

2017

COLECCIÓN
ICE
CONGRESOS

Vulnerabilidad e inclusión

Hacia la resignificación de los derechos de la niñez

Una publicación para el Centro para el Estudio de las Relaciones Interpersonales
del Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad Austral



UNIVERSIDAD
AUSTRAL

RELACIONES
INTERPERSONALES

Esta publicación contiene las ponencias presentadas en el IV Congreso Internacional “*Vulnerabilidad e inclusión. Hacia la resignificación de los derechos de la niñez*”, realizado el 21 y 22 de noviembre de 2017 en el Campus de la Universidad Austral (Pilar, Buenos Aires) y en el salón dorado de la Legislatura Porteña, respectivamente.

Se permite su copia y distribución por cualquier medio siempre que mantenga el reconocimiento de sus autores, no haga uso comercial de las obras y no realice ninguna modificación de ellas.

Se debe citar:

Instituto de Ciencias para la Familia (2018). IV Congreso Internacional “*Vulnerabilidad e inclusión. Hacia la resignificación de los derechos de la niñez*”, Buenos Aires: Universidad Austral.

Editado por el Instituto de Ciencias para la Familia. Universidad Austral

www.austral.edu.ar/familia

Palabras claves:

Niñez. Relaciones familiares. Salud. Estado nutricional. Maltrato Infantil. Crianza. Altas capacidades. Políticas de cuidado.

DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04>



ÍNDICE

LA INTENSIDAD DE LOS VÍNCULOS FAMILIARES	5
FECUNDACIÓN POST MORTEM Y DERECHO DEL HIJO A TENER UN PADRE Y UNA MADRE	22
MIL DÍAS PARA COMBATIR LA EXCLUSIÓN SOCIAL IRREVERSIBLE PRODUCIDA POR EL DAÑO CEREBRAL IRREPARABLE CAUSADO POR LA DESNUTRICIÓN.....	42
EL DOBLE ABANDONO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN ESTADO DE ADOPTABILIDAD	64
MIRADAS Y REFLEXIONES EN RELACIÓN A LA LLEGADA DE NIÑOS EN SITUACIÓN DE CALLE A UN HOSPITAL PEDIÁTRICO.....	90
ALIANZAS EDUCATIVAS EN ENTORNOS VULNERABLES Y SU IMPACTO EN LA NIÑEZ. UN ESTUDIO DE CASOS.....	117
EL NIÑO COMO EMERGENTE DE LA FAMILIA EN RIESGO – LA INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR (CASO: CENTRO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR EL ROCÍO	138
CREENCIAS Y PATRONES DE CRIANZA EN CONDUCTAS AGRESIVAS EN CINCO FAMILIAS DE UN BARRIO ALEDAÑO AL SAN MIGUEL DE TUCUMÁN	161
APORTES A LA NIÑEZ DE LOS VÍNCULOS INTERGENERACIONALES EN LA FAMILIA	178
IMPACTO SOCIAL POR LA FALTA DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES DE LOS NIÑOS CON ALTA CAPACIDAD EN ARGENTINA. INCLUSIÓN QUE EXCLUYE	196
LA IMPORTANCIA DE LOS CUIDADOS DOMICILIARIOS EN LA ASISTENCIA DE LOS NIÑOS VULNERABLES. EL EQUILIBRIO ENTRE LOS PRESTADORES, LOS FINANCIADORES, LA FAMILIA, LA SOCIEDAD Y EL ESTADO	211
LA CONFORMACIÓN DE VÍNCULOS AFECTIVOS, SEGUROS Y CONFIABLES EN LAS ADOPCIÓN.....	217
PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE SALUD FAMILIAR POR MEDIO DE REFLEXIÓN GRUPAL.....	237
EL CONTROL DE LEGALIDAD EN EL PROCEDIMIENTO DE ADOPCIÓN	257
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ESPIRITUALIDAD	265
LA IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ABORDAJE DEL CONSUMO PROBLEMÁTICO DE SUSTANCIAS EN LA NIÑEZ	283
ENFERMEDADES POCO FRECUENTES DISCAPACITANTES DE LA INFANCIA	309
INICIATIVA INFANTIL Y RESPUESTA MATERNA: MATRIZ FUNDANTE DEL SÍ MISMO TEMPRANO	322
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA PREVENCIÓN PRIMARIA DEL CONSUMO EXCESIVO Y EPISÓDICO DE ALCOHOL EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DESDE LOS TRES NIVELES DE LA EDUCACIÓN FORMAL	356

¿CÓMO SE INTEGRAN LA AUTORIDAD Y LA TERNURA PARA EDUCAR LA AUTODETERMINACIÓN DE LOS HIJOS?	376
EL PAPEL DEL ESTADO EN LA PROMOCIÓN DEL ROL EDUCATIVO DEL PADRE EN LA PRIMERA INFANCIA	395
TIEMPO CON LOS HIJOS Y PRAXIS CONVIVENCIAL	414
MI ESCUELA ME INCLUYE.....	426
HACIA UNA POLÍTICA CRIMINAL FORTALECIENDO LA NIÑEZ Y LA FAMILIA	458
LA HUMANIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. UNA OPORTUNIDAD DE INCLUSIÓN EN LA NIÑEZ.....	476
INTEGRACIÓN DE INICIATIVAS PÚBLICAS Y PRIVADAS CON ENFOQUE DE FAMILIA A FAVOR DE NIÑOS EN SITUACIÓN DE CALLE	520
APRENDIENDO EN CASA – HIPPY”: UNA ESTRATEGIA DE FORTALECIMIENTO DE LAS FUNCIONES PARENTALES.....	542
ASISTENCIA EN LACTANCIA-MATERNIDAD-CRIANZA -CUANDO UN BUEN COMIENZO FACILITA EL DESARROLLO SALUDABLE.....	554

LA INTENSIDAD DE LOS VÍNCULOS FAMILIARES

*Juan Assirio*¹

Resumen

Esta participación se ubica en el ámbito de la antropología de las organizaciones. Se persigue sostener que los vínculos familiares son de una intensidad superior a otros vínculos humanos y relaciones sociales. Además, se pretende dejar sentado que para comprender de modo realista los vínculos familiares, la ética y el derecho resultan insuficientes. Esto se debería a que la persona –cada persona– es una libertad distinta. De entre los vínculos familiares, la intervención pretende centrar la atención en el vínculo paterno/materno-filial, en cuanto que es primero y articulador de los otros vínculos dentro de la familia.

Se sugiere, como consecuencia de ello, que las tematizaciones sobre los vínculos familiares deberían realizarse en el marco de un esfuerzo por integrar la antropología con la ética. En tal sentido, la intervención expone una antropología a modo de propuesta.

Una inferencia relevante de esta intervención es que la familia resulta un ecosistema óptimo, y difícilmente reemplazable, para que la persona –cada persona– despliegue su ser personal. Otra inferencia es que si la familia es un ámbito de vinculación óptimo, el resto de los agentes sociales (como las instituciones educativas y la empresa) deberían subordinarse a ella y ponerse a su servicio. Una tercera inferencia que se sigue señala que la familia es el agente social con mayor apertura a la esperanza.

Abstract

This participation is located in the field of anthropology of organizations. It is intended to maintain that family ties are of an intensity superior to other human ties and social relations. In addition, it is intended to make it clear that to understand family ties in a realistic way, ethics and law are insufficient. This is because the person - each person - is a distinct freedom. Among the family links, the intervention aims to focus on the

¹ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.assi>

paternal / maternal-filial bond, inasmuch as it is the first and articulator of the other bonds within the family.

It is suggested, as a consequence, that thematications on family ties should be made within the framework of an effort to integrate anthropology with ethics. In this sense, the intervention exposes an anthropology as a proposal.

A relevant inference of this intervention is that the family is an optimal, and hardly replaceable, ecosystem for the person - each person - to display his or her personal being. Another inference is that if the family is an optimal link, the rest of the social agents (such as educational institutions and the company) should subordinate themselves to it and put themselves at their service. A third inference is that the family is the social agent with the greatest openness to hope.

Palabras clave: filiación, paternidad, dependencia libre, creación, familia

Keyword: filiation, parenthood, free dependence, creation, family

Introducción

Recientemente, el sociólogo italiano Pierpaolo Donati ha argumentado a favor de una posible compatibilidad entre las teorías de otros dos sociólogos respecto de la familia: Levi Strauss y Talcott Parsons². Contrariamente, Michel Foucault³, ya había indicado una creciente contraposición entre esos autores. Según el llamado *postestructuralismo* de Foucault, la institución familiar ha dejado de ser la estructura capaz de satisfacer las necesidades que la sociedad le había asignado; y por ello, diagnosticó su decadencia, e incluso, su extinción.

En sus orígenes, los sistemas de parentesco estudiados por Lévi Strauss desde una perspectiva estructuralista se basaron en la ley de la prohibición del incesto y en el determinismo materialista inconsciente de los sistemas de parentesco. Por su parte, la

² Cfr. ORTÍZ DE LANDÁZURI, C., “El debate actual sobre la familia en la teoría social: ¿Desaparición, transformación o profundización en una categoría antropológica básica?”, en *Estudios sobre Educación*, 2004, 6, 39-55.

³ FOUCAULT, M., *Le Dèsdordre des familles*. Lettres de cachet des Archives de la Bastille. Gallimard-julliard, Coll. “Archives”, n° 91.

sociología comprensiva de Talcott Parsons concibió a la *familia nuclear burguesa* como una comunidad o un grupo social primario que posibilitará los procesos de socialización subsiguientes, de carácter secundario. Esta visión de la familia se conectaría con la propuesta Emile Durkheim y Max Weber.

Pierpaolo Donati ha propuesto⁴ que la *antropología cultural* de Lévi-Strauss permite justificar el carácter original y originario de la familia haciendo un esfuerzo por superar la calidad de la pregunta sobre la institución familiar. Ya no se trata de saber sobre su finalidad, su estructura, las transformaciones, etc., sino ¿Qué es (qué significa) hacer familia? Donati reconoce el lugar de la familia en la *ontogénesis* y en la *filogénesis* humana, pero considera insuficiente el mero análisis funcionalista. Por otro lado, la familia debe ser considerada como un *mediador universal* de las relaciones sociales. Por eso todas las relaciones sociales mantienen una relación primordial respecto a la familia, en cuanto constituye una de sus respectivas condiciones de posibilidad. Nada en la sociedad humana nace fuera de la familia.

Estos debates sobre la familia desde la teoría social son de gran relevancia para comprender los desafíos teóricos y prácticos con los que se enfrenta la familia. Sus derivaciones no han logrado salir de una oscilación entre el primado del individuo y la estructura colectiva.

Desarrollo

I. Paso al ámbito filosófico

a) Una antropología como telón de fondo

Pero nuestro estudio se intenta ubicar en el ámbito de la filosofía. Y, en tal sentido, el pensamiento clásico ha hecho su esfuerzo por desarrollar una filosofía social robusta desde la *metafísica*. Por su parte, el pensamiento moderno ha basado su propuesta desde otro punto de partida: el ámbito antropológico. Y más concretamente, en la libertad

⁴ Cfr. DONATI, P., *Manuale de sociologia della famiglia*, Laterza, Roma, 1998. (Trad. cast.: Manual de sociología de la familia. Pamplona: EUNSA, 2003).

humana. Y aunque la modernidad no ha logrado dar una respuesta suficientemente sólida e integral, su punto de partida es tan válido como el del pensamiento clásico.

Frente a estos desarrollos, existe una propuesta contemporánea que de algún modo, recoge la tradición clásica metafísica, pero que a la vez intenta incorporar el punto de partida moderno, antropológico. Dicha tematización distingue entre el ser del cosmos y el ser del hombre. Es decir, entre el ser necesario y persistente del universo y el ser libre y co-existente del hombre. Se trata de la propuesta antropológica del filósofo español Leonardo Polo⁵, llamada *antropología trascendental*.

Desde la antropología trascendental, los desarrollos clásicos y modernos se presentan como insatisfactorios –o al menos incompletos– debido a una cierta simetría entre el ser del hombre y el ser que es objeto de la metafísica. En efecto, según Polo el hombre es un ser *además, coexistente*, libre, que no puede ser considerado como si fuese un ser persistente y necesario. Este trabajo tiene por objetivo considerar los vínculos humanos propios de la familia sobre el telón de fondo de la propuesta antropológica de Leonardo Polo. Se trata, por tanto, de distinguir el ser necesario de la metafísica del ser del hombre, que es libre, para desarrollar una antropología de la sociedad, desde la cual conocer la acción humana.

b) Una ética como correlato suyo

Desde esta perspectiva poliana, la antropología se presentaría como un saber superior a la metafísica –que se ocupa del ser necesario–, ya que el tipo de ser del que se ocupa la antropología es superior –por libre–.

Además, por el modo particular que cada persona humana posee, la ética no dependería de la metafísica sino de la antropología. Como consecuencia de lo dicho, cabe afirmar que la ética se esclarece verdaderamente desde una adecuada antropología.

⁵ Cfr. Para una introducción a su propuesta, ver mi trabajo “La propuesta antropológica de Leonardo Polo”, en *Persona*, año I, N°1, 2016, págs. 137-162.

II. La persona humana como ser radicalmente filial

Si retrasamos el tránsito hacia la propuesta poliana, digamos algo más desde una consideración metafísica —y por tanto, manteniendo provisoriamente la simetría denunciada por Polo— sobre la persona humana, que servirá como nexos hacia la consideración de su propuesta.

a) *El hombre como persona humana*

Al definir al hombre como *persona* asoman dos consideraciones que no se advierten si se define al hombre como una *sustancia viviente corpórea*; y por tanto, la harían más conveniente⁶. En su sentido más antiguo, la palabra *persona*⁷ se refiere a la subjetividad moral, que solamente tiene el hombre de entre todos los seres en el orden moral y jurídico.

Pero, por otro lado, la consideración del ser personal llega necesariamente a la reflexión sobre la relación entre personas. Se formula del siguiente modo: al ser una sustancia individual, el hombre es parte de una especie. Y como individuo de una especie viviente corpórea posee vínculos con otros individuos de su especie, según la naturaleza de la especie. Y aunque al hombre esta consideración le quepa en cuanto miembro de una especie viviente corporal, en tanto que es persona, está llamado a tener relaciones con otras personas. Y es que el hombre por su condición ontológica personal no puede existir si no es en relación con otro ser personal. Lo que se quiere decir es que existiría una *interpersonalidad* implícita en la noción misma de persona; y que no debe ser confundida con las operaciones por las cuales establecemos vínculos personales. La afirmación, por tanto, no se refiere al ámbito de las operaciones de las potencias, sino al ámbito constitutivo del ser personal.

Planteado a modo de pregunta: ¿Puede entenderse que cada individuo personal está constituido ontológicamente en referencia a otro ser personal? La respuesta puede ser afirmativa si se admite que metafísicamente el ser de la persona finita, en cuanto que es

⁶ Para un estudio más detenido sobre este tema Cfr. "El carácter creatural de la subsistencia humana y el Origen", en *Studia Poliana* N° 19. (En edición)

⁷ Del griego *prosopon*.

persona, dice algún respecto constitutivo al ser personal de Dios. En efecto, en cuanto que sustancia, el ser de la persona es un *en sí* que tiene un modo de ser propio. Se trata de la complicada cuestión metafísica del constitutivo formal del ser personal. Esa implicación formal sería una relación constitutiva con el ser personal de Dios, que es propia de cada persona y que la haría ser persona.

Toda sustancia en cuanto que causada es cierta *relación* considerada en la raíz de su existir. Su acto de ser no lo tiene de suyo, sino en cuanto recibido. Y en cuanto que lo recibe se establece una relación entre esa sustancia finita causada y la causa por la cual existe. Esa relación es inseparable de la sustancia finita. Adviértase que no se refiere a la relación predicamental, sino a la relación por la cual el existir es el recibir el acto de ser. Es la relación por la cual la sustancia existe como sustancia.

Partiendo de aquí se podría afirmar que la persona humana, en cuanto que subsistencia personal, es constituida como tal por una cierta relación al ser de la causa primera. Relación por la cual no solo existe, sino que existe como persona. Se trata de una relación unida a la relación que constituye la recepción del acto de ser por la cual esa sustancia es una sustancia espiritual subsistente, pero que subsiste en cuanto que está clausurada por una relación que la personaliza. Esa relación no puede ser otra que la causa primera personal que la hace existir como persona. Se trata de una especie de *interpersonalidad* constitutiva del hombre, a la que podría llamársele trascendental; de tal manera que no puede existir sino es coexistiendo⁸.

Por esta relación constitutiva –no socia ni intersubjetiva, las cuales se dan a nivel operativo– la persona tiene carácter interpersonal, por lo menos en cuanto a la relación entre el hombre y Dios como causa primera, que siendo la persona le hace ser persona a la persona humana.

b) El hombre como hijo

La creación, como tema filosófico, es de gran importancia en el planteo antropológico que venimos comentando. Como rasgo particular, la propuesta de Leonardo Polo,

⁸ Aún desde una consideración meramente metafísica (simétrica) de la persona humana ¿será posible no concebir a la persona humana como un ser aislado en su nivel constitutivo?

distingue entre el sentido que posee la creación cósmica respecto a la creación de los seres personales. La idea de filiación se ubica en el centro. A ella hace referencia reiteradamente⁹En el núcleo personal de cada quien, en cada persona humana, en cada varón y en cada mujer, se reconoce un ser filial. En primer lugar, de sus padres biológicos.

Sin embargo, no es esa su filiación más radical, ya que si bien el cuerpo se lo debe a sus progenitores, cada persona humana como tal no es hija de ellos. En efecto, como se verá más adelante, sus padres no le han otorgado su ser personal. Los padres biológicos, desconocen en gran medida qué persona es su hijo; e incluso, qué persona será¹⁰. Por eso, en definitiva, según la propuesta de Polo, cada persona es únicamente hija de Dios. Es cierto que, nativamente, no es así. Además, como se acaba de indicar, la filiación divina es libre, respecto de la persona, y debe de haber una mediación divina de carácter sobrenatural¹¹.

El reconocimiento de la paternidad de Dios, o lo que es lo mismo, el darse cuenta de la persona de que es hija de Dios (en la intimidad personal), es el punto de partida de la paternidad humana. Polo escribe: “darse cuenta o no de que se es hijo no es indiferente”¹².

En efecto, si la persona que debe ejercer la paternidad no se reconoce como hijo, difícilmente pueda ser padre. Sencillamente porque no ha vivido personalmente la paternidad como hijo. Si quien es humanamente padre no advierte y acepta su condición de criatura, es decir, si no se advierte a sí mismo como dependiente (aunque con capacidad de crecimiento) difícilmente podrá favorecer o secundar la dependencia filial. Y esto es así porque, asumir la propia filiación consiste en reconocerse como único e irreductible a los ojos de Dios. Sólo de ese reconocerse como hijo de Dios surge la

⁹ Quizás, los textos en donde más se extiende, aunque de los más divulgativos, sean los del artículo El hombre como hijo y su libro Ayudar a crecer. No obstante, hay también referencias en sus obras antropológicas de mayor altura, como Antropología trascendental I y II, Persona y libertad y Epistemología, creación y divinidad, entre otros.

¹⁰ Cfr. SELLÉS, J. F., “Profesor de personas”, *Estudios sobre educación*, 15 (2008) 123-138.

¹¹ Cfr. SELLÉS; J. F., “La filiación personal humana. Estudio acerca de si lo más radical de la antropología es ser hijo”, *Cauriensia*, 1 (2006) 210-217.

¹² *Ayudar a crecer*, 44.

paternidad humana como encargo divino. En definitiva, si no se sabe ser hijo, no se puede saber ser padre.

