivos.

Artículo 45

Con objeto de fomentar la aplicación efectiva de la Convención y de estimular la cooperación internacional en la esfera regulada por la Convención:

a) Los organismos especializados, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas tendrán derecho a estar representados en el examen de la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de su mandato. El Comité podrá invitar a los organismos

especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes que considere apropiados a que proporcionen asesoramiento especializado sobre la aplicación de la Convención en los sectores que son de incumbencia de sus respectivos mandatos. El Comité podrá invitar a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas a que presenten informes sobre la aplicación de aquellas disposiciones de la presente convención comprendidas en el ámbito de sus actividades;

b) El Comité transmitirá, según estime conveniente, a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes, los informes de los Estados Partes que contengan una solicitud de asesoramiento o de asistencia técnica, o en los que se indique esa necesidad, junto con las observaciones y sugerencias del Comité, si las hubiere, acerca de esas solicitudes o indicaciones;

c) El Comité podrá recomendar a la Asamblea General que pida al Secretario General que efectúe, en su nombre, estudios sobre cuestiones concretas relativas a los derechos del niño;

d) El Comité podrá formular sugerencias y recomendaciones generales basadas en la información recibida en virtud de los artículos 44 y 45 de la presente Convención. Dichas sugerencias y recomendaciones generales deberán transmitirse a los Estados Partes interesados y notificarse a la Asamblea General, junto con los comentarios, si los hubiere, de los Estados Partes.

PARTE III

Artículo 46

La presente Convención estará abierta a la firma de todos los Estados.

Artículo 47

La presente Convención está sujeta a ratificación. Los instrumentos de ratificación se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 48

La presente Convención permanecerá abierta a la adhesión de cualquier Estado. Los instrumentos de adhesión se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 49

1. La presente Convención entrará en vigor el trigésimo día siguiente a la fecha en que haya sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

2. Para cada Estado que ratifique la Convención o se adhiera a ella después de haber sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión, la Convención entrará

en vigor el trigésimo día después del depósito por tal Estado de su instrumento de ratificación o adhesión.

Artículo 50

1. Todo Estado Parte podrá proponer una enmienda y depositarla en poder del Secretario General de las Naciones Unidas. El Secretario General comunicará la enmienda propuesta a los Estados Partes, pidiéndoles que le notifiquen si desean que se convoque una conferencia de Estados Partes con el fin de examinar la propuesta y someterla a votación. Si dentro de los cuatro meses siguientes a la fecha de esa notificación un tercio, al menos, de los Estados Partes se declara en favor de tal conferencia, el Secretario General convocará una conferencia con el auspicio de las Naciones Unidas. Toda enmienda adoptada por la mayoría de Estados Partes, presentes y votantes en la conferencia, será sometida por el Secretario General a la Asamblea General para su aprobación.

2. Toda enmienda adoptada de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo entrará en vigor cuando haya sido aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y aceptada por una mayoría de dos tercios de los Estados Partes.

3. Cuando las enmiendas entren en vigor serán obligatorias para los Estados Partes que las hayan aceptado, en tanto que los demás Estados Partes seguirán obligados por las disposiciones de la presente Convención y por las enmiendas anteriores que hayan aceptado.

Artículo 51

1. El Secretario General de las Naciones Unidas recibirá y comunicará a todos los Estados el texto de las reservas formuladas por los Estados en el momento de la ratificación o de la adhesión.

2. No se aceptará ninguna reserva incompatible con el objeto y el propósito de la presente Convención.

3. Toda reserva podrá ser retirada en cualquier momento por medio de una notificación hecha a ese efecto y dirigida al Secretario General de las Naciones Unidas, quien informará a todos los Estados. Esa notificación surtirá efecto en la fecha de su recepción por el Secretario General.

Artículo 52

Todo Estado Parte podrá denunciar la presente Convención mediante notificación hecha por escrito al Secretario General de las Naciones Unidas. La denuncia surtirá efecto un año después de la fecha en que la notificación haya sido recibida por el Secretario General.