En tal sentido, dice Polo: ser hijo es “estar asistido desde la propia radicalidad personal por la paternidad. Ser hijo es nacer y, en último término, seguir naciendo, no dejar de ser hijo nunca. De manera que ese crecimiento, que es característico del que nace prematuramente, es asistido. La forma de asistencia, de paternidad aplicada al crecimiento, es precisamente la educación, la ayuda a crecer. Ser hijo significa que uno necesita ser ayudado, educado”¹³.

Por ello, la advertencia de la filiación divina abre el camino, a través de ese mismo itinerario, a la paternidad humana.

Resumiendo, el itinerario del hijo es también el itinerario del padre. No se puede ser padre si no se acepta la propia condición de hijo. Si se atiende a los trascendentales personales, en cuanto hijo de Dios, la persona se descubre abierta a Dios, dependiente libremente de Él; y en búsqueda creciente y amorosa aceptando su Paternidad, que consiste en asumir la propia vocación que el Padre le ha encomendado. De otro lado, si se atiende a los trascendentales personales, en cuanto padre humano, la persona descubre en su filiación el modo de *coexistir* con su hijo siendo padre humano. Advierte la dependencia parcial del hijo respecto de sí, para aceptar crecientemente la libertad personal del hijo. En la búsqueda personal de su propio sentido, el padre humano comprende amorosamente, que dar como padre, consiste en brindar un servicio al hijo por el cual, él mismo pueda descubrir cuál es su sentido personal.

c) El carácter coexistencial de la filiación humana

Uno de los grandes hallazgos de Polo ha sido caracterizar el ser humano como un ser que *coexiste*¹⁴. ¿Qué significa que el ser humano *coexiste*? Significa, ante todo, que el hombre existe según el modo de la *apertura*. La coexistencia es el acto de ser como apertura, es decir, que el ser de la persona humana no está constituido o terminado; no está cerrado en sí mismo. Todo lo contrario: está abierto en su radicalidad a la amplitud

¹³ *Ibid.*, 48. Y concluye: “Desde este punto de vista, la educación tiene una justificación obvia, entendida como ayudar a crecer, según la definición de Tomás Alvira”. Ver también, en la misma obra, p. 41.

¹⁴ Cfr. *Antropología*, I, 203-211.

de lo real¹⁵. Tal afirmación implica situar la libertad en la dimensión más íntima del ser humano: el hombre en su apertura es libertad. Es apertura del *co-ser al ser*. En efecto, dicha coexistencia se convierte con la libertad, ya que ambas, dualmente se convierten mutuamente. La conversión entre el ser del hombre y la libertad se expresa, al decir de Polo, con el término *coexistencia*.

En esta apertura a lo real, la persona humana se abre a otras personas distintas. El encuentro entre esas personas no es algo accesorio o secundario a ellas. Ese encuentro es una dimensión intrínseca a su *coexistencia*. Por eso, en sentido riguroso, persona se dice de suyo en plural: *personas*¹⁶. Por eso, para Polo, una persona aislada sería una tragedia¹⁷. Pero, ¿cuál es la razón? Polo argumenta que la razón de ello está en que una persona aislada no puede procurarse a sí misma el *reconocimiento* y la *aceptación*, que como persona requiere. Y ambas cosas, solo puede otorgarlas una persona distinta. En efecto, para ser reconocido como persona hace falta otra persona que conozca a la otra persona. Del mismo modo, para ser aceptada, hace falta que otra persona distinta ame a la persona. En esto último, además, se debe tener en cuenta la correspondencia, ya que un querer no correspondido, es decir, si aceptación, es un absurdo.

Lo dicho hasta aquí es muy relevante. En efecto, una persona aislada de las demás, sin coexistencia interpersonal, no podría llegar a saber quién es, cuál es su sentido personal. Uno se reconoce, por el conocimiento de otro. Uno descubre el sentido personal de su vida, por la aceptación de otro. La propia vida reclama, constantemente, la aceptación de un *quién* distinto. En efecto, la propia vida cobra sentido cuando la persona humana se abre *coexistencialmente* a otras personas, interpersonalmente.

Dicho esto, corresponde preguntar: ¿quién es la persona que puede reconocer o aceptar a cada quién?, o ¿qué persona puede saciar la búsqueda del hombre?, o también, ¿hacia quién se dirige la búsqueda personal de cada quién? Esta pregunta formulada de tres modos distintos, puede responderse profundizando en la noción poliana de co-

¹⁵ Cfr. *Ibid.* I, 32.

¹⁶ Cfr. SPAEMANN, R., *Personas. Acerca de la distinción entre 'algo' y 'alguien'*, Eunsa, Pamplona 2000.

¹⁷ Polo menciona reiteradamente la idea de 'persona solitaria' como 'tragedia'. Cfr. *Antropología*, I, 66, 78, 89, 95, 124, 165 y 218; *Sobre la existencia cristiana*, 135 y 165; *Presente y futuro*, 177

existencia. Si dicha noción equivale a apertura, es posible sugerir que habrá diversas aperturas dependiendo de la realidad a la que la persona se abra.

Polo indica tres modos de apertura distintas¹⁸: 1º) *La apertura íntima*, que es la apertura por la cual la persona se abre hacia sí misma. 2º) *La apertura hacia fuera*, que es la apertura de la persona a las realidades físicas y a las otras personas humanas. 3º) *La apertura trascendente*, que es la apertura por la cual se abre a la deidad. Sobre esta última distinción se harán a continuación, algunas indicaciones.

Si se considera la *apertura íntima*, cabe la siguiente pregunta: ¿apertura hacia qué? Y también ¿apertura de qué? El ser de la persona humana se dice coexistente no solo porque esté abierto a otros seres (a las otras criaturas y a Dios), sino también, y más propiamente, porque la persona es *apertura íntima*. El hombre es un ser *abierto hacia dentro*. En efecto, sólo si la persona existe en intimidad con ella misma, podrá abrirse a los distintos seres. Por tanto, la apertura hacia afuera depende de la apertura íntima¹⁹.

El caso contrario sería afirmar la autonomía de la persona. Es decir, si se concibiera a la persona como un ser constituido *a priori*, de forma autónoma e independiente respecto de los demás, no sería persona, sino individuo. En efecto, un ser cerrado para sí, no podría estar abierto a los demás. Así concebida, la persona sería una tragedia, ya que sólo ella podría auto-reconocerse y auto-aceptarse. En tal sentido, se ha desarrollado el concepto de *autorrealización*, que en clave moral, tal afirmación lleva el nombre de *egoísmo*.

Si se considera ahora la apertura hacia fuera, es posible advertir que desde el inicio de la existencia, la persona está abierta hacia el universo físico y hacia otros seres personales. De hecho, tales seres son las condiciones necesarias para que surja una nueva existencia humana: un lugar y unos padres del cual proceder. En efecto, desde el inicio de su existencia, la persona no es solitaria. Está abierta a todo lo demás. Tales actos de existir son anteriores al acto de ser de la persona. La persona requiere la antecedencia de dichos actos de ser. Esta preexistencia muestra que el acto de existir de la persona no es

¹⁸ Cfr. PIÁ, S., *El hombre como ser dual*, op. cit., 181-435.

¹⁹ Cfr. SELLÉS, J. F., *La persona humana, parte III: "Núcleo personal y manifestaciones"*, Universidad de La Sabana, Bogotá 1998, 215-233.

primero, sino segundo. El ser de la persona siempre es segundo. Con palabras de Polo: “para el hombre, ser segundo es intrínseco. Si el realismo metafísico se amplía con el realismo antropológico, el monismo es excluido. No tan sólo de la metafísica, sino primariamente de la antropología, porque el ser humano es ser segundo, ante todo, respecto de sí; y no sólo respecto de los actos de ser extramentales”²⁰.

Ahora bien, ¿podría encontrar la persona humana reconocimiento y aceptación en coexistencia con el universo físico? Considerando su núcleo personal, la co-existencia de la persona con el universo físico es precaria ya que este último no está a su altura. Si bien es cierto que la naturaleza humana es corporal, no es menos cierto que la persona humana es mucho más que naturaleza. Además, el universo físico jamás podrá coexistir personalmente con la persona, ya que él mismo no es persona. Por tanto, en su apertura cognoscitiva y amorosa, para ser reconocida y aceptada, la persona nunca podrá lograrlo a este nivel. Por tanto, ese reconocimiento y aceptación sólo puede ser otorgado por otro ser personal.

En ese sentido, ya se ha indicado la necesidad de la preexistencia de personas, que hacen viable la aparición de nuevas personas. Efectivamente, sin la aportación genética de los progenitores, no es viable una nueva vida humana personal. Este dato tan palmario evidencia el hecho de la filiación humana. La persona humana, en tanto que tiene unos precedentes personales, es considerada como hijo; y los seres personales precedentes, son sus progenitores o padres. Indudablemente, todo hombre nacido es hijo. No cabe ser persona humana y no ser hijo, o lo que es lo mismo, el ser humano de suyo tiene padres. Si ser persona humana es ser hijo, la filiación es radical en el hombre, no es algo accidental²¹. Con este dato antropológico básico se profundiza y se muestra con mayor nitidez la co-existencia personal, en donde los otros seres personales, en este caso humanos, no pueden faltar en absoluto. Además, si toda persona busca ser reconocida y aceptada en alteridad por otras personas, no cabe duda que los primeros que deben reconocer y aceptar al hijo sean los padres.

²⁰ *Antropología*, I, 142, nota 144.

²¹ Los textos donde Polo presenta esta noción de filiación radical del hombre son CRUZ, J. C. (Cdor.) “El hombre como hijo”, en *Metafísica de la familia*, Eunsa, Pamplona 1995, 317-325; *Ayudar a crecer. Cuestiones de filosofía de la educación*, Cap. I; *El yo*, 101; *La voluntad y sus actos*, I, 20; *Nietzsche*, 304, Eunsa, Pamplona 1995, pp. 317-325.

Dicho esto, corresponde hacer la siguiente pregunta y su respectivo esclarecimiento: ¿pueden los padres reconocer y aceptar al hijo de un modo absoluto o completo? Desde una perspectiva trascendental, la respuesta debe ser negativa. Y esto es debido a que los padres no pueden dar razón integral de la existencia singular de su hijo. No está a su alcance el explicar los motivos por los cuáles, de su unión sexual, ha nacido tal persona y no otra. Podrán los padres dar razón de la cantidad de hijos y el momento histórico para traerlos a la existencia. Sin embargo, no es posible para ellos exponer los motivos por los cuales ‘tal’ gameto masculino se unió con ‘tal’ gameto femenino. Por eso, respecto de los padres, el hijo es siempre un don²².

Una salida un tanto desnutrida desde el punto de vista antropológico sería el dar cabida al azar. Pero el azar es contrario a la condición irreductible de la persona, es decir, no se puede aceptar que el fruto de la casualidad sea un ser irrepetible. Por ello, como cada persona es irrepetible e irrestricta, jamás habrá dos personas iguales. Sin embargo, el fruto del azar es repetible. Por tanto, los motivos por los cuales ‘tal’ persona, y no ‘tal’ otra, se genera deben buscarse en una instancia superior a las que acceden los progenitores. Para concluir, dice Salvador Piá: “en ningún ser humano se encuentra la explicación última de mi existencia como persona singular; ninguna persona humana, ni siquiera mis padres, me pueden reconocer y aceptar de modo pleno e íntegro porque no pueden dar razón del *quién* singular que soy; por decirlo así, mis padres no saben por qué existo precisamente yo y no otro”²³.

Pues bien, si la persona no puede lograr ser reconocida y aceptada por el cosmos ni por las demás personas humanas, incluidos sus padres, ¿por quién entonces? En un estudio al respecto Sellés indica que “en un primer acercamiento al orden trascendental cabría decir que una persona es verdaderamente hija de quien recibe el acto de ser. De ese modo se podría hablar de hijo por creación”²⁴.

²² Sobre el hijo como don Cfr. con mi trabajo *Paternidad y filiación según Leonardo Polo (pro manuscrito)*.

²³ PIÁ, S., “El carácter filial de la co-existencia humana”. VV.AA.: *Idea cristiana del hombre. Actas del III Simposio internacional sobre fe cristiana y cultura contemporánea*, Eunsa, Pamplona, 2002, 211-219.

²⁴ SELLÉS; J. F., “La filiación personal humana. Estudio acerca de si lo más radical de la antropología es ser hijo”, *Cauriensia*, 1 (2006) 210-217.

Se trata de buscar (y encontrar) el reconocimiento y la aceptación de Dios. “Él es quien da razón, en última instancia, de la existencia singular de cada hombre, pues me puede explicar por qué he sido engendrado precisamente yo y no cualquiera de mis hermanos posibles”²⁵. Por consiguiente, la sola existencia de una persona humana sería por sí sola una demostración de la existencia de Dios. Cada persona humana demuestra la existencia de un Creador, que es el único que, de un modo radical, puede reconocerla y aceptarla de modo radical²⁶.

A lo que precede hay que añadir si la creación de un acto de ser personal comporta necesariamente su filiación al Creador²⁷. Habría que responder que si el ser creado es personal, se puede hablar de cierta semejanza con el Creador. Por eso, la filiación sería imperfecta. Pero en rigor, y aunque se asuma la semejanza de la criatura al Creador, creaturidad y filiación no son lo mismo. Por tanto, no basta la semejanza para asumir la filiación de la criatura al Creador, ya que la filiación reclama la libertad. En tal caso, si el hombre no es hijo por creación, sino criatura, sólo la *adopción* por parte de Dios lo haría su hijo. Y la adopción es siempre iniciativa de quién ejercerá la paternidad. Por tanto, parece lícito afirmar que la paternidad de Dios es de índole sobrenatural.

En efecto, a nivel de la persona humana existe dependencia respecto del Dios personal. Pero esto, si libremente lo desea la criatura humana, es decir, a nivel trascendental, la vinculación filial de la criatura humana con su Creador como padre es libre. Según Polo²⁸, a nivel de acto de ser, la criatura humana conoce que *co-existe* interpersonalmente con Dios. También que es libre y que su *libertad* es para Dios. Además, que el tema del *conocer personal* es Dios y que su *amar donal* es para aceptar a Dios, o sea, que los trascendentales, cada uno a su modo, buscan a Dios. Tal búsqueda es de índole filial²⁹.

²⁵ PIÁ, S., *op.cit.*, 218.

²⁶ Cfr. FALGUERAS, I., *Hombre y destino*, Eunsa, Pamplona, 1998, 58, 63 y 184.

²⁷ Cfr. SELLÉS, J. F., *op. cit.*, 221.

²⁸ Cfr. *Antropología*, I, 203 y ss.

²⁹ Cfr. SELLÉS, J. F., *op. cit.*

En este sentido, Tomás de Aquino³⁰ indicaba que la generación puede estudiarse desde la paternidad y desde la filiación. En efecto, tal afirmación Tomás la aplicó a las personas divinas. De todos modos, queda claro que la filiación personal humana depende exclusivamente de la paternidad divina³¹. En tal sentido, dice Polo: “un hijo no puede constituirse como hijo, ya que si es hijo, es constituido por su padre”³². Por tanto, la filiación divina es una propuesta de Dios al hombre, una llamada sobrenatural al co-ser de la persona humana, oferta a la que tradicionalmente se ha llamado *vocación*. El término *vocación* proviene del latín *vocare*, que significa, ‘llamar’. Tal *vocación* es de libre aceptación por parte del hombre; al aceptarla es recibida como un *don*, un regalo. Dios ofrece su *vocación* al hombre, y con ella su paternidad divina. Si el hombre acepta libremente su *vocación*, se hace su hijo adoptivo. La paternidad es correlativa de la filiación, así como el *dar* es correlativo del *aceptar*. Lo dado y lo aceptado es el don.

Sin embargo, el hombre puede no aceptar su filiación divina, ya que dicha filiación no es necesaria, sino libre. Tampoco es fija, ya que la fidelidad a dicha aceptación se incrementa por la mayor aceptación que la persona va haciendo del don recibido. Dicho esto, conviene resaltar que la filiación divina es un don sobrenatural de libre aceptación por parte de la persona humana. El amor de la creatura a su Creador no es igual al amor de un hijo por su padre. Como queda claro, la invitación y el don ofrecido, es siempre iniciativa divina. Lo que constituye a la persona como hijo es la aceptación del don.

Conclusiones

Al llegar hasta aquí se pueden hacer algunas inferencias:

- Si la filiación y la paternidad son los vínculos más radicales del ser personal humano, la familia se perfila como el ámbito más adecuado para el desarrollo de las personas humanas, siendo difícil reemplazarla o suplirla.
- Los otros vínculos familiares, surgen y se asientan en la filiación, que es el vínculo más íntimo y primero.

³⁰ Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *Super. Sent.*, lib.1, d. 4, q. 1, a. 1, ad 4.

³¹ Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *Super. Sent.*, lib.4, d. 41, q. 1, a. 1, qc. 1, ad 3.

³² *El yo*, 150.

- Las otras vinculaciones sociales, que no son radicales o íntimas, se presentan como menos intensas y como subsidiarias de las que surgen en el ámbito de la familia.
- Los vínculos familiares, por ser los más intensos y los más necesarios para el crecimiento de las personas, se presentan como los más abiertos al futuro. Por eso, la filiación, la paternidad y maternidad, la fraternidad y la conyugalidad son vínculos humanos que se abren con mayor claridad a la esperanza. La calidad de los vínculos se relaciona directamente con localidad del futuro.

Bibliografía

DONATI, P., *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma, 1998. (Trad. cast.: Manual de sociología de la familia. Pamplona: EUNSA, 2003).

FALGUERAS, I., *Hombre y destino*, Eunsa, Pamplona, 1998.

FOUCAULT, M., *Le Dèordre des familles. Lettres de cachet des Archives de la Bastille*. Gallimard-julliard, Coll. "Archives", nº 91.

ORTÍZ DE LANDÁZURI, C., "El debate actual sobre la familia en la teoría social: ¿Desaparición, transformación o profundización en una categoría antropológica básica?", en *Estudios sobre Educación*, 2004, 6, 39-55.

PIÁ, S., "El carácter filial de la co-existencia humana". VV.AA.: *Idea cristiana del hombre. Actas del III Simposio internacional sobre fe cristiana y cultura contemporánea*, Eunsa, Pamplona, 2002, 211-219.

PIÁ, S., *El hombre como ser dual*, Eunsa, Pamplona, 2001.

POLO, L., "El hombre como hijo", en CRUZ, J. C. (Cdor.) *Metafísica de la familia*, Eunsa, Pamplona 1995, 317-325

POLO, L., *Antropología trascendental*, Eunsa, Pamplona, 1999.

POLO, L., *Ayudar a crecer*, Eunsa, Pamplona, 2003.

POLO, L., *Nietzsche como pensador de dualidades*, Eunsa, Pamplona 1995.

POLO, L., *Presente y futuro del hombre*, Eunsa, Pamplona, 1993.

POLO, L., *Sobre la existencia cristiana*, Eunsa, Pamplona, 1996.

SELLÉS, J. F., "Profesor de personas", *Estudios sobre educación*, 15 (2008) 123-138.

SELLÉS; J. F., "La filiación personal humana. Estudio acerca de si lo más radical de la antropología es ser hijo", *Cauriensia*, 1 (2006) 210-217.

SPAEMANN, R., *Personas. Acerca de la distinción entre 'algo' y 'alguien'*, Eunsa, Pamplona, 2000.

FECUNDACIÓN POST MORTEM Y DERECHO DEL HIJO A TENER UN PADRE Y UNA MADRE

*Baldessari Maria Eugenia*³³

Palabras clave: técnicas de reproducción humana asistida. Interés superior del niño. Derecho a la procreación. Embriones. Voluntad procreacional.