Artículo 53

Se designa depositario de la presente Convención al Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 54

El original de la presente Convención, cuyos textos en árabe, chino, español, francés, inglés y ruso son igualmente auténticos, se depositará en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

En testimonio de lo cual, los infrascritos plenipotenciarios, debidamente autorizados para ello por sus respectivos gobiernos, han firmado la presente Convención.

ANEXO II

Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad

(Adoptada por el Comité de Ministros el 13 de diciembre de 2006 en la 983ª reunión de los Delegados de los Ministros).

El Comité de Ministros, de acuerdo con el Artículo 15.b del Estatuto del Consejo de Europa, Considerando que el objetivo del Consejo de Europa es lograr mayor unidad entre sus Estados Miembros, entre otras formas, promoviendo la adopción de reglas comunes;

Haciendo referencia al trabajo del Consejo de Europa en el ámbito de la infancia y las familias y reafirmando en general los siguientes instrumentos legales:

- la Convención sobre Derechos Humanos y Libertades Fundamentales (ETS No. 5), que protege los derechos de todas las personas, incluidos los niños;
- La Carta Social Europea (ETS No. 35) y la Carta Social Europea revisada (ETS No. 163), que declara que “la familia en tanto que unidad fundamental de la sociedad tiene el derecho a la adecuada protección social, legal y económica para garantizar su pleno desarrollo” (Artículo 16);
- el Convenio Europeo sobre el Ejercicio de los Derechos del Niño (ETS N° 160);
- el Convenio sobre derechos de los hijos a mantener relaciones con sus padres (ETS n° 192);
- las Recomendaciones del Comité de Ministros a los Estados Miembros: N° R (84) 4 sobre responsabilidades parentales; N° R (85) 4 sobre violencia en la familia; N° R (87) 6 sobre familias de acogida; N° R (94) 14 sobre políticas familiares coherentes e integradas; No. R (96) 5 sobre reconciliación de vida laboral y familiar; No. R (97) 4 sobre garantía y promoción de la salud de familias monoparentales; N° R (98) 8 sobre la participación de los hijos en la vida familiar y social; Rec(2005)5 sobre los derechos de los niños que viven en instituciones y Rec.(2006)5 sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de los derechos y la plena participación de las personas con discapacidades en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidades en Europa 2006-2015.

Teniendo en cuenta que la Estrategia Social Revisada para la Cohesión Social, considera que las familias son el primer lugar en el que se experimenta y aprende la cohesión social, y teniendo en cuenta que una estrategia de cohesión social, además de respetar totalmente la autonomía de la esfera privada y de la sociedad civil, debe apoyar a las familias;

Recordando las Recomendaciones de la Asamblea Parlamentaria 751 (1975) sobre la posición y la responsabilidad de los padres en la familia moderna y su apoyo por parte de la sociedad; 1074 (1988) sobre política familiar; 1121 (1990) sobre los derechos de los niños y 1443 (2000) sobre adopción internacional: el respeto de los derechos del niño; 1501 (2001) sobre las responsabilidades de padres y profesores en la educación del niño;

1551 (2002) sobre la creación de una sociedad del siglo XXI con los niños y para los niños: seguimiento de la estrategia europea para los niños (Recomendación 1286 (1996)); 1639 (2003) sobre la mediación familiar e igualdad de sexos; 1666 (2004) sobre la prohibición del castigo físico de los niños en toda Europa; 1698 (2005) sobre los derechos de los niños en instituciones: seguimiento de la Recomendación 1601 (2003) de la Asamblea Parlamentaria;

Haciendo hincapié en la importancia del Convenio de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, del que todos los Estados Miembros del Consejo de Europa son Partes, en cuyos principios básicos debe asentarse siempre la educación de los niños;

Recordando la Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno (Varsovia, Polonia, mayo de 2005) y el compromiso allí asumido de cumplir totalmente con las obligaciones del Convenio de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, para promover eficazmente sus derechos y tomar medidas concretas para erradicar todas las formas de violencia infantil, y el subsiguiente programa "Una Europa para los niños y con los niños" (Building a Europe for and with children), presentado oficialmente en Mónaco el 4 y 5 de abril de 2006;

Haciendo referencia al Comunicado Final y la Declaración Política de los Ministros Europeos responsables de Asuntos de Familia en su vigésimo octava sesión (Lisboa, Portugal, 16-17 de mayo de 2006), en particular:

- reconociendo que el ejercicio de la parentalidad, aunque vinculado a la intimidad familiar, debe ser considerado como un ámbito de la política pública y deben adoptarse todas las medidas necesarias para apoyar el ejercicio parental y crear las condiciones necesarias para un ejercicio positivo de la parentalidad;

- recordando su compromiso de promover y fomentar una política europea común en el ámbito de los asuntos de familia y los derechos del niño dentro del marco de trabajo del Consejo de Europa.

Reconociendo al niño como persona con derechos, incluido el derecho a ser protegido y a participar, a expresar sus opiniones, a ser oído y a ser atendido; Recordando que las autoridades públicas juegan un papel esencial en el apoyo a las familias en general y a los padres y madres en particular, que se expresa a través de tres elementos fundamentales de la política familiar: prestaciones públicas y beneficios fiscales, medidas para conciliar la vida laboral y la vida familiar, provisión de servicios de atención a la infancia y otros servicios;

Considerando que la familia es una unidad primordial de la sociedad y que el ejercicio de la parentalidad juega un papel fundamental en la sociedad y para su futuro;

Conscientes de que los muchos cambios y retos a los que se enfrentan las familias actuales requieren que se dé al ejercicio de la parentalidad una mayor prominencia y mejor apoyo, considerando que dicho apoyo es esencial para la infancia, los padres y madres y la sociedad en su conjunto;

Reconociendo que todos los niveles de la sociedad tienen un papel que jugar en el apoyo a la infancia, a los padres y madres y a las familias;

Considerando que las autoridades públicas, junto con los sectores económico y social y con la sociedad civil, pueden, prestando su apoyo al ejercicio de la parentalidad, ayudar a conseguir un futuro más saludable y próspero para la sociedad, así como una mejora de la calidad de la vida familiar;

Percibiendo la necesidad de un planteamiento intersectorial y coordinado;

Deseoso de promover el ejercicio positivo de la parentalidad como parte esencial del apoyo proporcionado a la labor parental y como medio de garantizar el respeto por los derechos del niño y su puesta en práctica;

Recomienda que los gobiernos de los Estados Miembros:

- reconozcan el carácter fundamental de las familias y el papel de los padres y creen las condiciones necesarias para promover un ejercicio positivo de la parentalidad en el interés superior del niño;

- tomen todas las medidas legislativas, administrativas, financieras y de otro carácter, adecuadas, adhiriéndose a los principios establecidos en el apéndice de esta recomendación.

Apéndice de la Recomendación Rec (2006) 19

1. Definiciones

A los fines de la presente recomendación, el término:

“Padres”: se refiere a las personas con autoridad o responsabilidad parental;

“Ejercicio de la parentalidad”: se refiere a todas las funciones propias de los padres/madres relacionadas con el cuidado y la educación de los hijos. El ejercicio de la parentalidad se centra en la interacción padres-hijos y comporta derechos y obligaciones para el desarrollo y realización del niño.

“Ejercicio positivo de la parentalidad”: se refiere al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño.

2. Principios fundamentales de políticas y medidas

Las políticas y medidas adoptadas en el ámbito del apoyo al ejercicio parental deben:

i. adoptar un planteamiento basado en los derechos: lo que significa tratar a hijos y padres como titulares de derechos y obligaciones;

ii. basarse en una elección voluntaria de los individuos interesados, excepto en los casos en los que las autoridades públicas se vean obligadas a intervenir para proteger al niño;

iii. reconocer que los padres son los principales responsables del niño, respetando siempre el interés superior del niño;

iv. considerar a padres e hijos como sujetos que comparten de forma adecuada el establecimiento e implantación de las medidas que les afectan;

v. basarse en la participación igualitaria de padres y madres y respetar su complementariedad;