Introducción

El Nuevo Código Civil de Argentina incorpora las técnicas de reproducción asistida regulando sus efectos, en especial en lo que hace a la filiación. De este modo, junto a las categorías filiatorias ya existentes, la filiación por naturaleza y la filiación por adopción, se crea con la sanción del Nuevo Código una tercera categoría: la filiación por técnicas de reproducción asistida. Este nuevo tipo de filiación presenta características propias que la distinguen de las otras dos.

La filiación por naturaleza se determina a través del dato genético que resulta decisivo a la hora de determinar quiénes son los padres.

La filiación por adopción se establece gracias a la existencia de una ficción jurídica, una sentencia por la cual se declara quiénes serán los padres.

En la filiación por técnicas de reproducción humana asistida el dato para tener en cuenta a los efectos de la determinación de la paternidad es la voluntad procreacional. Es decir, no será el dato biológico o genético el que determina la paternidad sino la voluntad formalizada a través del consentimiento (previo, informado y libre) de ser padres y asumir los derechos y obligaciones respecto del hijo que se va a concebir.

A través de la voluntad procreacional se otorga al adulto un poder de decidir el modo en que se va a llevar a cabo su proyecto parental. Cómo es posible observar, la voluntad procreacional como fuente de filiación se erige como la expresión más grande de la autonomía de la voluntad dentro del derecho de familia. Una autonomía que parece no tener límites haciendo posible pensar en figuras como la fecundación post mortem.

³³ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.bal>

La problemática que plantea mi tesis es que la legislación de la filiación por TRHA está de tal modo centrada en el adulto, así como en su deseo de tener un hijo que parece no tomar en consideración la posición del hijo.

Ejemplo paradigmático de esta tendencia es la figura que se analiza en este trabajo la fecundación *post mortem*, en la que colisionan dos derechos: el de la madre a ver satisfecha su maternidad y el del hijo a tener un padre y una madre.

Surgen frente a esta colisión cuestionamientos de tipo ético: si el derecho a procrear admite límites teniendo en cuenta los derechos de otros interesados, si el hijo tiene derecho a nacer con un padre y una madre o si por el contrario el derecho a formar una familia y a la vida privada es un derecho que debe ser protegido aún a costa del interés del hijo.

Ante esta situación se explorará cuál es la solución dada en la legislación tanto en la ley 14/2006 de España como en el nuevo Código de la Argentina.

Desarrollo

1. Argumentos jurídicos esgrimidos a favor y en contra de la fecundación *post mortem*.

Derecho al HIJO

Quizás el conflicto de derechos más patente en este caso es el que se presenta entre el derecho a procrear de la viuda o conviviente de hecho y el niño que va a nacer, su interés y su derecho a tener un padre vivo.

El derecho no puede evitar en la filiación natural que el padre muera durante la gestación y por lo tanto nazca un hijo sin padre.

El caso de la filiación *post mortem* es distinto ya que en este caso el derecho sabe antes de proceder a la técnica de reproducción humana asistida que el padre ha muerto y que el hijo que nacerá será huérfano y por tanto podría actuar para evitar esta situación y proteger el interés del hijo.

El derecho del hijo a tener un padre y una madre incluye el derecho alimentario, es decir el derecho del hijo de contar con asistencia de todo orden, pero además posee un componente psicológico.

Ambas relaciones son fundamentales para el desarrollo del hijo por tanto argumentar que es mejor nacer sin padre que no hacerlo podría ser válido si existe un embrión en espera de ser implantado no parece en cambio válido cuando en miras del interés de la madre se practica la técnica de reproducción asistida *post mortem*.

Con relación al tema del derecho alimentario, sostiene Rodríguez Gaitán³⁴ remite a la legislación española donde este deber de asistencia hacia los hijos está establecido en el art. 39 de la Constitución española. La fecundación *post mortem*, al permitir la concepción de hijos huérfanos de padre antes de nacer, estaría conculcando dicho derecho alimentario en la medida que entendamos que de dicha norma se desprende la necesidad de ambos progenitores.

Por otro lado, cabría relacionar el art 39 de la Constitución española con la idea de paternidad como función atribuida en el art 154 del Código Civil español.

El mismo razonamiento se aplica al CCC argentino, para el cual (art. 638) la responsabilidad parental o patria potestad (en la anterior redacción) es el conjunto de deberes y derechos que corresponden a los progenitores sobre la persona y bienes del hijo, para su protección, desarrollo y formación integral mientras sea menor de edad y no se haya emancipado. Precepto que se relaciona con el art. 658, el cual determina la obligación alimentaria derivada de la responsabilidad parental que compromete a ambos padres, convivan o no.

También se vería conculcado por la utilización de esta figura el art. 7 de la Convención de los derechos del niño, es decir el derecho del niño a conocer a sus padres y ser cuidado por ellos.

En favor de la figura que analizamos se esgrime el argumento de que el derecho a la procreación es una expresión del derecho a la intimidad y asimismo del derecho a fundar una familia recogido en el art. 16.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos.³⁵ Asimismo, se marca la conexión que existe entre el derecho a procrear y el

³⁴ Rodríguez Gaitán, Alma, (2015 a), “La reproducción artificial post mortem en España. Estudio ante un nuevo dilema jurídico”, *Rev. Boliviana de derecho* N° 20, ISSN: 2070-8157, pp. 292-323.

³⁵ Artículo 16 - Declaración Universal de Derechos Humanos

libre desarrollo de la personalidad como expresión de la autonomía o libertad que tiene una persona para decidir si quiere o no tener un hijo. Este derecho al hijo constituye un derecho fundamental, por lo que el Estado no puede limitar la libre determinación de los progenitores en el sentido de tener o no tener un hijo o el modo de engendrarlo.

Quienes en cambio se oponen a la fecundación *post mortem* sostienen que en ningún texto internacional sobre derechos humanos se alude en forma expresa a este derecho al hijo. Lo que existe es un derecho a realizar los actos naturales propios de la procreación, los cuales pueden dar lugar o no a la generación de un nuevo ser.³⁶

En la misma línea de opinión, Sambrizzi sostiene que no existe un derecho al hijo, lo que es elocuentemente justificado por el autor argumentando que:

“Si fuera cierto que las personas tuvieran un derecho para exigir un hijo, cualquier persona también podría exigir, siguiendo esa misma pauta, que se le proporcione felicidad, o salud, porque tiene derecho a ser feliz, como también tiene derecho a tener una buena salud, lo cual, como es natural, no se le puede proporcionar, sino, a lo más, se le debe otorgar -y, por tanto, puede exigir- una adecuada atención médica, lo que como es obvio, no le garantiza una buena salud. En realidad, y como resulta de lo más arriba dicho, lo que las personas tienen no es un derecho subjetivo a tener un hijo, sino un derecho a que nadie se inmiscuya o interfiera en su decisión relativa a procrear en forma natural, lo cual no ocurre en el supuesto de la procreación asistida, en que necesariamente se requiere la intervención de otras personas distintas a la pareja”.³⁷

Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado

³⁶ Gámiz Sanfeliú, Marta, (2009),” Reflexiones sobre la fecundación post mortem. Cuestiones interpretativas del art.9 de la ley 14/2006, de 26 de mayo sobre Técnicas de Reproducción Humana Asistida.”, *Actualidad Civil*, Número 10, Sección A fondo, quincena 16 al 31 de mayo 2009,1163, Tomo F. Editorial La Ley. La Ley 11701/2009

³⁷ Sambrizzi, Eduardo A., (2012),” La fecundación post mortem. En Análisis del Proyecto del Nuevo Código Civil y Comercial 2012”. Buenos Aires: *El Derecho*. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar> (14/06/2017).

Como corolario de las cuestiones que venimos planteando surge la pregunta: ¿Cuál es en definitiva el derecho que debe prevalecer: el de los adultos a procrear o el interés del hijo a tener un padre y una madre?

Rodríguez Gaitán³⁸ considera que debería prevalecer el interés superior del hijo y señala tres argumentos a favor de tal decisión:

- 1) la mujer no se ve privada de tener un hijo si se prohíbe que sea inseminada con esperma de su marido fallecido ya que puede volverse a casar o mantener relaciones con otras personas con las que puede tener descendencia.
- 2) quien se encuentra del otro lado de la decisión del adulto, es un menor de edad que requiere una especial protección por el ordenamiento jurídico.
- 3) la existencia de normas por las cuales el principio del interés superior del menor ha de ser objeto de especial protección por parte del legislador (ver art. 3.1 Convención sobre los Derechos del niño, entre otros) y debe prevalecer cuando otras normas entren en conflicto. Por lo tanto, sostiene la autora citada, ponderando ambos derechos -el de procrear y el de tener un padre-, la autora concluye que el primero debe ceder ante el segundo.

2. El rol paterno

La primera pregunta parece ser si es necesario tener un padre y una madre o si se trata de roles de tipo cultural que pueden ser realizados indistintamente y con los mismos resultados.

Desde la psicología el rol del padre aparece como relevante y aunque la ausencia del padre no necesariamente genera siempre desequilibrios psicológicos importantes, no es menos cierto que es un factor de peso en el desarrollo de la personalidad de niño o adolescente. Por otro lado, su ausencia repercute directamente en la madre que se verá obligada a ejercer esta función constituyendo una recarga de roles y responsabilidades.³⁹

³⁸ Rodríguez Gaitán, *op.cit.*, pág. 304.

³⁹ Arvello Arregui, Leslie, (2003), "Función paterna. Pautas de crianza y desarrollo psicológico en adolescentes: Implicaciones Psicoeducativa", *Acción Pedagógica*, Vol. 12, No. 1 / 2003.

Antrella Tony,⁴⁰ ha estudiado cuál es el costo de prescindir de un padre tomando el dato creciente de la realidad que cada vez hay más familias monoparentales por elección. Reseñando, cuáles son las funciones propias del padre destacando que el padre tiene el rol crítico de instaurar la capacidad de controlar los impulsos en general, es decir su figura permite al hijo aprender la capacidad de autorregularse. Asimismo, asevera que es el padre quien da seguridad sentido de límites y autoridad. Es por otro lado, quien permite la separación entre la madre y el hijo, otorga libertad y genera autonomía. El padre es quien promueve la salida de los hijos de la familia permitiéndoles generar un proyecto de vida propio por eso su ausencia produce una perturbación o mayor dificultad en el proceso de emancipación. Para construir la autonomía en las funciones del yo es imprescindible la ruptura de la unidad simbiótica madre-hijo y para promover dicha ruptura es importante la figura del padre.

La relación con el padre no es como la materna; es una relación diversa por contenidos, competencias y calidad afectiva. La unión con el padre nunca podrá ser de naturaleza simbiótica, ya que no se origina antes del nacimiento del niño. Por ello podemos afirmar que madre y padre no son roles intercambiables porque son dos dimensiones diferentes de afectos y relaciones.⁴¹

3. La figura de la Fecundación post mortem en la ley de Técnicas de Reproducción Asistida española 14/2006

En la ley española la figura fue ya contemplada en el art. 9 de la ley 35/1988 y con posterioridad, tras la derogación de dicha ley, en el art. 9 de la ley 14/2006. Dicho precepto establece:

“Artículo 9 Premoriencia del marido

1. No podrá determinarse legalmente la filiación ni reconocerse efecto o relación jurídica alguna entre el hijo nacido por la aplicación de las técnicas reguladas en esta

⁴⁰ Antrella, Tony, (2008), “La figura del padre en la modernidad.” *Humanitas*, vol.13 (2008)50, p. 352-366.

⁴¹ Quaglia, Rocco Castro, Vicente, (2007), “El papel del padre en el desarrollo del niño. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, N° 2, 2007. ISSN: 0214-9877, pp. 167-182.

Ley y el marido fallecido cuando el material reproductor de este no se halle en el útero de la mujer en la fecha de la muerte del varón.

2. No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, el marido podrá prestar su consentimiento, en el documento a que se hace referencia en el artículo 6.3, en escritura pública, en testamento o documento de instrucciones previas, para que su material reproductor pueda ser utilizado en los 12 meses siguientes a su fallecimiento para fecundar a su mujer. Tal generación producirá los efectos legales que se derivan de la filiación matrimonial. El consentimiento para la aplicación de las técnicas en dichas circunstancias podrá ser revocado en cualquier momento anterior a la realización de aquéllas.

Se presume otorgado el consentimiento a que se refiere el párrafo anterior cuando el cónyuge superviviente hubiera estado sometido a un proceso de reproducción asistida ya iniciado para la transferencia de preembriones constituidos con anterioridad al fallecimiento del marido.

3. El varón no unido por vínculo matrimonial podrá hacer uso de la posibilidad prevista en el apartado anterior; dicho consentimiento servirá como título para iniciar el expediente del apartado 8 del artículo 44 de la Ley 20/2011, de 21 de julio, del Registro Civil, sin perjuicio de la acción judicial de reclamación de paternidad.”

La ley española contempla dos supuestos que difieren entre sí. El primero define la fecundación post mortem como la introducción en los órganos genitales femeninos del semen del varón fallecido por medio distinto al contacto sexual. El segundo supuesto contemplado por dicho precepto consiste en la transferencia a la mujer, tras el fallecimiento del varón, de preembriones de la pareja constituidos mediante fecundación in vitro con anterioridad a la muerte del marido o del compañero, supuesto en el que stricto sensu la fecundación no ha sido post mortem.

La diferencia, entre ambos supuestos es clara: en el primer supuesto se fecunda a la viuda o compañera con semen del varón fallecido (es decir, el hijo ha sido procreado después de la muerte del padre); por el contrario, en el segundo caso el hijo es

concebido en vida de los padres por medio de TRHA, pero su implantación, gestación y alumbramiento ocurren una vez ya fallecido el padre.⁴²

La ley no hace referencia a ningún requisito de edad el marido, sin embargo, se entiende teniendo en cuenta el art.6 de ley 14/2006 que establece que toda mujer mayor de 18 años y con plena capacidad de obrar podrá ser receptora o usuaria de las técnicas, que no será hasta que el marido alcance los 18 años que se podrá proceder a depositar el semen con vistas a la aplicación de estas técnicas.

Respecto del lapso temporal para el uso del material reproductivo por parte de la viuda o pareja no unida por vínculo matrimonial, este no podrá superar los 12 meses.

Existen algunos supuestos que generan opiniones encontradas con relación a la fecundación *post mortem* y a la interpretación del art.9 de la ley 14/2006 son los que siguen:

- 1) Inseminación con gametos de un tercero: plantea la posibilidad de que el marido diera su consentimiento para que su mujer o pareja de hecho se insemine con gametos pertenecientes a un tercero para que le dé un hijo después de muerto. En opinión de Rodríguez Gaitán ⁴³esto no sería posible ya que la ley dice “su material reproductor”.

En opinión contraria a la autora se manifiesta por ejemplo Magro Servet ⁴⁴ quien siguiendo a Cañizares Aguado admite la fecundación *post mortem* heteróloga cuando el varón haya autorizado esta técnica expresamente.

- 2) Hipótesis de que quien sobreviva sea el varón: también parecería descartada la hipótesis de que quien sobreviva sea el varón y no la mujer y sea aquél quien solicite que se implante el pre embrión constituido en vida de ambos en el útero

⁴² Rodríguez Gaitán, Alma *op.cit.*, pág. 295.

⁴³ Rodríguez Gaitán, Alma, (2013). *Reproducción artificial post mortem: el art.9 de la Ley 14/2006*. Valencia. Tirant lo Blanch, pp.18-23

⁴⁴ Magro Servet, Vicente, (2015),” Solicitud de autorización judicial para inseminación artificial procedente de persona fallecida a su pareja. La fecundación *post mortem*.” *Revista La ley*. Práctica Tribunales, Número 115, Julio-agosto 2015, Editorial Wolters Kluwer, La Ley 4631/2015, p.6.

de otra mujer, sobre todo en coherencia con el art 10 de la ley 14/2006 que considera nula la gestación por sustitución.

3) Implantación en el útero de una tercera mujer: sería el caso en que ambos cónyuges o compañeros fallezcan y que el embrión sea transferido o implantado en el útero de otra mujer. Lo cual no sería coherente con el art 10 LTRHA al que acabamos de hacer alusión.

4) Inseminación post mortem en caso de varón no unido por vínculo matrimonial: es el caso del art.9.3 que establece que el varón no casado podrá hacer uso de esta posibilidad prestando su consentimiento en la forma establecida en art. 9.2.

5) Supuesto de pareja homosexual de hombres o de mujeres: El art.9 se refiere tanto el marido como el varón “no unido por vínculo matrimonial”. Se trata pues, de un matrimonio o pareja heterosexual. El artículo impide que se extienda tal hipótesis a un matrimonio o pareja de hecho homosexual, de hombres o mujeres. Además, en el caso de dos hombres su única posibilidad de procrear será a través de la maternidad por subrogación que como hemos comentado se encuentra prohibida por el art.10 ley 14/2006.

En el caso de dos mujeres el art.9 ley 14/2006 no parece admitir la fecundación *post mortem* en la que intervenga semen de un donante situación que es indispensable en el caso de dos mujeres.

6) Transferencia de un embrión concebido en vida del marido, pero con gametos donados. Este es otro tema que suscita dudas. Se trataría de la transferencia de un preembrión al útero de la madre con posterioridad a la muerte del marido o compañero que, aunque concebido en vida de este, haya sido obtenido por gametos donados de un tercero.

7) Situación de quien recurre a la fecundación post mortem aún vencidos los plazos y sin cumplimiento de los requisitos establecidos por la ley: la ley 14/2006 no resuelve este supuesto, una primera opción sería considerar inválida tal fecundación y solo quedará determinada la filiación respecto de la madre.

Otra posibilidad sería en consideración al interés del hijo determinar igualmente la filiación del hijo respecto del marido fallecido como matrimonial y del conviviente como extramatrimonial. En una postura intermedia se ubican aquellos autores que consideran que habría que analizar cuáles son los requisitos faltantes.⁴⁵

4. Determinación de la filiación en caso de fecundación *post mortem* en la legislación española

La ley 14/2006 no resuelve el problema de cómo será determinado este tipo de filiación. La dificultad que se presenta es que en teoría no puede constar el carácter de la filiación derivada de TRHA en la inscripción ante el Registro Civil por lo que pasados 300 días desde el fallecimiento del marido el niño nacido con posterioridad sería no matrimonial. Por lo tanto, habría que hacer constar que el nacimiento procede del uso de Técnicas de Reproducción Humana Asistida (cosa prohibida por el art.7 de ley 14/2006) para poder inscribirlo como matrimonial o aplicar el art.116, interpretandolo en el sentido de computar los 300 días desde la fecha en que se ha realizado el tratamiento postmortem.

Si tratase de una pareja de hecho no casada de acuerdo con el art.9.3 Ley 14/2006 el consentimiento operaría para el inicio de un expediente gubernativo de atribución de filiación matrimonial sin perjuicio de la posibilidad de ejercer la acción de reclamación de la paternidad (art.44.7 de la Nueva Ley de Registro Civil).En cuanto a la revocación del consentimiento, dispone el art.9.2 “El consentimiento para la aplicación de las técnicas en dichas circunstancias podrá ser revocado en cualquier momento anterior a la realización de aquéllas.” Sería este el caso, por ejemplo, de la aparición, (luego de muerto el sujeto, pero ya iniciada la técnica) de un testamento ológrafo que revocara el consentimiento otorgado en su momento para la fecundación post mortem, en este caso dicha revocación sería imposible.