- vi. garantizar la igualdad de oportunidades de los niños con independencia de su género, estatus, capacidades o situación familiar;
- vii. tener en cuenta la importancia de un nivel de vida suficiente para posibilitar el ejercicio parental positivo;
- viii. basarse en un concepto de ejercicio positivo de la parentalidad claramente expresado;
- ix. dirigirse a padres y agentes principales con responsabilidades sociales, sanitarias y educativas y de atención infantil y que también deben respetar los principios del ejercicio positivo de la parentalidad;
- x. reconocer los diversos tipos de ejercicio parental y situaciones parentales mediante la adopción de un planteamiento pluralista;
- xi. adoptar un planteamiento positivo hacia el potencial de los padres, particularmente priorizando una política de incentivos;
- xii. tener una perspectiva a largo plazo para garantizar la estabilidad y la continuidad de la política;
- xiii. garantizar que las normas comunes a nivel nacional o federal tengan un carácter mínimo para fomentar niveles equivalentes a nivel local y la existencia de redes locales de servicios que ofrezcan medidas de apoyo a la parentalidad;
- xiv. garantizar la cooperación interministerial, fomentando y coordinando las acciones llevadas a cabo en este campo por los distintos ministerios y organismos interesados a fin de implantar una política coherente e inclusiva;
- xv. estar coordinadas a nivel internacional, a través del intercambio de conocimientos, experiencias y buenas prácticas en aplicación de las directrices sobre el ejercicio positivo de la parentalidad.

3. Objetivos

Los gobiernos organizarán sus políticas y programas sobre ejercicio positivo de la parentalidad con vistas a alcanzar los tres tipos de objetivos siguientes:

- i. la creación de las condiciones necesarias para el fomento del ejercicio positivo de la parentalidad, garantizando que todas aquellas personas que han de educar niños tengan acceso a los recursos adecuados (materiales, psicológicos, sociales y culturales) y que las actitudes y patrones sociales más extendidos se adapten a las necesidades de las familias con hijos y a las necesidades de padres y madres;
- ii. la eliminación de barreras para el ejercicio positivo de la parentalidad, sea cual sea su origen. La política de empleo, en concreto, debe permitir una mejor conciliación de la vida familiar y laboral;
- iii. la promoción de un ejercicio positivo de la parentalidad mediante la concienciación y la adopción de todas las medidas necesarias para hacerlo efectivo. A fin de contar con políticas eficaces para apoyar el ejercicio de la parentalidad, las autoridades públicas promoverán iniciativas encaminadas a sensibilizar a la población sobre el valor y la importancia del ejercicio positivo de la parentalidad. Los gobiernos adoptarán un planteamiento proactivo para dar a conocer asuntos relacionados con el ejercicio parental y generalizar la participación en programas dedicados a padres y madres. La información presentará distintas realidades de situaciones parentales a fin de evitar la estigmatización de diferencias entre ellas.

El objetivo de la política y las medidas será el desarrollo armonioso (en todas sus dimensiones) y el tratamiento adecuado de los niños, teniendo en cuenta sus derechos fundamentales y su dignidad. Como prioridad, se tomarán medidas destinadas a eliminar

el abandono y el abuso de menores y la violencia física y psicológica contra los niños (incluyendo humillación, trato degradante y castigo físico).

También es esencial implantar y desarrollar una política adecuada para propiciar un cambio de actitudes y patrones sociales a fin de responder de forma más eficaz a las necesidades de hijos, padres, madres y familias y, en concreto, de fomentar servicios y entornos laborales favorables para la familia.

4. Incorporación de los derechos de los niños en las políticas públicas

Las políticas públicas relativas al apoyo al ejercicio parental incorporarán cuestiones relacionadas con la infancia, reconociendo las necesidades e intereses de todos los niños y prestando atención a sus diversas necesidades en función de su edad, capacidad y nivel de madurez. A estos efectos, todos respetarán los principios sancionados por el Convenio de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, con independencia del contexto, y serán estos principios los que guiarán las actividades de todos los órganos que trabajen sobre el terreno, tanto en el ámbito público como en el privado, especialmente en lo que respecta a los siguientes derechos y principios generales:

- i. el derecho a la no discriminación;
- ii. debe primar el interés superior del niño;
- iii. el derecho del niño a la vida y a su desarrollo;
- ix. el derecho del niño a la participación, a expresar sus opiniones, a ser oído y atendido, a recibir información y a unirse a asociaciones y otras organizaciones;
- x. el derecho a protección y cuidado.

A estos fines, es importante que el niño crezca en un entorno familiar favorable y en una atmósfera positiva.

5. Consideración de las responsabilidades, los derechos y las obligaciones de los padres

De acuerdo con el interés superior del niño, también deben darse relevancia a los derechos de los padres, tal como el derecho a recibir apoyo adecuado de las autoridades públicas para desempeñar sus funciones parentales. El ejercicio por parte de padres y madres de una responsabilidad igualitaria y compartida hacia sus hijos supone una contribución importantísima al desarrollo armonioso de la personalidad del niño.

Se prestará especial atención al importante papel de los padres (varones) en el cuidado y educación de sus hijos, teniendo en cuenta, en concreto, el principio de igualdad de género, la repercusión que la conciliación de la vida laboral y familiar tiene sobre las familias y la ruptura familiar, que a menudo da lugar a que los padres (varones) vivan separados de los hijos.

6. Componentes fundamentales de políticas y medidas

Las políticas destinadas a promover y fomentar el ejercicio positivo de la parentalidad funcionarán mejor si se basan en la consulta y el diálogo con los padres y en su implicación y participación voluntarias, a fin de conseguir una asociación real. Además de los elementos esenciales mencionados en los puntos 4 y 5 de esta recomendación, los componentes fundamentales incluyen:

6.1. Apoyo a los padres

i junto a las medidas propuestas por las autoridades públicas para proporcionar y mejorar el apoyo a los padres, también se debe reconocer y fomentar el apoyo por parte de otras entidades (como ayuntamientos, seguridad social y asociaciones);

ii. se harán políticas encaminadas a ofrecer apoyo a la labor parental en los tres niveles siguientes:

- informal: creación y consolidación de los vínculos sociales existentes y fomento de nuevos vínculos entre los padres y sus familias, vecinos y amigos;

- semi-formal: fortalecimiento de las asociaciones de padres y del ámbito de infancia y otras ONGs, así como la promoción de grupos y servicios de autoayuda y otros de tipo comunitario;

- formal: facilitar el acceso a los servicios públicos.

6.2. Promoción de la educación sobre los derechos de los niños y el ejercicio positivo de la parentalidad;

i. se animará a los padres a adquirir mayor consciencia del carácter de su función (y de cómo está cambiando), de los derechos de los niños, las responsabilidades y obligaciones que emanan de éstos y sus propios derechos;

ii. los gobiernos también elaboraran directrices amplias y programas específicos para ayudarles en situaciones difíciles, resolución de conflictos, manejo de la ira a través de métodos no violentos y técnicas de mediación;

iii. promoción de programas preventivos relacionados con las distintas formas de maltrato a niños; los padres deben ser conscientes de este grave problema y de sus consecuencias para el desarrollo del niño;

iv. se debe educar a los niños sobre sus derechos y obligaciones a fin de que tomen conciencia del concepto de ejercicio positivo de la parentalidad y de lo que significa para ellos.

6.3. Conciliación de la vida familiar y laboral

i. las autoridades públicas crearán las condiciones necesarias para lograr una mejor conciliación entre vida familiar y laboral a través de disposiciones legales y de otros tipos (como organización flexible del trabajo, adaptación de los horarios laborales y escolares, políticas de permisos, diversos tipos de servicios de cuidado infantil de calidad, disposiciones para el cuidado de hijos con discapacidades o hijos enfermos, etc.);

ii. Se animará a los agentes sociales a negociar y desarrollar políticas personalizadas adaptadas a las necesidades específicas de cada empresa y de sus empleados;

iii. las buenas prácticas demuestran a los empleadores que una política integral de conciliación de vida laboral y familiar crea una situación que beneficia a todas las partes.