5. Filiación *post mortem* en el Nuevo Código Argentino.

La situación actual de la fecundación post mortem en Argentina se caracteriza por la falta de regulación, tratándose de un supuesto que fue regulado por el Anteproyecto

⁴⁵Gámiz San Feliú, *op.cit.*

pero que finalmente no fue incorporado a la redacción final del Código. El Anteproyecto de reforma regulaba de manera expresa la fecundación *post mortem* del siguiente modo:

“Filiación post mortem en las técnicas de reproducción humana asistida. En caso de muerte del o la cónyuge o conviviente de la mujer que da a luz, no hay vínculo filial entre la persona nacida del uso de las técnicas de reproducción humana asistida y la persona fallecida si la concepción en la mujer o la implantación del embrión en ella no se había producido antes del fallecimiento. No rige lo dispuesto en el párrafo anterior si se cumple con los siguientes requisitos: a) la persona consiente en el documento previsto en el artículo 560 o en un testamento que los embriones producidos con sus gametos sean transferidos en la mujer después de su fallecimiento. b) la concepción en la mujer o la implantación del embrión en ella se produce dentro del año siguiente al deceso” (art. 563).

Señala la Dra. Herrera “que el proyecto, no era lo suficientemente amplio pues de hecho muchos de los fallos jurisprudenciales dictados no hubieran podido ser resueltos en forma positiva, ya que el único supuesto contemplado era el de la existencia de embriones no implantados al momento de la muerte del marido. La situación actual en la Argentina es que, si bien la figura no ha sido receptada en el Código, sí que ha sido admitida por vía jurisprudencial en diferentes ocasiones.”⁴⁶

La autora citada critica los fallos en que ha sido admitida la fecundación post mortem autorizando la extracción del material reproductor una vez muerta la persona para la práctica de la técnica y señala que se debe tener en cuenta la nueva regulación del CCC en el campo de los derechos personalísimos que establece en el art 56 del CCC.

⁴⁶ En concreto, pueden citarse los siguientes casos: 1) Juzgado Nacional en lo Civil nro. 87, 05/05/2016, “*N. O. C. P. s/Autorización*”. 2) Tercera Cámara de Apelaciones en lo Civil, Comercial, Minas, de Paz y Tributario – Mendoza, 07/08/2014, “*S. M. C. s. Medida autosatisfactiva*”, Rubinzal Culzoni, RC J 6303/14. 3) Tribunal. Fam. n. 3 Morón, 21/11/2011, “G., A. P.”, Revista de Derecho de Familia Nº III, Abeledo Perrot, Buenos Aires, 2012, p. 119. 4) Juzgado Nacional de 1ª Instancia en lo Civil Nro. 3, 03/11/2014, “*K. J. V. vs. Instituto de Ginecología y Fertilidad y otros s/ amparo*”, La Ley online, cita: AR/JUR/53958/2014. 5) Juzgado Civ., Com., Lab. y de Minería Nº 4 de Santa Rosa, La Pampa, 30/12/2015, “*A. C. V. vs/ INSTITUTO DE SEGURIDAD SOCIAL-SEMPRE S/ Amparo*”.

Por lo tanto, en opinión de la autora, la extracción de material genético caería dentro de los actos que dependen sólo y únicamente de la voluntad de la propia persona, haciendo imposible, por tanto, la admisión por vía jurisprudencial de estos supuestos.⁴⁷

6. Fecundación *post mortem* y falta de consentimiento informado, existencia de embriones y determinación de la filiación

Nuevamente en este tema entran en conjunción dos parámetros para tener en cuenta: la voluntad procreacional versus el dato biológico, y la consideración del embrión como persona o como sujeto digno de protección, aunque sin derecho a la vida o la concepción de que el embrión solo merece protección desde el momento que es implantado. La diferencia de estas visiones origina diferentes respuestas al mismo supuesto de hecho.

Así, quienes consideran que el embrión no es persona ni sujeto de protección defenderán que, si no existe voluntad procreacional concreta del fallecido en el sentido de autorizar la implantación *post mortem*, aunque de hecho existan embriones estos deberán ser desechados por faltar tal consentimiento. En estos términos expresa la Dra. Herrera su posición:

“¿Y si no se permite la FPM porque se carece del correspondiente consentimiento informado formal y específico, ello implica la destrucción o donación para terceros o investigación del material o embriones conformados por gametos de una persona fallecida? La respuesta positiva se impondría. Ello no podría ser nunca tildado en abstracto como algo negativo porque, de hecho, las TRHA plantean dentro de su ámbito de actuación situaciones en las cuales se pierden o descartan gametos como embriones. Es más, esta situación podría ser adjetivada de “mal menor” al tenerse en cuenta que del otro lado de la balanza está la carencia de voluntad procreacional.”⁴⁸

Por el contrario, Sambrizzi dota de mayor importancia a la carga genética y al estatus del embrión como persona, que a la existencia o no de voluntad procreacional diciendo

⁴⁷ Herrera Marisa, *óp.cit.*

⁴⁸ *Ibid.*p.18.

“creemos que quien nació como consecuencia de la fecundación del óvulo materno con semen del hombre que falleció antes esa fecundación, es hijo de este último y de la mujer que lo gestó, lo que es así debido a haber el concebido recibido de quien murió, la mitad de su dotación genética. Dicha conclusión no variaría en el supuesto de que el causante no hubiera prestado conformidad para que con su semen sean fecundados los ovocitos de su esposa o de su pareja, ni tampoco en el caso de que se hubiera expresamente opuesto a ello, por cuanto, como regla general, en nuestro derecho la paternidad se determina por la vinculación genética que existe entre el hombre que aporta el semen, y la persona así concebida”⁴⁹

Por otro lado, sostiene el autor, se vulneraría el derecho a la identidad del niño al negarle el vínculo filiatorio entre él y la persona fallecida aún en los casos que hubiera recurrido a la fecundación post mortem sin cumplimentar los requisitos establecidos en la norma proyectada.

Sin embargo, estando este nuevo tipo de filiación por TRHA fundada en la voluntad procreacional (art.562 del Código Civil y Comercial) la paternidad no se determina por la vinculación genética sino por la expresión del deseo de ser padre.

De faltar esta expresión de voluntad, es decir de faltar el consentimiento no hay establecimiento de filiación posible. Es prueba de lo expuesto el hecho de que en este tipo de filiación no rigen las presunciones de filiación matrimonial ni extramatrimonial y la filiación será determinada por el consentimiento prestado con las debidas formalidades (art 566 y art 570 del Código Civil y Comercial). Lo mismo ocurre con las acciones de filiación, que no son de aplicación a la filiación resultante de TRHA, cuando haya mediado consentimiento previo informado y libre con independencia de quién haya aportado los gametos.

Conclusiones

Con relación a esta figura que no ha sido receptada en el Código Civil y Comercial de la República Argentina, pero si en la jurisprudencia creemos que hay tres supuestos a distinguir que quizás se deban diferenciar de legislarse la figura en el futuro. El primero

⁴⁹ Sambrizzi, *óp. cit.*, p.332.

en el cual existen los embriones y el marido muere sin haberse realizado la técnica y no hay posibilidad de que renueve su consentimiento tal como lo exige la ley en art.560 Código Civil y Comercial. En este caso prestado el primer consentimiento, el marido tuvo la intención de ser padre expresó su voluntad procreacional la cual no puede ser renovada por una razón de causa mayor.

En este sentido no se trataría de fecundación post mortem propiamente dicha ya que la fecundación ha ocurrido en vida de la persona fallecida.⁵⁰

El art.19 del Código Civil establece que la existencia de la persona humana comienza en la concepción, no hay razón para suponer que en el caso de las técnicas de reproducción humana asistida comience en otro momento. Realizando un juicio de proporcionalidad entre los derechos en juego por un lado el derecho a la vida del embrión que ya existe y por lo tanto es persona y por el otro el derecho a la vida privada, a decidir ser o no ser padre a través la expresión de consentimiento, sin duda el primero es superior. Por otro lado, si el embrión existe es porque en algún momento esa persona quiso ser padre y dió su consentimiento.

En el caso de la Ley 14/2006 española, el art 9.2 establece:

“Se presume otorgado el consentimiento a que se refiere el párrafo anterior cuando el cónyuge superviviente hubiera estado sometido a un proceso de reproducción asistida ya iniciado para la transferencia de preembriones constituidos con anterioridad al fallecimiento del marido”.

Como vemos la ley española posiblemente ha querido darle un mínimo grado de protección al embrión el cual, a pesar de no reconocerle un derecho a la vida en el derecho español, si es sujeto de una cierta protección por parte de este. ⁵¹

En similar sentido se expide Ley Portuguesa nº32/2006 de Procreación Médicamente Asistida en su apartado 3º del artículo 22º considera lícita tal transferencia post mortem

⁵⁰ Rodríguez Gaitán, Alma, (2015 b),” Reflexiones acerca del papel de la mujer en la reproducción artificial post mortem”, www.colectivoderechodefamilia.com. 29/8/2017).

⁵¹ Tribunal Constitucional en su Sentencia 53/1985, Tribunal Constitucional Sentencia 116/1999 y el Tribunal Constitucional, Pleno, Auto 90/2010.

con el fin de permitir la realización de un proyecto parental claramente establecido por escrito antes del fallecimiento del padre, si ha transcurrido un plazo proporcionado para una adecuada ponderación de la decisión.

Distinto es el segundo supuesto que se ha dado de hecho en varios de los casos jurisprudenciales citados en los que, muerto el marido, su mujer solicita la extracción de material genético a fin de proceder a la fecundación post mortem con lo que se estaría conculcando los derechos sobre el propio cuerpo o sus partes que sólo puede ser disponible por su titular y siempre que se respeten valores, afectivo, terapéutico, científico, humanitario o social. (art.18 Código Civil y Comercial).

Se estaría conculcando, de autorizarse estos casos, además de los derechos sobre el propio cuerpo, el derecho establecido en el art.7 de la Convención de los Derechos del Niño: el derecho a tener un padre y una madre y ser criado por ellos.

Se podría dar entre estos dos supuestos mencionados un supuesto intermedio que sería que el fallecido hubiera consentido en su momento la extracción de material reproductivo y su criopreservación, caso en el que también creemos que la autorización para su utilización violaría los derechos sobre el propio cuerpo como el derecho del niño a tener un padre y una madre.

Por otro lado, tanto la legislación española como la Argentina no sería suficiente un consentimiento tácito, es cierto que si se ha congelado material reproductivo hubo una intención de ser padre, pero eso no puede interpretarse como la intención de serlo aún después de muerto. Se podrá argumentar que se permiten donaciones de órganos de personas fallecidas sin embargo esto no puede ser caracterizado como una donación propiamente dicha, tampoco se trata de una donación anónima de material reproductivo lo que podría significar que no tendrá ningún efecto jurídico en lo relativo al tema de la filiación. Incluso si la persona estuviera en coma y se le nombrará un tutor consideramos que nunca éste podría suplir dicho consentimiento por hallarse implicados derechos personalísimos como la autodeterminación y la integridad física.

En conclusión, frente al derecho de procreación o el derecho a la vida privada del adulto y el derecho del hijo a tener un padre y una madre y ser criado por ellos creemos que se debe preferir el segundo.

Teniendo siempre como directriz en todas las cuestiones que se pongan en juego derechos del niño que las normas deben ser interpretadas teniendo en mira el interés superior tal como lo establece Observación general N.º 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1 de la Convención), se deberá valorar de acuerdo con el párrafo 37 del siguiente modo:

“La expresión "consideración primordial" significa que el interés superior del niño no puede estar al mismo nivel que todas las demás consideraciones. La firmeza de esta posición se justifica por la situación especial de los niños (dependencia, madurez, condición jurídica y, a menudo, carencia de voz). Los niños tienen menos posibilidades que los adultos de defender con fuerza sus propios intereses, y las personas que intervienen en las decisiones que les afectan deben tener en cuenta explícitamente sus intereses. Si los intereses del niño no se ponen de relieve, se suelen descuidar”.

Bibliografía

- Arvello Arregui, Leslie, (2003),” Función paterna. Pautas de crianza y desarrollo psicológico en adolescentes: Implicaciones Psicoeducativa”, *Acción Pedagógica*, Vol. 12, No. 1 / 2003.
- Antrella, Tony, (2008), “La figura del padre en la modernidad.” *Humanitas*, vol.13 (2008)50, p. 352-366.
- Andrews, Lori B., (1985), ” Die "künstlichen" Kinder und ihre unbekanntenen Verwandten“, *Psychologie heute*, 1985, 12 (8), 33-39.
- Ahargo, Ana Clara, (2013),” Fecundación Postmortem el derecho a procrear y el interés superior del niño”, *Revista de Derecho UNS*, ISSN 2314-0747, Año 2, Número 2, 2013 45-52.
- Basset, Úrsula C., (2012). Filiación: Consideraciones generales (en línea). En ‘ *Análisis del proyecto del nuevo Código Civil y Comercial 2012*’. Pág 291-301. Buenos Aires: El Derecho. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/contribuciones/filiacion-consideracionesgenerales-basset.pdf>, (22/4/2017). 129
- Basset, Úrsula C., (2016), “Maternidad subrogada: determinar la filiación por el parto, ¿es contrario a los derechos humanos?” *En Revista La Ley*, sistema argentino de informática jurídica IDSAIJ: DACF160481.
- Basset, Úrsula C., (2015 a).” La filiación mediante técnicas de reproducción asistida: lo desencarnado de lo entrañable”. *Escritos Jurídicos TFW. The Family Watch*.7/2015. www.thefamilywatch.org, (13/5/2017).
- Basset, Úrsula C., (2015 b), “El consentimiento informado y la procreación asistida en el Código Civil y Comercial “, *La Ley S.A.E e I ID Saij DACF 160480*.
- Bernard, Andreas, (2014), *Kinder machen. Neue Reproduktionstechnologien und die Ordnung der Familie. Samenspender, Leihmutter. Künstliche Befruchtung*. S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
- Bonet, Enrique. Pardo Sáenz, José María, (2007), *Hay un embrión en mi nevera*, recurso electrónico. Navarra. ES: EUNSA, 2007. Proquest Ebrary wed,26 June 2017.
- Chouhy, Ricardo,” Función paterna y Familia Monoparental ¿Cuál es el costo de prescindir del padre?, Cambios y tendencias en la estructura de la familia

norteamericana, *Revista perspectivas Sistémicas, artículos on line*,
<http://www.redsistemica.com.ar/>

Farnós Amorós, Esther, (2011), “*Consentimiento a la reproducción asistida crisis de pareja y disposición de embriones*”, Barcelona, ES. Editorial Atelier, Proquest Ebraryweb, 31 de mayo de 2017.

Fuentes Tomas, Pilar, (2012), “*La familia in vitro: filiación en la Ley sobre técnicas de reproducción humana asistida (Ley 14/2006, de 26 mayo)*.” Disponible en:

132 http://www.elderecho.com/civil/filiación-Ley-técnicas-reproducciónasistida_11_373180001.html, (3/7/2017).

Gámiz Sanfeliú, Marta, (2009),” Reflexiones sobre la fecundación post mortem. Cuestiones interpretativas del art.9 de la ley 14/2006, de 26 de mayo sobre Técnicas de Reproducción Humana Asistida.”, *Actualidad Civil*, Número 10, Sección A fondo, quincena 16 al 31 de mayo 2009, 1163, Tomo F. Editorial La Ley. La Ley 11701/2009.

Herrera Marisa, Kemelmajer de Carlucci Aída, Lamm Eleonora. 2012.” El embrión no implantado. Proyecto de Código Unificado. Coincidencia de la solución con los países de tradición común”, *Revista La Ley*. <https://de.scribd.com/document/288696297/>, (28/12/2012).

Herrera Marisa, Caramelo Gustavo, Picasso Sebastián, (2015),” *Código Civil y comercial Comentado, tomo II Libro segundo*,” Ministerio de Justicia y Derechos humanos, Editorial Infojus.

Herrera Marisa, (2017),” Filiación post mortem y voces jurisprudenciales comparadas pseudo progresistas. Los problemas de los consentimientos informados prestados desde y para el más allá”, *Indret revista para el análisis del derecho*.
www.indret.com/pdf/1280.pdf (4/6/2017).

Instrucción Donum Vitae sobre el respeto a la vida humana naciente y la dignidad de la procreación. Roma, en la sede de la Congregación para la Doctrina de la Fe, 22 de febrero de 1987, Cardenal Joseph Ratzinger.

Instrucción Dignitas Personae sobre algunas cuestiones de bioética. 8 de septiembre del 2008.

Laferriere, Jorge Nicolás, (2015),” El Nuevo Código Civil y Comercial y la Bioética”. Instituto de Bioética UCA. *Vida y Ética* año 16 número 2. Diciembre del 2015.

Laferriere, Jorge Nicolás, (2012 a),” Cuatro cuestiones sobre la regulación de las técnicas de fecundación artificial en el proyecto del Código Civil 2012”, *Prudentia*

Iuris, 74. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/cuatro-cuestiones-regulación-técnicas-fecundación.pdf> (18 /4/ 2017).

Laferriere, Jorge Nicolás, (2012 B), " *Filiación y técnicas de fecundación artificial en el proyecto de Código Civil 2012*". El Dial.com-DC18C8.

Lledó Yagüe, Francisco, Ochoa Marieta, Carmen, Monje Balmaseda, Oscar, (2007), " *Comentarios científicos jurídicos Ley 14/2006, de 26 de mayo sobre técnicas de reproducción humana asistida*". Madrid, ES: Dykinson. Proquest Ebrary. Web 26 de June 2017.

Magro Servet, Vicente, (2015), " *Solicitud de autorización judicial para inseminación artificial procedente de persona fallecida a su pareja. La fecundación post mortem.*" *Revista La ley*. Práctica Tribunales, Número 115, Julio-agosto 2015, Editorial Wolters Kluwer, La Ley 4631/2015.

Marquardt Elizabeth, Glenn Norval D., Clark Karen, (2010), *My daddy's name is donor. A New Study of Young adult conceived through sperm donation*. Institute for American values. A report released internationally by the Commission of parenthood's future. Disponible en: http://americanvalues.org/catalog/pdfs/Donor_FINAL.pdf. (24/4/2017).

Quaglia, Rocco, Castro, Vicente, (2007), "El papel del padre en el desarrollo del niño. *International Journal of Development and Educational Psychology*, N° 2, 2007. ISSN: 0214-9877, pp. 167-182.

Rodríguez Gaitán, Alma, (2015), "La reproducción artificial post mortem en España Estudio ante un nuevo dilema jurídico", *Rev. Boliviana de derecho* N° 20, julio 2015, ISSN: 2070-8157, pp. 292-323.

Rodríguez Gaitán, Alma, (2013). *Reproducción artificial postmortem: el art.9 e la Ley 14/2006*. Valencia. Tirant lo Blanch.

Sambrizzi, Eduardo A., (2012), " *La fecundación post mortem*. En *Análisis del Proyecto del Nuevo Código Civil y Comercial 2012*". Buenos Aires: *El Derecho*. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar> (14/06/2017).

Sambrizzi, Eduardo A., (2010), " *Cuestionable interpretación de los derechos a procrear a la vida y a la salud*". El Dial.com-DC12AB.

Warnock Mary, (2004), *Fabricando bebés ¿Existe un derecho a tener un hijo?* Editorial Gedisa. Colección de Bioética. Barcelona.

MIL DÍAS PARA COMBATIR LA EXCLUSIÓN SOCIAL IRREVERSIBLE PRODUCIDA POR EL DAÑO CEREBRAL IRREPARABLE CAUSADO POR LA DESNUTRICIÓN

*Mariana Borga*⁵²

Palabras claves: Niñez. Desnutrición. Vulnerabilidad. Daño cerebral. Política pública.

Key Word: Childhood. Malnutrition. Vulnerability. Brain damage. Public politics.

Abstract

El daño cerebral provocado por la desnutrición infantil es irreversible. La exclusión social es definitiva, a menos que se actúe durante los primeros mil días de vida de este niño. (270 embarazo + 365 primer año + 365 segundo año= 1000 días) Sólo a través de una política de Estado, que trascienda a los gobiernos, se puede combatir eficazmente las consecuencias irreparables de la desnutrición.

La Convención de los Derechos del Niño, en sus artículos 27.1 y 27.3, declara la necesidad del desarrollo integral del niño y la obligación estatal de adoptar las medidas apropiadas para ello. Preservar su cerebro es requisito *sine qua non* para lograrlo.

Está demostrado que la desnutrición durante los primeros mil días de vida del niño causa una debilidad mental irreversible. Actuar durante este periodo es crucial para el desarrollo físico, intelectual, emocional y moral del niño.

La literatura es concluyente al señalar que después de dicho plazo poco se podrá hacer para intentar la inclusión social de estos niños. Las consecuencias de la desnutrición son perpetuas para el cerebro que la padeció, si no son atacadas en el único tiempo en que es posible.

Del análisis bibliográfico, y específicamente del estudio de su erradicación en Chile, se concluye que es posible quebrar la desnutrición, aún en contexto de pobreza y subdesarrollo, aplicando una política de Estado que invierta en el futuro, dejando de lado el cortoplacismo gubernamental y, junto al compromiso ciudadano, generar el cambio que nuestro país necesita.

⁵² <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.bor>

Abstract

Brain damage caused by malnutrition is irreversible. Social exclusion is permanent, unless it is treated during the first 1000 days in a child's life (270 pregnancy + 365 first year + 365 second year= 1000 days). Only through State policy, able to go beyond governments, irreparable consequences of malnutrition may be adequately treated.

The Children's Rights Convention, in its articles 27.1 and 27.3, declared the need for children's whole development, as well as the need of State policies that provided for it. Preservation of the brain is a sine qua non requisite for said development.

Irreversible brain damage caused by malnutrition during the first 1000 days of life has been demonstrated. It is crucial to act during that period in order to assure physical, intellectual, emotional and moral development of the child.

Literature has concluded that after that period, there is little to be done to assure social integration for the child. Damage caused by malnutrition is perpetual to the brain that has suffered it, unless it is treated at the only period in which treatment is possible.

After bibliographic research, and specially the study of Chile's case study of how malnutrition was eradicated, the study concluded that malnutrition may be broken, even in poverty and under development, by applying a State policy that invests in the future, leaving aside temporary government; and by joining forces with citizen's compromise to generate the change our society needs.

Introducción

La relevancia de la desnutrición infantil es insoslayable: afecta la vida de muchos niños vulnerables que quedan excluidos socialmente y trasciende en sus efectos a la ciudadanía, perdiendo así el recurso más importante que puede tener: el cerebro indemne de sus pequeños. El objetivo del presente estudio es definir las características de una política pública para combatir eficazmente la exclusión social irreversible, producida por la desnutrición infantil durante los primeros 1000 días de vida.

La literatura es concluyente acerca de la importancia de la intervención nutricional y de la estimulación afectiva, para evitar el daño cerebral irreparable producido por la

desnutrición en los primeros 1000 días de vida de un niño. Enfrentar la desnutrición infantil requiere tener presente la integralidad de la persona humana. No basta la entrega de alimentos.

Se realiza una investigación cualitativa de revisión bibliográfica de documentos e informes de organismos internacionales, y organizaciones que trabajan directamente con la primera infancia. Especialmente se analiza la obra de Fernando Mönckeberg por el exitoso trabajo en la erradicación de la desnutrición en Chile, con la finalidad de resaltar su importancia para el estudio de su implementación en Argentina.

Inicialmente, se precisa la noción de desnutrición, describiendo las principales causas y consecuencias de este flagelo. En la segunda parte se resalta la importancia de la actuación en los primeros 1000 días de vida del niño por los significativos procesos neurológicos que se producen exclusivamente en este lapso. Se presenta el éxito de la política de Estado aplicada en Chile como modelo para el país y la región y, finalmente se expone la descripción del estado de la cuestión en Argentina.

Desarrollo

Fundamentos conceptuales

Qué es y qué no es la desnutrición

“En los países de regiones desérticas, donde no hay agua ni alimentos, existe el drama del hambre y la mortalidad por hambre, lo cual no es una enfermedad sino un hecho trágico; pero donde se producen alimentos para cuatrocientos millones de personas (Argentina) desde el punto de vista de la medicina social no hay hambre...ni puede haberlo, de modo que lo único que podría existir sería una dramática enfermedad denominada desnutrición infantil; es decir una enfermedad que no tiene connotaciones físicas (falta de alimentos) sino culturales y éticas.”⁵³

Hay múltiples definiciones de desnutrición infantil. Una de las admitidas dentro de la comunidad científica es la propuesta por Elía: “*la desnutrición es el estado de nutrición*

⁵³ Albino Abel, *Gobernar es poblar*, Mendoza, Ediciones Logos, 2010, p. 39. Todas las citas referentes al texto principal se harán a partir de esta edición.

*en el que una deficiencia de energía, proteínas y otros nutrientes causa efectos adversos medibles en la composición y función de los tejidos/órganos y en el resultado clínico.”*⁵⁴

Desnutrición no es hambre. Esta última indica una ingesta alimentaria diaria inferior al mínimo necesario para satisfacer los requerimientos energéticos.⁵⁵ El hambre es un reflejo fisiológico que responde al instinto básico de supervivencia y se satisface comiendo.

El concepto de desnutrición es profundo y grave. Albino sostiene que “*es el daño cerebral irreversible que padece un ser humano que no fue debidamente alimentado ni adecuadamente estimulado durante el embarazo y los dos primeros años de vida.*”⁵⁶

Resulta imprescindible aclarar que el término desnutrición, acompañado del calificativo infantil no expresa que es una enfermedad propia de los niños, sino que refiere a la infancia, como el único momento en el que el daño cerebral se produce y en el que es posible revertirlo.

En términos generales, la palabra desnutrición está siendo dejada de lado. En diversos informes y producciones académicas la reemplazan por expresiones tales como *malnutrición; hambre; inseguridad alimentaria; en riesgo nutricional*. Detrás de un eufemismo siempre hay una injusticia. La desnutrición es signo del atraso e inequidad social.

Declarar que un niño muere por desnutrición significa admitir el grave retroceso social del país. La dificultad para encontrar estadísticas oficiales y actuales, es prueba de ello.

La desnutrición no sólo se presenta bajo su forma más extrema: el marasmo. Es desafiante entender, como afirma Mönckeberg, que esta enfermedad es un *mal oculto*.⁵⁷

⁵⁴ Álvarez y otros *Documento SENPE-SEDOM sobre la codificación de la desnutrición hospitalaria*. Nutrición Hospitalaria, vol.23 n° 6, Madrid nov/dic.2008. Disponible en <https://goo.gl/Vv4635>

⁵⁵ La cantidad de energía requerida depende de las características etarias, antropométricas y de actividad de la población. A partir de la información de FAO, el requerimiento mínimo en los países de la región se ubica en torno a 1.800 kcal/día por persona. En cambio, el promedio requerido para personas con actividad física moderada es de 2.100 kcal/día, (FAO, 2004b, CEPAL 2004b pág. 88-90).

⁵⁶ Albino Abel y Vigo Gasparotti Gastón, *Así se combate la desnutrición*, Santa Fe, Gráfica Amalevi, 2016, p. 295. Todas las citas referentes al texto principal se harán a partir de esta edición.

Reconocer al niño desnutrido requiere una preparación acorde a las circunstancias, que pondere su detección ante síntomas como: bajo peso y talla; exceso de líquido cefalorraquídeo; dificultades cognitivas; dificultades lingüísticas; sistema inmunológico dañado; reducida antropometría craneal; inmunodepresión, entre otros.

Consecuencias de la desnutrición infantil: Daño cerebral irreversible

Como se afirmó anteriormente, la desnutrición ha sido caracterizada como un *mal oculto*⁵⁸, sus síntomas son confundidos con factores étnicos o con la pobreza subyacente. Arrastrada intrageneracionalmente, se produce lo que Albino y Mönckeberg denominan “daño sociogénico biológico”⁵⁹ para indicar la diversidad de sus causas y de sus consecuencias.

“Esos niños que nacen y crecen en un ambiente gris, triste, con escasos estímulos auditivos, escasos alimentos, con figuras maternas desdibujadas, están en una situación de desventaja y no podrán expresar jamás su potencial genético, y estarán condenados a repetir la historia de miseria, pobreza, e incultura.”⁶⁰

La desnutrición grave, fácilmente reconocible por los abultados vientres y las escuálidas extremidades, no responde a la generalidad de los casos que se encuentran en esta región. Aquí predomina el grado intermedio que se produce por la deprivación sostenida de nutrientes que se manifiesta en un retraso de crecimiento y desarrollo. La desnutrición aguda es la punta de un iceberg de una tragedia que pone, en primer plano, los derechos humanos y descubre la realidad subyacente y sutil del crecimiento de miles de niños en condiciones por debajo de las esenciales que les prometen un futuro precario y limitado.

Los daños cerebrales afectan el sistema inmunológico, las facultades cognitivas y el autocontrol emocional afectivo. El daño inmunológico se manifiesta en el padecimiento de enfermedades leves y curables que son mortales o dejan secuelas graves en el niño

⁵⁷ Albino Abel y Vigo Gasparotti Gastón, *Así se combate*, op. cit.p.15.

⁵⁸ *Ibid.*, p.15.

⁵⁹ Vigo Gasparotti Gastón, *Fernando Mönckeberg el responsable del milagro chileno*, Buenos Aires, Grupo Unión, 2017, p.232.

⁶⁰ *Ibid.*, p.232.

desnutrido. La mortalidad por diarrea o bronconeumonía es la causa que se consigna como de defunción. El motivo enmascarado es la desnutrición.

Las facultades cognitivas se ven alteradas como resultado del daño en el lóbulo frontal que limita la capacidad de aprendizaje y a las constantes enfermedades soportadas.

El impacto social se traduce en el aumento del gasto público que no logran producir los efectos deseados en el sistema de salud; de educación y en la seguridad ciudadana respectivamente.

En educación se verifica a través de los altos índices de deserción escolar, repitencia e ingreso tardío. En Argentina medio millón de adolescentes están fuera de la escuela y sólo la mitad de los que ingresan finalizan el nivel secundario, según datos ofrecidos por UNICEF.⁶¹

El lóbulo frontal, responsable de las operaciones mentales dirigidas hacia un fin (como planificar y tomar decisiones voluntarias conscientes, que permiten el control de la conducta y las emociones), se ve afectado negativamente por la desnutrición. En el desnutrido, este mal se traduce en reacciones de respuestas violentas y desproporcionadas. Ello a su vez aumenta el nivel de inseguridad social y eleva las tasas de crímenes violentos.

“Ni la droga, ni el narcotráfico, ni la falta de contención familiar ni todos estos factores juntos, pese a su extrema gravedad, alcanzan a explicar por sí solo la violencia reinante en nuestro país. Hay algo más que debe formar parte de la explicación de esos males, sin lo cual es imposible inspirar políticas de estado que reviertan la violencia social: el daño cerebral de la desnutrición infantil, que debe ser erradicado.”⁶²

⁶¹ UNICEF ARGENTINA *Para cada adolescente, una oportunidad.* Disponible en <https://goo.gl/8acYHN>

⁶² Albino Abel y Vigo Gasparotti Gastón, *Así se combate*, op. cit. p.12.

La relevancia de los 1000 primeros días en la vida de un niño

El desarrollo neurológico durante los primeros 1000 días de vida de un niño, es decisivo. Durante este período es fundamental implementar las acciones preventivas para que tengan eficacia las estrategias de erradicación.

UNICEF reconoce esta etapa como “período crítico para la vida” en los que *“la falta de una alimentación y atención adecuadas produce daños físicos y cognitivos irreversibles que afectarán a la salud y al desarrollo intelectual del niño para el resto de su vida.”*⁶³

Estos 1000 días comprenden los 270 del embarazo, los 365 del primer año y los 365 del segundo año. Durante este tiempo el niño es altamente vulnerable, entendiendo por vulnerabilidad

“una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar - en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados.”⁶⁴

Los primeros 1000 días de vida expresan la posibilidad de que los cerebros alcancen el potencial otorgado por la naturaleza. Esta etapa es la de mayor desarrollo neurológico. Es la única oportunidad para una intervención eficaz. Vencido este plazo, poco valdrán los esfuerzos para revertir las consecuencias del daño generado por la desnutrición.

Cada persona es portadora de un determinado potencial genético que se expresa en su totalidad cuando el medio ambiente que lo rodea así lo permite. *“Nadie es genéticamente superior a ningún otro, y si existen algunas diferencias, ellas son sólo consecuencias de un medio ambiente adverso que lesiona y aplasta el desarrollo de sus capacidades.”*⁶⁵

El crecimiento cerebral es veloz durante los primeros meses de vida. En la etapa fetal se establecen las conexiones que permiten la regulación y comunicación de todos los

⁶³ UNICEF, *La desnutrición infantil: Causas, consecuencias y estrategias para su prevención y tratamiento*, 2011, p. 19. Disponible en <https://goo.gl/Vvw4H3>

⁶⁴ Perona Nélica y ot., *op. cit.*

⁶⁵ Albino, Abel y Vigo Gasparotti, Gastón. *Así se combate*, *op. cit.*, p.122.

procesos vitales. Luego del nacimiento, este proceso se intensifica, influido especialmente por componentes ambientales. A los 18 meses de edad, el cerebro ha alcanzado el 80 % de su peso definitivo.

Entre los factores ambientales de mayor influencia se encuentra la nutrición, la estimulación afectiva, la protección ante agresiones y adversidades. Cuando un niño sufre a causa de la inadecuada ingesta alimentaria, de no poder apegarse a su madre o cuidador, de ser víctima de violencia, de falta de atención, de ausencia de oportunidades de aprendizaje- específicamente la carencia de estimulación verbal-, se pone en peligro su capacidad para alcanzar el pleno potencial. Cada privación genera y agrava las consecuencias de las otras. La desnutrición es ominosa porque destruye el cerebro de un niño sano.

Albino explica que el niño desnutrido produce una distancia instintiva por su aspecto físico; condiciones higiénicas deplorables; poca comunicación; no se lo estimula afectiva y sensorialmente; generándose una progresiva depresión que lo debilitará al momento de reclamar el afecto que merece.

Luchar contra la desnutrición requiere reconocer y recuperar la dignidad de estos niños, más allá del alimento, a través de una formación alegre, atenta, personalizada, que los rescate de la soledad cultural en la que están inmersos.

Para lograr esto, es necesario comenzar por la madre, sanando su autoestima a través de la enseñanza de su cuidado personal. La mejor agente sanitaria es la madre. Fortaleciendo el vínculo madre-hijo, florecerá la dignidad y la alegría, y el niño encontrará el clima propicio para recuperarse.⁶⁶

Mönckeberg afirma que el derecho más importante, no mencionado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, “*es el derecho de todo ser humano de expresar totalmente su potencial genético.*”⁶⁷

⁶⁶ Albino Abel, *Gobernar, op. cit.*, p.45.

⁶⁷ Mönckeberg Fernando, *Contra viento y marea hasta erradicar la desnutrición*, Santiago de Chile, El Mercurio Aguilar, 2012, p.134.

La igualdad de oportunidades requiere de un prometedor inicio en la vida. Así lo afirma la Premio Nobel de la Paz, Kailash Satyarthi:

“Todos los niños merecen un comienzo justo y equitativo en la vida. Merecen libertad y tener una infancia. Merecen una educación amplia, integral y de calidad. Es preciso considerar estas cuestiones no sólo como derechos sino como el vehículo hacia una sociedad más participativa y sostenible.”⁶⁸

Si preservar la vida e integridad física, emocional, intelectual y social de los argentinos no fuera aliciente suficiente, analistas económicos demuestran que las inversiones realizadas sobre la población en esta primera etapa de vida tienen la mayor tasa de rendimiento social.

“Gracias a su incidencia en el mejoramiento de las condiciones de salud, educación, nutrición, habitabilidad y ejercicio de la ciudadanía, entre otras dimensiones. De esta manera, toda inversión que se concentre en mejorar las condiciones de atención en los primeros años, reduce las necesidades de gasto requeridas para garantizar el cumplimiento de los derechos en etapas posteriores de la vida. Asimismo, esta inversión resulta ser la más eficiente para la reducción de las inequidades sociales.”²¹

La exclusión social definitiva producida por la desnutrición

La Convención sobre los Derechos del Niño, próxima a cumplir treinta años, ha sido la más ratificada en la historia. Toda América Latina y el Caribe la han aprobado. Este instrumento, jurídicamente vinculante, reconoce el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social, además de reconocer su derecho a la vida y a la supervivencia. Establece un modelo de desarrollo social en la medida en que la observancia y cumplimiento de los derechos de la infancia avanzan hacia la inclusión y la eliminación de la pobreza.

La exclusión social es el resultado de procesos que atacan la dignidad y niegan los derechos de los niños, poniendo en peligro su existencia.

⁶⁸ Satyarthi Kailash, *¿Qué estamos esperando? Las sociedades sostenibles comienzan por los niños* en Informe UNICEF sobre Estado mundial de la infancia, 2016, p.86.

Existe un vínculo entre la consideración de un niño como pobre y el no disfrute de los derechos consagrados en la Convención. Los bienes indispensables para el goce de los mismos son: nutrición adecuada (art. 24.2.c); agua potable (24.2.e); saneamiento (art. 24.2.c), vivienda (art. 27.3), educación (art. 28.1. a y b) e información (art.13 y 17).

La desnutrición infantil engloba la carencia de cada uno de estos elementos. El daño cerebral irreversible que lleva al abandono escolar, la exposición al delito, la falta de perspectivas, implica una merma de sus oportunidades futuras de movilidad social. Se potencia así el círculo vicioso de la desnutrición: niño desnutrido, pobre, sin educación se convierte casi irremediabilmente en adulto sin educación, pobre y desnutrido. Erradicar la desnutrición actual, es combatir la pobreza futura.

Modos de combatir la desnutrición

Como se ha establecido, la desnutrición es una enfermedad social en la que el hambre es uno de sus síntomas. Usar ambas palabras como equivalentes va más allá de una cuestión semántica. Según cómo definamos esta problemática, será el modo de abordarla.

Si se entiende que el hambre es la única causa de la desnutrición, la estrategia para paliarla consistiría en una mera provisión de alimentos. Este modelo reclama una política de subsidios a cargo de un Estado protector, de neto corte asistencialista. Estas medidas son de alcances limitados y muchas veces corren el riesgo de direccionarse hacia otras intenciones.

Por otro lado, si se entiende que la desnutrición es multicausal, se la combatirá desde una perspectiva holística. Su objetivo será la promoción y fortalecimiento de la familia a través del trazado de lineamientos integrales, donde confluyen intervenciones nutricionales; sanitarias y educacionales, tendientes a la promoción y fortalecimiento de la familia como protagonista.

La perspectiva integral encuentra su apoyo en la CDN (art. 9), que establece que es la familia quien debe proveer y resguardar los derechos de sus propios hijos. El Art. 15 del Protocolo Adicional de la Convención Americana sobre Derechos Humanos “*Protocolo de San Salvador*” destaca a la familia como elemento natural y fundamental de la

sociedad. Ella, por su propia naturaleza, exige protección estatal en la función de custodiar el mejoramiento de su situación moral y material: concediendo atención y ayuda especiales a la madre antes, durante y después del parto; garantizando a los niños una adecuada alimentación, ejecutando programas especiales de formación familiar a fin de contribuir a la creación de un ambiente estable y positivo en el cual los niños perciban y desarrollen los valores de comprensión, solidaridad, respeto y responsabilidad.