6.4. Políticas locales

Las medidas tomadas a nivel local son particularmente importantes para ofrecer una respuesta más ajustada a las necesidades y características de las poblaciones interesadas. Son necesarias la cooperación y la coordinación a nivel nacional o federal y local y entre estos niveles para ofrecer a las familias un servicio mejor y optimizar los recursos disponibles y el uso que de ellos se hace. Los procedimientos administrativos deben permitir un nivel adecuado de flexibilidad en la prestación de servicios que garantice un tratamiento equitativo de todas las familias.

7. Selección de políticas y medidas

Se prestará especial atención a las circunstancias sociales y económicas difíciles y a las crisis que se producen dentro de las familias, que requieren un apoyo más específico.

También es esencial complementar las políticas generales con un planteamiento mucho más focalizado. El ejercicio de la parentalidad, en determinadas situaciones y períodos del ciclo vital es, por naturaleza, más difícil. A pesar de las diferencias que se dan de un país a otro, se atenderán especialmente las necesidades de los siguientes grupos:

- i. padres primerizos;
- ii. padres adolescentes;
- iii. padres con necesidades especiales;
- iv. familias en circunstancias de dificultad socioeconómica.

En el caso de padres separados, las políticas de apoyo irán encaminadas en concreto al mantenimiento de vínculos entre los hijos y ambos padres, a menos que sea contrario al interés superior del niño. Se proporcionará acceso a orientación profesional y se prestará atención a los casos en los que los padres proceden de diferentes entornos culturales o son de diferentes nacionalidades.

Las autoridades públicas estimularán y agilizarán la creación de redes de asociaciones de asistencia mutua entre familias y proporcionarán lugares en los que los padres puedan reunirse a debatir, con profesionales si es necesario, sobre asuntos relacionados con el ejercicio parental, y ofrecerán a los padres los servicios de apoyo adecuados, como líneas gratuitas de ayuda y servicios de asesoramiento.

8. Ejercicio parental en situaciones de exclusión social

El ejercicio de la parentalidad en situaciones de exclusión social o en riesgo de exclusión social puede resultar particularmente difícil y se debe prestar atención especial a las necesidades de niños y familias que atraviesen esta situación, haciendo referencia especial a los siguientes aspectos:

- i. proporcionar un apoyo necesario a largo plazo para ayudarles a conseguir los mismos resultados que otros niños y familias; este apoyo incluirá llegar hasta ellos en sus hogares o en los lugares que frecuentan, y tener en cuenta el posible temor de los padres en situación de exclusión social hacia los servicios sociales, sobre todo, a que les alejen de sus hijos;
- ii. proporcionar medios suficientes para apoyar a los padres y permitirles adquirir las competencias necesarias para cumplir con sus responsabilidades hacia sus hijos;
- iii. garantizar el acceso a derechos sociales (incluido el derecho a un ingreso adecuado, sanidad, educación, vivienda y empleo) y los mismos servicios especializados de calidad que los que disfrutaban otras familias;
- iv. garantizar que las familias y niños que sufren exclusión sean considerados en su contexto social (incluida la familia extensa, la comunidad y sus redes relacionales) y disfruten de servicios de la misma calidad, incluyendo servicios locales, que los disfrutados por el resto de las familias, de acuerdo con sus necesidades;
- v. crear una relación de confianza con las familias y permitir a los padres recuperar el control de sus propias vidas;
- vi. organizar formación conjunta para profesionales y padres para conseguir una mejor comprensión mutua de la situación, crear un proyecto común que responda al bien del niño y permitir a los profesionales saber lo que estas familias están viviendo y conocer mejor el proyecto familiar, con vistas a centrar su práctica en él;
- vii. garantizar apoyo individual y colectivo a los profesionales a fin de elevar su nivel de competencia a la hora de trabajar con personas que atraviesan situaciones muy difíciles y tomar las medidas necesarias para adoptar nuevos planteamientos;

- viii. tomar medidas ad-hoc para evitar el riesgo de marginalización de familias inmigrantes;
- ix. evitar medidas y prácticas administrativas que estigmaticen a niños y padres tratándoles de forma distinta porque sus familias tienen peor posición que el resto;
- x. introducir medidas para evitar el abandono escolar como método para contrarrestar la angustia familiar.