En Argentina, este enfoque integral encuentra sustento en la Ley 26.061, en cuyo art. 4 (en su art.4) expresa que las políticas públicas para la protección de la niñez se elaborarán fortaleciendo el rol de la familia en la efectivización de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. En su art. 7 declara el deber de los organismos estatales en el aseguramiento de políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente la responsabilidad prioritaria en el cuidado, desarrollo y educación integral de sus hijos.

Política de Estado como la única manera eficaz de combatir la desnutrición

Especialistas en el tema coinciden en que la mejor manera de aplicar la perspectiva integral a fin de erradicar la desnutrición es a través de una política de Estado⁶⁹.

Jaunarena caracteriza a la política de estado como:

“la acción para administrar los asuntos públicos que obedecen a un interés fundamental, trasciende a los gobiernos y, por tanto, requiere del mayor consenso de los actores políticos. Es una construcción institucional compleja, resultante de la simbiosis de fuerzas políticas, acuerdos sociales y factores como la historia, la cultura y el entorno internacional, en el marco de un largo proceso dinámico, controversial y mutable.”⁷⁰

La inversión que realice una nación en salud y nutrición, en saneamiento ambiental-cloacas, electricidad, pavimento, agua potable corriente y caliente, electricidad-contribuye a igualar las oportunidades.

⁶⁹ Vigo Gasparotti Gastón, *op. cit.*, p.285.

⁷⁰ Jaunarena Horacio, *Política de Estado*, Universidad de Belgrano, Julio 2015 – Año 2 – p.1 N°8. Disponible en <https://goo.gl/AWAWra>

Las diferencias entre las políticas de Estado y las políticas de gobierno radican en la relevancia de los intereses atendidos, los plazos de aplicación y los objetivos buscados. En una política de Estado los frutos no son inmediatos, cosechados por el gobierno político en ejercicio del poder, sino que los resultados serán usufructuados por las próximas generaciones. Se exige así una madurez política para proyectar y comprometer el futuro de una nación. Las políticas de Estado más exitosas nacen de lograr un consenso político apartidario sobre la manera de tratar el tema en cuestión como de importancia nacional.

Una política de Estado que aplique la perspectiva integral de combate a la desnutrición fortaleciendo a la familia, debe trascender las políticas sociales a través de las cuales se la aplica. Como sostiene el informe de las Bases para la elaboración de Políticas Familiares en Argentina

“el fin de una [...] política familiar no es la solución de males personales y familiares directos sino la promoción de los bienes que genera la familia funcional o medianamente funcional [...] su objetivo es constructivo de bienes personales y sociales y preventivo de las situaciones de marginación, riesgo o necesidades específica”⁷¹.

Sostiene el mencionado estudio que diseñar una *“línea de acción pública continua y permanente con independencia de los gobiernos de turno”* (política de Estado), sea quizás la *“decisión estratégica más importante que pueden adoptar quienes tienen la responsabilidad de gobernar un país, en orden a afrontar con eficacia los principales desafíos de la humanidad del siglo XXI.”*⁷² Sin lugar a dudas, la desnutrición infantil es uno de dichos desafíos, y apremia. Solo se cuenta con 1000 días por niño nacido para que no se vea excluido socialmente de por vida.

Es importante recalcar que la eficacia de la implementación de una política familiar integral para erradicar la desnutrición debe contar con políticas familiares desde todos los sectores de la sociedad: empresas, ONGs, asociaciones civiles, agrupaciones varias.

⁷¹ Instituto de Ciencias para la Familia, *Bases para la elaboración de Políticas Familiares en la Argentina*, Universidad Austral, 2005, p. 19

⁷² *Ibid.*, p.19

Sin que por ello la responsabilidad final sobre la política de Estado deje de ser obligación de los gobernantes.

Éxito social y económico de una política de Estado eficaz para eliminar la desnutrición infantil: La experiencia chilena

Chile logró erradicar la desnutrición. El médico pediatra Fernando Mönckeberg junto a sus colaboradores, en la década del 50, intuyeron la necesidad de intervenir en el dramático contexto en el que se encontraba su país: mortalidad infantil superior a los 180 por mil nacidos vivos; deserción escolar superior al 70 %; 60 % de menores de 5 años con retardo en su crecimiento físico e intelectual; analfabetismo del 23%, escolaridad promedio de dos años, acceso a la universidad solo para el 2%; expectativa de vida 38 años⁷³.

Por aquellos años la desnutrición se confundía con la pobreza y con una consideración determinista-genética del chileno, como de baja talla; extremidades cortas y desarrollo cognitivo inferior. Consciente de estar frente a una problemática que aún no se vislumbraba, se dedicó a desentrañar las posibles causas de estas condiciones y la posibilidad de revertirlas.

Chile reunía una de las peores estadísticas de nutrición y salud de América Latina por lo que le fueron otorgadas subvenciones. Años de trabajo intenso, con la incorporación de especialistas al equipo de investigación, descubrieron la importancia de la combinación de los factores genéticos y medioambientales para lograr el crecimiento de la persona. Detectaron que el daño se producía en los primeros 1000 días de vida, cuando el crecimiento es rápido y los órganos no han terminado de desarrollarse, quedando lesionados irrevocablemente. Esto limita las posibilidades de inclusión social del individuo, situación esta que, replicada en un alto porcentaje de la población, condena al país al retroceso económico y a la inequidad social

En primer lugar, se concientizó a la comunidad de la existencia de este problema, del daño producido a los niños y de las consecuencias gravosas para la sociedad entera, a

⁷³ Albino, Abel y Vigo Gasparotti, Gastón. *Así se combate*, op. cit., p.16.

través del uso de medios masivos de difusión, que permitió la instalación del tema en la agenda política.

En período electoral, cada una de las tendencias partidarias se apropió de este combate, utilizándolo como campaña electoral. La cuestión quedó planteada como prioridad política e impactó en la ciudadanía que comenzó a percibir la necesidad de enfrentar este problema.

La estrategia consistió en la intervención simultánea en cuatro áreas fundamentales: salud, saneamiento, educación y nutrición focalizados a los grupos etarios vulnerables⁷⁴:

- Control periódico del embarazo y atención del parto por profesionales junto al control del niño sano durante los primeros años de vida.
- Intervención nutricional desde las últimas semanas del embarazo hasta los tres años de vida.
- Tratamiento específico para niños con desnutrición avanzada en centros diferentes a los hospitales, frente al riesgo de contagio de infecciones graves debido a la depresión del sistema inmunológico.
- Educación y nutrición preescolar: se brindan los requerimientos nutritivos diarios, estimulación psicomotriz, verbal y emocional.
- Alimentación escolar como incentivo para evitar la deserción escolar.
- Educación e incremento de la escolaridad de los padres: existe una estrecha correlación entre la baja escolaridad de la madre y la mortalidad infantil: es cinco veces mayor en las madres que no han completado la educación básica.
- Saneamiento ambiental (agua potable, alcantarillados, eliminación de excretas en zonas rurales y tratamiento de aguas servidas).

La implementación de políticas públicas en salud y nutrición producen resultados en largo plazo. Para lograr los efectos deseados, deben permanecer sistemáticamente en el tiempo. El éxito chileno se debe a la continuidad temporal de los programas previstos, que fueron mejorando su cobertura y eficiencia de manera continuada.

⁷⁴ Vigo Gasparotti, Gastón, *op. cit.*, p.226.

En el transcurso de estos años, se produjo la reconversión de las estructuras administrativas sanitarias, en la cual se disolvieron y crearon organismos para lograr los objetivos propuestos. En 1974 se creó el “Consejo Nacional para la alimentación y la Nutrición” (CONPAN) como organismo interministerial para implementar las acciones y controlar su cumplimiento. Se amplió la cobertura cuantitativa y cualitativamente del programa materno infantil; de atención preventiva y curativa del niño sano, de educación nutricional, lactancia materna y control del embarazo y atención del parto.

A través de la creación, en 1975, de una fundación sin fines de lucro llamada “Cooperadora para la Nutrición Infantil” (CONIN) se estableció un programa de recuperación de niños menores de dos años con desnutrición avanzada que eran enviados desde los hospitales o centros de salud públicos. La recuperación de 85.000 pequeños en cuarenta años, impactó en la sociedad. Los cerebros protegidos de estos niños se reflejaron en el acceso y permanencia en el sistema escolar que permitió la movilidad social ascendente.

Fernando Mönckeberg sintetiza así los logros trasandinos:

“Me invitaron [...] para que explicara como un país subdesarrollado como Chile logra controlar la desnutrición persistiendo el problema de la pobreza. Creo que la gran gracia fue haber enfocado el problema en forma holística y haber mantenido las intervenciones más allá de los cambios de gobierno. Uno ve frecuentemente en América Latina que lo que hace un gobierno es por definición malo para el gobierno que le sigue. En el caso de Chile se logró que [...] se fuera incrementando la atención y mejorando la eficiencia de los programas. Cuando nosotros comenzamos, el 60% de las muertes se producían antes de los 10 años; hoy ese porcentaje es menor al 1%. Nuestra mortalidad infantil es más baja que la de Estados Unidos. [...] En todo este tiempo el chileno ha crecido en promedio 11 cm. Sí antes el 35% terminaba la educación básica, hoy la termina el 100%. Ha habido un cambio absoluto en la población y esa ha sido la gran causa del progreso de Chile. Seguramente si le preguntas un economista te dirá otra cosa. Pero yo creo que el factor fundamental es el recurso humano.”⁷⁵

⁷⁵ Albino, Abel y Vigo Gasparotti, Gastón. *Así se combate*, op. cit., p.157.

En la actualidad se aplica el programa “Chile Crece Contigo”⁷⁶. Éste es un Sistema de Protección Integral a la Infancia que tiene como misión acompañar, proteger y apoyar, integralmente, a todos los niños, niñas y a sus familias, a través de acciones y servicios de carácter universal, así como proporcionar apoyos especiales a aquellos que presentan alguna vulnerabilidad mayor: “a cada quien según sus necesidades.”

Estado de la cuestión en Argentina

La última encuesta nacional de nutrición y salud se realizó en el 2005 y desde entonces no se cuenta con cifras oficiales. De todos modos, cuando no existen estadísticas oficiales se puede tomar, según recomienda Mönckeberg, los números de mortalidad infantil como un indicador indirecto y equivalente de desnutrición, más allá de que en el futuro sea imprescindible contar con un índice específico.

Según lo evaluado por el Barómetro de la Infancia de la UCA y UNICEF Argentina sobre datos del INDEC, la pobreza infantil es del 47,7% y la tasa de mortalidad infantil (indicador indirecto de desnutrición) es de 10,8 %⁷⁷.

En nuestro país existen 4100 villas. Este relevamiento fue realizado por el Estado, a través de la Jefatura de Ministros junto a organizaciones como Cáritas y movimientos sociales. En estos asentamientos más de la mitad de sus habitantes no cuenta con acceso regular de al menos dos de los servicios básicos- red de agua corriente, red de energía eléctrica y red cloacal.⁷⁸

Las estrategias para preservar la primera infancia, producen mayor retorno económico y social que lo realizado posteriormente a ella. La protección en los primeros 1000 días de vida como prioridad nacional requiere el esfuerzo de los sectores públicos y privados, visibilizando las razones éticas, científicas, sociales y económicas, para actuar oportunamente durante este puntual período de vida. Para bajar los índices de pobreza

⁷⁶ Disponible en <https://goo.gl/hX9kWm>

⁷⁷ UNICEF, *Casi la mitad de los hogares con niños, niñas y adolescentes son pobres*. <https://goo.gl/rbQcMV>

⁷⁸ Decreto 358/17 sobre creación de Mesa Nacional de Coordinación para Barrios Populares. Disponible en <https://goo.gl/QQBMit>

es necesario comenzar por atacar la desnutrición. No hay desarrollo sostenible sino es a partir de la protección de la infancia y familias vulnerables. Según Alderman, “*Reducir la desnutrición en un 1% baja la pobreza en un 4%. En cambio, reducir la pobreza en un 1% sólo logra reducir la desnutrición en un 0,25%.*”⁷⁹

La Argentina no cuenta a la fecha con una política de Estado para combatir la desnutrición. Diversas políticas sociales⁸⁰ buscan dar solución a causas o consecuencias de la misma; pero no se ha logrado aún la necesaria concientización de la comunidad ni el consenso político indispensable para convertir la erradicación de este flagelo en prioridad nacional.

El 27 de septiembre del corriente año se presentó ante la Cámara Alta el Plan Nacional de Alimentación y Estimulación temprana⁸¹ (Pla.N.N.E.T), que aspira convertirse en ley. Este proyecto reconoce explícitamente, por un lado, en sus fundamentos, que sus aspiraciones son la experiencia llevada adelante con enorme éxito por la Fundación CONIN a cargo del Dr. Mönckeberg en Chile; como en la experiencia de la Fundación CONIN en Mendoza que sería replicable en el resto del país.

El Pla.N.N.E.T se enrola dentro de la perspectiva integral, buscando abarcar la multicausalidad de la desnutrición infantil. En principio, le daría a la Argentina datos oficiales para visualizar los niveles de vulnerabilidad de cada provincia a través de la realización de un *mapa nacional de la desnutrición*. Esto es la piedra angular para atacar al problema dónde está.

⁷⁹ Alderman Harold. Linkages Between Poverty reduction Strategies and child nutrition. 2004.

⁸⁰ Algunas políticas sociales que benefician a la primera infancia son: Ley N° 26.233, cuyo objeto es la promoción y regulación de los Centros de Desarrollo Infantil entendidos como espacios de atención integral de niños y niñas de hasta 4 años de edad; el subsistema no contributivo de Asignación Universal por Hijo para protección social, destinados a los niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina que no tengan otra asignación y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal (Decreto N°1602/09); “Plan Nacional de Primera Infancia” (Decreto N° 574/16) como herramienta para garantizar el desarrollo integral de niños y niñas de 45 días a 4 años de edad inclusive, en situación de vulnerabilidad social, en pos de favorecer la promoción y protección de sus derechos, que será instrumentado en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social.

⁸¹ Proyecto de Ley que crea el Plan Nacional de Nutrición y Estimulación Temprana (PLA.N.N.E.T.) Disponible en <https://goo.gl/qUjynS>

Su estrategia incluye, por un lado, un plan directo de atención a quienes se vieran afectados por la desnutrición a través la creación de centros asistenciales en cada lugar del país que necesite dar cobertura a la desnutrición, junto con otros itinerantes para llegar a poblaciones aborígenes y zonas inhóspitas del territorio nacional. Los médicos pediatras, nutricionistas infantiles, psicopedagogos, especialistas en estimulación temprana y trabajadores sociales en dichos centros, brindarían atención a los niños y buscarían fortalecer a los padres y/o mayores a cargo, tanto para erradicar la desnutrición como para promover la estimulación temprana. Si bien el art. 5 del Pla.N.N.E.T habla de padres y maestros, en los fundamentos se habla de capacitación “materna”, reconociendo la importancia del círculo familiar especialmente en la Primera Infancia⁸². Los desnutridos graves verían satisfechas sus necesidades especiales y urgentes en centros creados al efecto en centros estratégicos del país.

Asimismo, prevé estrategias indirectas para prevenir la desnutrición. Daría nacimiento a unidades de Educación Nutricional y Control Antropométrico para mejorar los hábitos alimenticios de la población asistida. Promovería acciones de educación nutricional y educación para la salud de los niños; promovería la lactancia materna y crearía “roperos familiares”. También se desarrollarían planes para educar a padres y maestros tanto en la desnutrición infantil como en la importancia de la estimulación temprana para favorecer su desarrollo integral, especialmente durante el embarazo y primeros dos años de vida. Se reconoce así la importancia tanto de la familia como del centro educativo, ya sea público o privado, como agentes de prevención y/o tratamiento de la desnutrición de sus hijos y/o alumnos.

El proyecto comentado asegura los fondos necesarios para implementar el Pla.N.N.E.T., los que deben ser incluidos en el Presupuesto General de la Nación en cada ejercicio.

Conclusiones

El pleno desarrollo de la persona se encuentra marcado profundamente por lo vivido en los primeros años de vida. En este sentido, se encuentra acreditado que junto a la adecuada nutrición es igualmente necesario el cuidado afectivo en el núcleo familiar,

⁸² *Ibid.* Art 5.

especialmente la atención brindada por la madre para la estimulación sensorial y cognitiva, que ayudan al desarrollo de la arquitectura básica del cerebro.

La desnutrición infantil tiene múltiples dimensiones, por tanto, la acción para eliminarla también debe ser integral, sistemática y sostenida en el tiempo. La estrategia estatal destinada para esta batalla debe concebirse como política pública de Estado, con un horizonte de resultados a largo plazo, que implique a todos los niveles públicos y privados, trascendiendo al gobierno de turno que por definición es cortoplacista, provisional y sectorial, caracterizado, en muchas ocasiones, por buscar soluciones coyunturales y de impacto mediático.

La necesidad de una política de Estado para combatirla es indispensable. La desnutrición es una tragedia que persiste. No puede ser ignorada o disimulada. Debe ser asumida, privilegiando las acciones que movilicen al Estado para que, junto a la sociedad civil, se la combata.

Erradicar la desnutrición es posible, aún persistiendo condiciones de pobreza y subdesarrollo. Así lo atestiguan los índices de Chile. La trayectoria recorrida desde 1950, cuando comenzó a investigarse y ponerle nombre al drama humano que implica la desnutrición, hasta su eliminación actual y constante monitoreo, abre una perspectiva alentadora para Argentina, con resultados tangibles y cercanos.

Para ello se propone la necesidad de contar con datos reales y actuales, llamando a las cosas por su nombre, sin los eufemismos que desdibujan el alcance de la problemática. Superar el asistencialismo que condena al círculo vicioso del subdesarrollo y la pobreza, requiere conocer a ciencia cierta el panorama existente. Es de vital importancia incentivar estudios que revelen la cantidad de desnutridos leves y moderados en Argentina y su vinculación con el fracaso educativo. En este sentido también se sugiere sondear dentro de la población carcelaria, cuántos presos padecieron este flagelo en su infancia y la relación con los delitos cometidos.

Se debería continuar la línea investigativa acerca de la necesidad de recuperar la dignidad de la mujer vulnerable, que no puede vivir plenamente su maternidad por las condicionantes sociales que la atraviesan, a través de una formación optimista que

amplíe su horizonte y fortalezca su autoestima. De este modo, revalorizando a la madre y a la familia, el niño encuentra el ámbito propicio para recuperarse y crecer. El lugar donde el niño se nutre de alimento y afecto es en su hogar.

Una verdadera toma de conciencia de esta dolorosa situación nos llevará a reconocer cuál es la contribución que cada uno puede aportar.

Bibliografía

Albino Abel, *Gobernar es poblar*, Mendoza, Ediciones Logos, 2010

Albino Abel y Vigo Gasparotti Gastón, *Así se combate la desnutrición*, Santa Fe, Gráfica Amalevi, 2016

Alderman Harold. Linkages Between Poverty reduction Strategies and child nutrition. 2004

Álvarez y otros *Documento SENPE-SEDOM sobre la codificación de la desnutrición hospitalaria*. Nutrición Hospitalaria, vol.23 n° 6, Madrid nov/dic.2008. Disponible en <https://goo.gl/Vv4635>

Espíndola Ernesto, Rico María Nieves, *La pobreza infantil: un desafío prioritario*, CEPAL - UNICEF Boletín Desafíos N° 10, 2010. Disponible en <https://goo.gl/wZGqus>

Instituto de Ciencias para la Familia, *Bases para la elaboración de Políticas Familiares en la Argentina*, Universidad Austral, 2005

Jaunarena Horacio, *Política de Estado*, Universidad de Belgrano, Julio 2015, Año 2, N°8. Disponible en <https://goo.gl/AWAWra>

Minujín Alberto, *¿Por qué se diferencia la pobreza infantil de la pobreza que afecta a los adultos?* CEPAL- UNICEF Boletín Desafíos N° 10, 2010. Disponible en <https://goo.gl/wZGqus>

Mönckeberg Fernando, *Contra viento y marea hasta erradicar la desnutrición*, Santiago de Chile, El Mercurio Aguilar, 2012

Muñoz Blandon Mónica, *Políticas de seguridad alimentaria en la primera infancia: Chile y Colombia*, Universidad de Antioquia, Facultad Nacional de Salud Pública Héctor Abad Gómez, Especialización En Salud Internacional Medellín, 2016

Satyarthi Kailash, *¿Qué estamos esperando? Las sociedades sostenibles comienzan por los niños* en Informe UNICEF sobre Estado mundial de la infancia, 2016

UNICEF, *Informe sobre el estado mundial de la infancia: La infancia amenazada*, 2005

UNICEF, *Casi la mitad de los hogares con niños, niñas y adolescentes son pobres*. <https://goo.gl/rbQcMV>

UNICEF, *La desnutrición infantil: Causas, consecuencias y estrategias para su prevención y tratamiento*, 2011. Disponible en <https://goo.gl/Vvw4H3>

Vigo Gasparotti Gastón, *Fernando Mönckeberg el responsable del milagro chileno*, Buenos Aires, Grupo Unión, 2017

Convención sobre los Derechos del Niño

Decreto 358/17, <https://goo.gl/QQBMit>

Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador).

Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

EL DOBLE ABANDONO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN ESTADO DE ADOPTABILIDAD

Bustamante, Virginia Luján; Kapustiansky, Inés; Waters, Marisa⁸³

Key words: derechos del niño. Niñez y familia. Inclusión. Vulnerabilidad. Abandono. Adaptabilidad. Relaciones familiares.

Abstract

Los niños, niñas o adolescentes a los que se les han vulnerado sus derechos en el seno familiar y que, mediante la intervención del Estado son decretados en situación de adoptabilidad, pueden ser adoptados por postulantes inscriptos en el registro de aspirantes a guarda con fines adoptivos previa vinculación y período de guarda.

Durante estos períodos suelen haber devoluciones de esos niños (*desistimiento de guarda*) y esto también suele ocurrir cuando la adopción ya ha sido otorgada. Aparece así una doble situación de abandono, la primigenia por parte de sus padres biológicos y esta segunda por parte de los adoptivos.

Este trabajo señala ciertas causales de los desistimientos, para prevenirlos y disminuirlos, mediante entrevistas a los diferentes actores involucrados, y el análisis de casos testigos reales de desistimiento de guarda.

El estudio realizado nos permite llegar a la conclusión de que la intervención y el acompañamiento de un Orientador Familiar durante los períodos de guarda preadoptiva y de adopción conforman una herramienta eficaz para prevenir y evitar esta doble situación de abandono en niñas, niños y adolescentes. Resultando el profesional idóneo para diseñar estrategias de abordaje integral en el apoyo preventivo tendiente a fortalecer y optimizar el vínculo entre los postulantes y los niños, mediante la potenciación de los recursos y habilidades comunicativas y de resolución de conflictos.

⁸³ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.bus>

Introducción

Esta investigación persigue como objeto la disminución de la vulnerabilidad de aquellos niños, niñas y adolescentes (a partir de aquí NNA) que se encuentran en situación de adoptabilidad, para prevenir el desistimiento de guarda y el doble abandono.

El derecho a tener una familia, a amar y ser amados y a tener una identidad, son sólo algunos de los amparos que se ven amenazados frente a la institucionalización de los NNA.

Al pasar a la etapa de vinculación con los postulantes a guarda preadoptiva, los NNA pueden demostrarse sobre adaptados o bien, pueden exteriorizar a través de sus conductas, aquellos traumas o dolores que hayan vivido en el pasado. Es por esto, que, en los distintos regímenes, intervienen equipos de profesionales para acompañar a ambas partes. En un primer periodo de vinculación es necesario que el o los aspirantes a guarda puedan establecer un vínculo de confianza con el NNA, esto les permitirá sobrellevar los momentos difíciles que puedan generarse en este nuevo proyecto familiar.

Muchos de los desistimientos de guarda preadoptiva se suceden en estos primeros momentos, volviéndose una etapa de riesgo. El sistema administrativo carece de los recursos suficientes para poder cubrir todas las necesidades que los postulantes o los NNA manifiestan y a medida que el tiempo pasa, la situación se torna más intrincada.

Un buen acompañamiento familiar propiciado por orientadores familiares especializados en la materia, trabajando en un entorno interdisciplinar, y con estrategias claras que faciliten la vinculación y comunicación entre los NNA y los futuros adoptantes puede contribuir a alivianar los focos de conflicto. Afrontados con profesionalismo y con las herramientas necesarias, aquellos “imposibles”, pueden transformarse en los pequeños escalones de una relación fructífera.

Desarrollo

Capítulo I: Derechos vulnerados de los niños, niñas y adolescentes institucionalizados

Los NNA institucionalizados pierden el derecho a aprender a vivir y a disfrutar en familia. En este sentido los NNA, que por diversas circunstancias han perdido su familia de origen, se hallan en externa vulneración de sus derechos. Estos derechos no están enunciados en la ley pero son esenciales para su desarrollo.

Derecho a no sentir miedo o en caso de sentirlo, derecho a tener quien lo acompañe

Que puedan expresar sus miedos con confianza, sabiendo que van a tener un abrazo y una palabra de cariño por parte del adulto.

Derecho a no sentirse distintos y a que no sientan lástima por ellos

En su pequeño mundo son “los chicos del hogar”. En el colegio son tratados de manera diferencial por parte de sus compañeros y maestros.

Derecho a recibir asistencia médica idónea, o cualquier otra que necesite

Que puedan ser evaluados correctamente. En muchos casos están mal diagnosticados retrasando la posibilidad de adopción, ya que creyéndolos discapacitados se hace dificultoso encontrarles una familia. Muchas veces se descubre que tal discapacidad no existe o es recuperable con un tratamiento adecuado.

Derecho a ser mirado y escuchado

La mirada es muy importante para la formación y el crecimiento, promueve la valoración del niño y afianza su autoestima a través de la comunicación visual. En una Institución, la mirada es para ver comportamientos inadecuados. Es una mirada genérica sobre el grupo de niños, donde se extravía la personalización necesaria. Ante peleas o dificultades, muchas veces los NNA no tienen quién los escuche o defienda.

Derecho a elegir que le gusta y que no. Derecho a tener proyectos y que su vida no se circunscriba solamente a la escuela y a la institución que lo acoja

Estos NNA pierden la posibilidad de elegir probando qué les gusta y qué no, como por ejemplo participar de algún deporte o tocar algún instrumento. Hay variadas actividades

extra curriculares que contribuyen al crecimiento, a la formación de la personalidad y a la felicidad del niño que, cuando está institucionalizado, difícilmente lo experimenta.

Derecho a la propiedad

Los NNA tienen derecho a tener su juguete, ropa y otras pertenencias que sean solo suyas. Estos niños comparten todo. Lo que hay en el hogar es de todos y a la vez no es de nadie.

Derecho a conocer el valor del dinero, del esfuerzo y derecho a vivir en un mundo real

Los NNA institucionalizados desconocen el mundo real y creen que quienes viven fuera del hogar gozan de un mundo perfecto. En su gran mayoría, no han sido educados en la laboriosidad, no saben que hay que esforzarse para poder acceder a los bienes materiales necesarios para la vida diaria.

Derecho a tener ideas y a expresar su opinión

En la vida familiar se intercambian proyectos, ideas, sugerencias y puntos de vista. Este tipo de interacciones van forjando la autoestima y la capacidad de tomar decisiones. En la institución se fijan pautas comunes para todos y difícilmente pueden objetarlas.

Derecho a festejar y a la alegría

Cuando se sienten mimados y deseados sienten alegría por ejemplo, de festejar su cumpleaños, ya que tiene sentido para su propia biografía. Esto no sucede con los NNA institucionalizados.

Derecho a ser uno mismo

A realizarse en forma independiente y no como parte de una masa de niños.

Derecho a ser hijo

Saberse hijo, con los derechos y responsabilidades que esto implica. Y también, derecho a ser parte de una familia: hermano, sobrino, nieto. Esos títulos que contribuyen a la conformación del ser individual, único e irrepetible.

Derecho a confiar en los adultos y a creer en la justicia

Los NNA necesitan volver a confiar en los adultos, y lo que es más importante tienen derecho a la verdadera justicia que repare su lesionada humanidad. Cada ser humano, desde el lugar que ocupa en la sociedad debe trabajar para que todos estos derechos enunciados sean restituidos a los NNA que viven en los hogares o instituciones.

Capítulo II: Primera etapa en la adopción

Uno de los primeros derechos que tienen NNA es vivir, crecer y desarrollarse con su familia de origen. Cuando esto no es posible se recurre a la adopción para cumplir con su derecho a tener una familia, y para buscar un centro afectivo que de protección a su vulnerabilidad.

Cuando se detecta que un NNA está sufriendo vulneración de algunos de sus derechos se hacen las denuncias al organismo de protección de derechos correspondiente y estos aplican las medidas necesarias, con el fin de restituirle sus derechos vulnerados y de fortalecer los vínculos familiares. En general, quienes suelen detectar las situaciones de vulneración son familiares, vecinos o la escuela. Si a pesar de estas intervenciones los derechos del NNA continúan siendo vulnerados, el órgano administrativo aplica las llamadas medidas excepcionales,⁸⁴ y el NNA debe ser separado de su familia en el menor lapso posible.

Cuando el juez interviniente evalúa que se han agotado, sin éxito, todas las instancias posibles para la reincorporación del NNA a su familia de origen, está en condiciones de dictar su estado de adoptabilidad. Éste no puede ser dispuesto si algún familiar o referente afectivo ofrece asumir su guarda o tutela y tal pedido es considerado adecuado al interés del NNA. En caso de haberlos, los padres de origen serán notificados y podrán apelar la medida ante el juez interviniente. Si no lo hacen, el estado de adoptabilidad

⁸⁴ Ley Nro. 26.061, PROTECCION INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES, ARTICULO 39, Medidas excepcionales: “son aquellas que se adoptan cuando las niñas, niños y adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio. Tienen como objetivo la conservación o recuperación por parte del sujeto del ejercicio y goce de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias. Estas medidas son limitadas en el tiempo y sólo se pueden prolongar mientras persistan las causas que les dieron origen”

quedará firme y si deciden apelar, quedarán a la espera de que se resuelva dicha situación.

Mientras tanto, y hasta que se resuelva su situación, el NNA ingresa a un hogar o a un programa de protección de derechos como lo son las familias de acogimiento. Una vez dictada la sentencia, el juez solicita al Registro de Aspirantes a Guarda de la jurisdicción, los legajos que concuerden con las características de la familia que el NNA necesita para ser acogido en un ambiente apropiado a su condición. Si en ese registro no se localiza una familia adecuada a sus necesidades, se amplía la búsqueda a otras jurisdicciones del resto del país con la intervención de la Dirección Nacional del Registro Único de Aspirantes a Guarda con fines Adoptivos (DNRUA)⁸⁵.

De acuerdo a la entrevista en profundidad realizada por el equipo de investigación de este trabajo, la Sra. Laura Rubio⁸⁶ testimonia: “La mayoría de los inscriptos tiene una disponibilidad adoptiva muy acotada. Buscan adoptar niños de cero a dos años de edad. En algunos casos hasta cinco años sin problemas de salud, o hasta dos hermanitos en las mismas condiciones. En general, los chicos que están en estado de adoptabilidad no reúnen esas características”.

Aquí se entrevele el conflicto inicial: la escasa disponibilidad de familias adecuadas a las necesidades de los niños. Por ello, organismos gubernamentales y no gubernamentales intervienen ofreciendo charlas gratuitas y abiertas informando a los interesados para que contemplen la posibilidad de ampliar el rango de expectativas. Al respecto, Rubio continúa explicando: “Las charlas y capacitaciones en muchos casos han logrado que postulantes que tenían como única disponibilidad bebés, luego opten por chicos de diez o doce años. El RUAGA cambió de sistema y ahora hace tres encuentros obligatorios informativos”.

⁸⁵ Dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación: <http://www.jus.gob.ar/registro-aspirantes-con-fines-adoptivos.aspx>

⁸⁶ Opinión de la Sra. Laura Rubio, Cofundadora de la ONG “Ser familia por adopción”, en la entrevista en profundidad realizada para este trabajo.

Recién una vez que el juez encuentre y pueda seleccionar a uno o varios postulantes, los citará para realizar las entrevistas necesarias y así, elegir la familia que considere adecuada para ese o esos NNA.

En cada situación concreta se debe tener en cuenta: la opinión del NNA, la necesidad de equilibrio entre los derechos y garantías y las exigencias del bien común familiar y social. Siempre teniendo especial reparo, en la condición específica en la que éstos se encuentran como personas en desarrollo.

Capítulo III: La vinculación

La vinculación debe comenzar antes de que los adultos conozcan al NNA a través de una entrevista inicial. En primera instancia, se realiza con los responsables designados del hogar y la defensoría zonal para poder conversar sobre la situación del niño y sobre las características y el perfil de los aspirantes.

Luego, el equipo técnico que acompañará el proceso de vinculación se reúne con los postulantes seleccionados, para conocerlos y articular los encuentros con el NNA. A partir de este momento, comienza la vinculación y puede darse en el juzgado, en el hogar, o en la casa de acogida donde se hospede el NNA. En un inicio, los encuentros se realizan con la compañía de algún referente del NNA, para después hacerlo con los postulantes a solas. Posteriormente, se favorecerán propuestas para compartir pernocte, lo que será la base de la futura convivencia. Todo lo sucedido en estos encuentros deberá ser informado al juzgado. De arrojar resultados positivos, se puede continuar con la guarda.

Al periodo previo al día en que el niño va a vivir definitivamente con la familia seleccionada, se lo conoce como “Vinculación”. Es el tiempo que necesitan los NNA y los adultos para conformar un vínculo afectivo y de confianza. No está estipulada su duración y cada caso es particular, ya que cada integrante proyectará en el vínculo sus anhelos y expectativas. En ocasiones, el niño comunica sus deseos, en otros no, lo cual dificulta muchas veces la adaptación.

En algunas oportunidades los NNA se muestran con conductas de sobre adaptación frente a las propuestas de los postulantes, mostrándose complacientes y amorosos. Se

espera que con el transcurso del tiempo, y frente a la sensación de seguridad y confianza que se construyan en este nuevo vínculo, el NNA pueda comenzar a mostrar otros aspectos de sus sentimientos, apareciendo con frecuencia actitudes desafiantes y confrontativas. De este modo, ponen a prueba a los adultos y a su estabilidad emocional para saber si son realmente queridos y si esta relación puede ser sostenida en el tiempo. Esto suele suceder en el período siguiente de guarda.

No se puede hablar de una única causa en cuanto a los fracasos dentro de los períodos de vinculación. Siempre se contempla la interacción de múltiples factores involucrados en el proceso. Se puede establecer que las vinculaciones fallan en algunos casos a causa de manifestaciones por parte de los NNA que los futuros adoptantes no han podido aceptar y redireccionar. Esto suele suceder cuando carecen del apoyo institucional especializado.

“Un factor muy común es que el niño no quiera seguir con esa familia, o puede ocurrir que sean tres hermanos y que uno decida que no quiere ir. Entonces se escucha y se respeta todo lo que el niño pueda expresar. Se escucha al niño desde la literalidad y también es evaluado por el equipo. Hay niños que boicotean las vinculaciones porque no están preparados o se sienten seguros en el hogar en donde están. Muchos no quieren sentirse defraudados por los adultos. Otras veces el equipo advierte que esos postulantes no son la mejor opción para el niño y desde el mismo juzgado se corta la vinculación”.⁸⁷

En otras oportunidades, los futuros adoptantes temen escuchar las historias de los NNA pensando que estas “regresiones” dificultarán la vinculación. Un relato no es el retorno hacia el pasado, es una reconciliación con la propia historia. Una función central de los adoptantes es intervenir allí donde el niño se angustia por representaciones negativas de sí mismo. El adoptante debe poder ayudarlo a construir su propio relato con las mejores condiciones posibles. Los niños se separan de las personas que tuvieron como referentes en las instituciones en las que transitaban, los vínculos con pares, los cambios de estilo de vida, etc., y a menudo no pueden explicar con palabras lo que sienten. Ellos

⁸⁷ Rubio, L., *op. cit.*, p. 6.

manifiestan sus miedos, dolores, tristezas, culpas, enojos, odios y alegrías a través de conductas.

Los NNA no son plenamente conscientes del alcance de sus acciones en la relación afectiva con sus adoptantes. Las cosas que hacen no son ataques personalizados hacia ellos, sino arquetipos que ellos representan. Es muy probable que a modo de ejemplo, el enojo que tienen hacia la madre de origen en algunos casos, lo depositen en la postulante. Esto sucede con mayor frecuencia en adolescentes.

Como dato de relevancia, durante el año 2016 en la Ciudad de Buenos Aires, de noventa seguimientos que se hicieron durante el periodo de vinculación ocho fracasaron.⁸⁸ Hay NNA que pasan por varias vinculaciones con diferentes aspirantes antes de concretar la definitiva. En aquellos casos se intenta que éstos regresen al hogar inicial en el que fueron acogidos para respetar los lazos de confianza que han sabido gestar, pero este procedimiento puede llegar a anularse. A veces es por falta de lugar en el hogar ya que otro NNA ha sido incorporado, otras veces porque no desean ser “etiquetados” despectivamente por sus compañeros de convivencia.

Es por ello que en este proceso, los postulantes deben mostrar una actitud empática y asertiva, basada en la búsqueda de alternativas válidas para detectar cuáles son las reales necesidades del NNA que ha llegado a sus vidas. También deberán contar con apoyo profesional calificado, para poder evacuar dudas y encontrar soluciones contenedoras para las problemáticas que se fueran presentando.

Capítulo IV: Periodo de guarda con fines adoptivos

El nuevo Código Civil y Comercial de la Nación implementa nuevas reglamentaciones en lo relativo al proceso de la adopción (Arts. 594 a 637). Las guardas de hecho son prohibidas⁸⁹, se establece la competencia del juez interviniente, se dispone la forma de

⁸⁸ Información propiciada en entrevista por la Dra. Sporleder, R. Directora operativa de niñas, niños y adolescentes sin cuidados paternos en el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes GCBA. Coordinadora de programas Especiales de protección para niñas, niños y adolescentes sin cuidados Parentales del CDNNYA.

⁸⁹ “Hablar de ‘guarda de hecho’ implica distinguir los supuestos de entregas directas a favor de terceros con quienes exista un conocimiento/vínculo afectivo previo, de las llamadas situaciones de ‘chico puesto’, ajenas a la afectividad y relacionadas con la directa cosificación del hijo que, cual objeto –e

selección de postulantes y se reconoce el derecho del NNA a ser oído. Sin embargo, no hay normativa establecida en lo referido a los procesos de vinculación y guarda preadoptiva que indiquen tiempos, duración, supervisión o seguimiento.