9. Directrices cualitativas para profesionales

Para aplicar los derechos y principios mencionados, se han de establecer referencias comparativas y normas. Los profesionales (incluyendo aquellos que no tratan directamente con niños pero cuyo trabajo podría tener alguna repercusión sobre sus derechos) deben recibir directrices sobre el centro de interés de estos servicios, como las directrices del Consejo de Europa sobre el ejercicio positivo de la parentalidad, haciendo especial hincapié en:

- i. el principio de igualdad y accesibilidad, que subyacerá a cualquier medida tomada;
- ii. el principio de asociación con los padres y fortalecimiento de éstos. La asociación presupone un reconocimiento de la experiencia de los padres y su conocimiento de sus propios hijos;
- iii. aplicación del concepto de asociación a la cooperación y coordinación interdisciplinar entre entidades, especificando las áreas concretas de actividad de cada departamento, facilitando el compartir los medios y trabajando en una red interdisciplinar;
- iv. garantizar que el funcionamiento de los servicios integrales se concibe en términos de apoyo y asistencia, promoviendo la iniciativa familiar sin crear una dependencia excesiva. De acuerdo con ello, deben apoyarse las fortalezas y los recursos de las familias. Esto también significa que los profesionales actuarán como apoyo de los padres, sin juzgar ni estigmatizar;
- v. aumentar la confianza de los padres en sí mismos, mejorando sus competencias y su potencial y motivándoles a informarse y formarse;
- vi. posibilitar a los niños la comunicación de sus sentimientos y necesidades, en concreto, a niños muy pequeños y niños con dificultades comunicativas;
- vii. la importancia de la prestación de servicios y prácticas profesionales, especialmente a través de:
 - la formación de los profesionales interesados;
 - la evaluación continua, tanto externa como interna (autoevaluación),
 - la continuidad de acción;
 - las respuestas basadas en la comprensión del niño y de las familias en su contexto;
- viii. diseñar métodos para identificar factores de riesgo relacionados con la falta de provisión de atención parental, para poder difundirlos entre los servicios sociales, profesionales de atención sanitaria, profesionales que tratan a niños y adolescentes, profesores y personal de atención infantil para formarles en la identificación de familias con problemas y ofrecerles apoyo. Debe buscarse una mejor coordinación entre los servicios que trabajan para apoyar a las familias;
- ix. coordinar la implantación de medidas encaminadas a separar a los hijos de sus padres, cuando sea necesario, trabajando con la familia de origen (particularmente en colaboración con los padres), a fin de permitirles prepararse mejor para aceptar este paso como medida para garantizar el interés superior del niño. El objetivo de una medida de este tipo debe ser la devolución del niño a su entorno familiar siempre que sea posible.

10. Entorno escolar

Se fomentará un planteamiento integrado entre la atención escolar y el apoyo al ejercicio parental (especialmente en los casos en que los niños carecen de raíces estables o de un hogar permanente, por ejemplo, niños gitanos, hijos de inmigrantes); se fomentará la integración en colegios y guarderías, así como el diálogo entre los proveedores de servicios y los padres, prestando atención especial a familias que atraviesan situaciones difíciles y familias con necesidades especiales.

11. Mensajes claves para padres y para todas las personas responsables de niños y de su atención

Deben transmitirse mensajes claves sobre el ejercicio positivo de la parentalidad a todos los padres y personas que prestan cuidados y participan en la educación de un niño a diario (como cuidadores o personal docente). Estos mensajes deben dejar claro que: el niño debe ser respetado como persona, que debe fomentarse su participación y que los padres tienen derechos y responsabilidades. Los mensajes claves se redactarán tras consultar con todos los sujetos involucrados, especialmente padres, proveedores de servicios y niños, y serán supervisados para garantizar su cumplimiento y eficacia.

12. Cooperación internacional

Se implantarán medidas para mejorar la cooperación internacional e intercambiar buenas prácticas relacionadas con el ejercicio de la parentalidad.