Sí se establece una gran modificación en el régimen de adopción, al circunscribir la guarda con fines adoptivos al período de seis meses desde que fuera iniciada. Pero no se previenen las situaciones que atraviesan los NNA cuando los postulantes desisten de ser guardadores y quedan así nuevamente expuestos a la vulneración de sus derechos. “Los derechos de los niños se vulneran indudablemente en un desistimiento. En la ruptura o fracaso del vínculo siempre hay un defecto de evaluación, por apresuramiento o visión idílica. En la vinculación “se acompaña” cosa que no suele suceder en la guarda. A veces ni se toma en cuenta que fue iniciada.”⁹⁰

Cuando el juez, asesorado por el equipo técnico considera que es el momento oportuno para que el niño conviva con la familia, comienza el período de guarda con fines de adopción. Si ya han pasado seis meses desde que fue iniciada, debe comenzar el juicio de adopción que lo inicia el juez interviniente de oficio o a pedido de los guardadores. “Donde hay que tener cuidado es cuando pasados los seis meses no hay impulso de la adopción por parte de los guardadores. Esa reticencia es un primer síntoma, una alarma. Que por algo no están instando, quiere decir que se ha instalado la duda”⁹¹.

Cada caso es diferente, el juez puede otorgar la adopción plena, o bien, puede ser adopción simple confiriendo desde este momento al NNA el estado de hijo.⁹²

independientemente de la existencia de restitución o de la cualidad/entidad de la misma-, es circulado de un núcleo familiar a otro, con quien no lo une un lazo biográfico afectivo o histórico alguno”. Herrera, M., Kemelmajer de Carlucci, A., Lloveras, N., *Tratado de Derecho de Familia según el Código Civil y Comercial de 2014, Tomo III, Arts. 594 a 637*, Santa Fe, Rubinzal Culzoni, 2014, p. 305.

⁹⁰ Opinión del Dr. Álvarez A., Defensor Público de Menores e Incapaces de la Ciudad de Buenos Aires, en la entrevista en profundidad realizada para este trabajo.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² El Código Civil y Comercial de la Nación, en el art. Nro.620 explica: “La adopción plena confiere al adoptado la condición de hijo y extingue los vínculos jurídicos con la familia de origen, con la excepción de que subsisten los impedimentos matrimoniales. El adoptado tiene en la familia adoptiva los mismos derechos y obligaciones de todo hijo.

La adopción simple confiere el estado de hijo al adoptado, pero no crea vínculos jurídicos con los parientes ni con el cónyuge del adoptante, excepto lo dispuesto en este Código.

Este momento es muy importante para el NNA, frente a su propio proceso de adopción. Se plantea cuáles son sus expectativas reales conscientes y cuales las inconscientes, que anhela de este nuevo vínculo, por eso es tan importante escucharlos. Es la etapa que la ley reconoce como su derecho a ser oídos, pero ¿qué entiende el niño próximo a ser adoptado sobre su derecho a ser oído? Posee cuantiosos interrogantes que no sabe cómo poner en palabras. Atender a sus interrogantes y actuar en consecuencia, es el mayor de los retos para los adultos adoptantes. Se trata de restituir el derecho del NNA de vivir en familia, y esto no puede lograrse si no se atienden estas cuestiones subjetivas y únicas que todo niño transita frente a un proceso de inclusión familiar. Muchos de ellos han sido víctimas de violencia, abusos, separaciones abruptas, situación de calle, etc.

“Durante los primeros años de vida los niños no logran “sacarse de encima” los efectos de los estímulos dañinos en relación al sufrimiento de una de las privaciones más desgarradoras para el ser humano: “el hambre”. Se convierte en interno un estímulo dañino originado por la ausencia de comida”.⁹³

La seguridad e inseguridad es un pilar fundamental que regula no sólo las emociones, sino la forma de desenvolverse en el mundo social tanto en la vida infantil como en la posterior vida adulta. En esta etapa busca el apoyo del adoptante al fin de alcanzar el cuidado deseado y recobrar el equilibrio emocional que necesita. Es importante tener en cuenta las conductas de apego, fortaleciéndolas; que el niño pueda lograr la imagen del ser amado, de ser tenido en cuenta por el otro, de sentirse importante para el otro.

Los adoptantes deben ofrecerles seguridad, palabras de aliento para así aumentar la autoestima, siempre como un lugar de seguridad y apego donde el NNA pueda

La adopción de integración se configura cuando se adopta al hijo del cónyuge o del conviviente y genera los efectos previstos en la Sección 4ª de este Capítulo”.

Asimismo continúa en el art. Nro.621: El juez otorga la adopción plena o simple según las circunstancias y atendiendo fundamentalmente al interés superior del niño. “Cuando sea más conveniente para el niño, niña o adolescente, a pedido de parte y por motivos fundados, el juez puede mantener subsistente el vínculo jurídico con uno o varios parientes de la familia de origen en la adopción plena, y crear vínculo jurídico con uno o varios parientes de la familia del adoptante en la adopción simple. En este caso, no se modifica el régimen legal de la sucesión, ni de la responsabilidad parental, ni de los impedimentos matrimoniales regulados en este Código para cada tipo de adopción”

⁹³ Giberti E., *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2005, p. 47.

desarrollar su vida con plenitud desplegando al máximo sus capacidades como seres humanos, únicos e irrepetibles, queridos y valorados en su integridad.

En el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes GCBA, existe un área específica que realiza el acompañamiento de las vinculaciones y de las guardas: Área de Seguimiento de Guarda con Fines de Adopción. Son profesionales: psicólogos y asistentes sociales que trabajan en forma interdisciplinaria⁹⁴.

Sin embargo, una vez que la adopción se concreta la familia no tiene acceso nuevamente a la asistencia del personal especializado por parte de los organismos gubernamentales.

Capítulo V: Familia biológica - familia adoptiva

Se encuentran similitudes entre padres biológicos y padres por adopción. Pero también es innegable que no es lo mismo, hay importantes diferencias. Es claro que no basta con gestar un hijo para que se produzca una relación de filiación. Un hijo no se reduce en la unión de un óvulo y un espermatozoide, por lo cual la filiación es un proceso simbólico y no sólo un acto natural. Para que exista un hijo, debe haber un adulto que lo haya adoptado simbólicamente como tal, permitiéndole habitar en el mundo desde un lugar determinado.

“La adopción es un modelo de parentalidad equivalente, simbólicamente, a la parentalidad biológica. La biología no define ser padre o madre. Estas funciones fundamentales para el armado psíquico del niño comienzan a desarrollarse antes del nacimiento en la adopción, desde el momento en que se genera el deseo de tener un hijo”⁹⁵.

Ser padre adoptivo no es lo mismo que ser padre biológico, ya que se constituyen de una manera diferente. La familia adoptiva tiene procesos distintos a la familia biológica: se produce un pasaje desde lo íntimo y privado a lo público, ya que la persona debe explicitar ante otro su proyecto adoptivo. Tienen que atravesar etapas de evaluación al

⁹⁴ Sporleder R., *op. cit.*, p. 8

⁹⁵ Rotemberg, E., *Los niños adoptados son hijos*, Escuela para padres, recuperado el 10 de julio de 2014.

momento de la inscripción, como postulantes, luego también durante los períodos de vinculación y guarda.

En la adopción hay un desamparo real y concreto de un niño, una institucionalización que en muchos casos dura muchos años, una historia de vida previa, aún en bebés, que suele pesar en la infancia o adolescencia, dejando marcas. Cada una de esas vivencias, así como también su historia de origen se encontrará presente en sus maneras de actuar, sentir y decir. Los adultos deben aceptarla y desplegar recursos para construir y esclarecer el relato adoptivo con el NNA, y así poder integrarse y adaptarse mutuamente.

Por otro lado, los padres adoptivos deben transitar y resolver el duelo de una parentalidad biológica no alcanzada, también el duelo del hijo bebé que no se puede tener cuando se trata de ahijar niños más grandes y el duelo de aquel hijo idealizado, aceptar que este hijo ya es un NNA con historia, incluso con un nombre dado por otros.

Un punto central, es desde dónde estos padres piensan el proyecto adoptivo. Si están priorizando la necesidad de tener un hijo (tal como lo quieren o esperan que sea) por sobre el deseo de tener un hijo (acompañándolo en la construcción de su subjetividad), están poniendo el foco central en la necesidad de ser padres y tener una familia por sobre el interés superior del niño. Si bien el Estado brinda a los aspirantes involucrados la posibilidad de ser padres, la Ley está esencialmente centrada en que el NNA sea incluido en la mejor familia posible.

Quienes construyen un proyecto adoptivo tienen que ser capaces de poder verbalizar temores, ansiedades y fantasías para aprender a vivir en familia, conocerse y desempeñar los roles de la maternidad/paternidad sabiendo que la convivencia traerá consigo dificultades como ocurre en todas las familias. Deberán conversar también de su proyecto con la familia extensa, ya que la llegada del niño, niña o adolescente dará lugar a otros roles: abuelos, tíos, primos, quienes serán personas importantes para la integración familiar.

Distinto es el proyecto adoptivo de personas que tienen hijos biológicos, que también presenta sus particularidades. Las personas que desean adoptar deberán conversar con su hijo/a en relación a este proyecto a fin de trabajar los múltiples sentimientos que en

ellos se suscitarán. La aceptación de la llegada de un/a hermano/a no es algo sencillo de transitar, pero esto resulta aún más complejo cuando se trata de una adopción.

Capítulo VI: La tarea del orientador familiar

Es necesario que quienes vayan a ahijar puedan prepararse contando con ayuda profesional desde el momento en que piensan en un proyecto adoptivo, y cuando el mismo se concreta, también. Actualmente los profesionales que acompañan las etapas de este proceso son psicólogos y en ocasiones trabajadores sociales pero es muy poco frecuente la participación de los orientadores familiares. Solo en algunas ocasiones suelen ser consultados de manera particular.

El orientador familiar es un profesional que desde su visión sistémica de la familia, está preparado para dar contención y apoyo necesarios en cuestiones que preocupan dentro del ámbito familiar, desde la prevención, la orientación y el asesoramiento a lo largo de su ciclo vital aportando su ayuda al grupo familiar y a cada uno de sus miembros. Actuando con fundamentos antropológicos, filosóficos, morales, psicológicos y sociales que hacen a la consideración del ser de la persona humana, la familia y sus interrelaciones.

En los momentos iniciales el orientador familiar acompaña para contrastar frente a la inexperiencia, a las dificultades de vinculación con un niño que aún les es extraño. Es fundamental que en la vinculación inicial se vaya cimentando sólidamente el vínculo paterno- filial. Al respecto el Dr. Atilio Álvarez sostiene “En la ruptura o fracaso de vínculo siempre hay un defecto de evaluación, por apresuramiento o visión idílica.”⁹⁶

El orientador deberá guiarlos hacia su desarrollo y plenitud asistiéndolos en el desafío de formar una familia. Su consejo podrá continuar a lo largo del crecimiento y desarrollo de los hijos según los requerimientos familiares, ya que a lo largo de la vida surgirán nuevas inquietudes en relación a su identidad, a su origen y al lugar que puedan tener en la familia adoptiva. Frente a ellas, es necesario que exista un espacio de confianza, de empatía y escucha que posibilite al NNA expresarse, y sentirse acompañado en lo que desea y requiere.

⁹⁶ Álvarez, A., *op. cit.*, p. 9.

Durante el proceso de vinculación o guarda preadoptiva surgirán en los NNA diversos sentimientos, actitudes y comportamientos, que pueden resultar poco comprensibles para los adultos, pero que irán cediendo en la medida que se sientan cuidados, sostenidos y queridos por la familia. Esto incluye el temor a iniciar un vínculo que podría interrumpirse, la aparición de una excesiva demanda de la mirada y presencia de adulto, la oposición a los límites propuestos por estos adultos como un modo de ponerlos a prueba y de desafiarlos permanente en ciertos casos y el rechazo al contacto físico con los adultos a raíz de las experiencias vividas, entre otros aspectos.

Como se ha señalado, en el momento de la guarda la normativa vigente no determina un seguimiento sistematizado de este período previo a la adopción definitiva. En esta instancia, es donde la dinámica familiar se ve fuertemente modificada, y esto provoca un impacto inicial que atemoriza. Las rutinas cambian, los espacios se ven invadidos, las costumbres no son las mismas. Aquí es donde el orientador familiar tiene que intervenir para facilitar la aceptación y minimizar el rechazo de comportamientos y actitudes, tanto de los niños como de los adultos y colaborar en la implementación de nuevas pautas procedimentales de interacción familiar, para que la cotidianeidad se vuelva cada vez más funcional.

Este nuevo espacio de convivencia no siempre cuenta con una preparación previa ni de los niños ni de quienes son guardadores. Al respecto, Mariela, una guardadora contando su experiencia dice: “El equipo técnico nunca hizo ningún acompañamiento ni seguimiento. La vimos dos veces y a la segunda ya se quedó en casa. A nosotros lo que nos ayudó fue que yo estaba bastante informada y hacía terapia, entonces tenía contención”.

En ocasiones los NNA tienen una historia previa demasiado compleja y no se ha trabajado con ellos sobre las mismas. Suelen estar en los hogares sin contención psicológica que les permita elaborar el duelo por la pérdida de la familia de origen y la posibilidad de ser adoptados. Cuando el juez interviniente consigue una familia para ellos, a veces no se los informa de la historia de vida previa y suelen suscitarse situaciones muy difíciles que impiden generar un buen vínculo, lo que muchas veces conlleva a un desistimiento de la guarda.

Una situación así es relatada por Maria Alejandra, quien desistió de la guarda de una niña: “El juzgado no me llamó, yo llamé a la asistente social para que me diga qué hacer con los ataques de agresión de B y es ahí es cuando me dice si yo sabía que ella fue abusada, y yo le dije que no me habían dicho nada. Me trató muy mal y me dijo que seguro me habían dicho pero que estábamos tan ansiosos que no lo escuchamos. Yo te puedo jurar que no nos dijeron nada.”

En este proceso nuevo para todos los que intervienen en el mismo, es menester evaluar la dinámica vincular, detectando dificultades y potencialidades para poder construir nuevos patrones de interacción que redefina la organización de la familia en construcción.

La intervención del profesional de la orientación familiar es la indicada para promover la comunicación asertiva brindando las herramientas necesarias para tal fin y acompañando a quienes se convierten en guardadores para superar y conseguir desprenderse de situaciones rígidas que no permitan la expresión afectiva y la empatía, para ayudarlos a manifestar sus competencias parentales animándolos y fortaleciéndolos en esa tarea.⁹⁷

Capítulo VII: Políticas de Estado

Este equipo de trabajo investigativo visualiza que hay un número cada vez mayor de NNA en estado de adoptabilidad. Este indicador alienta a evaluar y rediseñar el funcionamiento de las políticas públicas en beneficio de éstos.

Las acciones que podrían vehiculizarse son las siguientes:

- Otorgar licencias laborales en período de guarda con fines adoptivos que incluyan a los dos guardadores en caso de ser pareja o matrimonio. Que las mismas sean de mayor duración si se trata de grupo de hermanos.

⁹⁷ “Las competencias parentales corresponden a la definición de las capacidades prácticas de los padres, para cuidar, proteger y educar a sus hijos, asegurándoles un desarrollo sano. [...] Nunca está de más insistir en que las competencias de una madre o un padre no están aseguradas por sus capacidades de procrear. La existencia de competencias parentales depende de sus historias de vida y de las condiciones en que les toca cumplir su función”. Dantagnan, M., Barudy, J., *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*, 2007.

- Crear un área departamental destinada al seguimiento de NNA alojados en hogares o en familias de acogida. Que se trabaje con los equipos técnicos el duelo por la pérdida de la familia de origen y la posible situación de egreso en la formación de una nueva familia.
- Establecer dispositivos de seguimiento vincular aportados desde el Estado para que la guarda cuente con apoyatura y seguimiento profesional, con una frecuencia de al menos dos veces por semana.
- Incorporar la intervención de Orientadores Familiares profesionales al Área de Seguimiento de Guarda con Fines de Adopción, para trabajar de manera interdisciplinar junto a psicólogos y trabajadores sociales.
- Unificar criterios de trabajo en temas de adopción entre los distintos juzgados del país.

Conclusiones

Los NNA a quienes se les han vulnerado sus derechos y son declarados en situación de adoptabilidad, tienen que ser preservados de una nueva vulneración de sus derechos como consecuencia de un doble abandono. Por eso esta investigación sostiene que es pertinente la inclusión del Orientador Familiar en todo el proceso adoptivo, siendo de fundamental importancia su intervención profesional durante el período de guarda preadoptiva ya que esta instancia es crucial en la vida de la familia que se está conformando por adopción.

La mirada sistémica del profesional de la orientación familiar, de la que deriva su capacidad de coordinación, es la que puede asistir de manera integral a las familias que están atravesando este proceso. Es quien atenderá a las particularidades y necesidades que se susciten en cada etapa del ciclo vital personal, conyugal y familiar de todas las personas que intervengan en el mismo.

El fin último de esta propuesta y en pos de la inclusión y el bienestar de los NNA, es el aporte que se puede dar desde la orientación familiar en la instancia de la adopción. Para re significar los derechos de los NNA, disminuir su estado de vulnerabilidad y colaborar firmemente a que puedan crecer y desarrollarse en una familia que los cobije y proteja.

Bibliografía

Abraham, L., Arias, P., Benítez, M., Fraidenray, J., Krasnapolski, N., Levit, M., Otero, M. F., Patiño, G., Rojas, J., Rubio, L., Salvador, L., Valdés, G., *Adopción, Reflexiones para seguir aprendiendo*, Ushuaia, Utopías, 2014.

Álvarez A., Defensor Público de Menores e Incapaces de la Ciudad de Buenos Aires, en la entrevista en profundidad realizada para este trabajo, 2017.

Basset, U., La ley S.A.E el Id SAIJ: DACF 160483, *Revista de derecho de familia y de las personas*, 2016.

Bolzon, L., *La intervención profesional en casos de adopción, la orientación familiar*, Seminario Familia y adopción, Instituto Ciencias para la familia, Buenos Aires, Universidad Austral, 2015.

Código Civil y Comercial de la Nación Argentina, libro segundo, Relaciones de familia, título VI, Adopción, 2014.

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, 1989.

Dantagnan, M., Barudy, J., *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*, 2007.

Giberti E., *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2005, p. 47.

Graham, M., Herrera, M., *Derecho de las Familias Infancia y Adolescencia. Una mirada crítica y contemporánea*, Buenos Aires, Infojus, 2014.

Herrera, M., Kemelmajer de Carlucci, A., Lloveras, N., *Tratado de Derecho de Familia según el Código Civil y Comercial de 2014, Tomo III, Arts. 594 a 637*, Santa Fe, Rubinzal Culzoni, 2014, p. 305

Lipski, G., *Lo que falla es el sistema*, Fundación Adoptare, 2015. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1850504>.

Registro único de aspirantes a guardas con fines adoptivos, *Encuentros informativos obligatorios del RUAGA*, Buenos Aires Ciudad, 2017.

Rubio, L., Cofundadora de la ONG “Ser familia por adopción”, en la entrevista en profundidad realizada para este trabajo, 2017.

Rotemberg, E., *Los niños adoptados son hijos*, Escuela para padres, recuperado el 10 de julio de 2014.

Sporleder, R., Directora operativa de niñas, niños y adolescentes sin cuidados parentales en el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes GCBA. Coordinadora de programas Especiales de protección para niñas, niños y adolescentes sin cuidados Parentales del CDNNYA, en la entrevista en profundidad realizada para este trabajo, 2017.

UNICEF, *Convención sobre los derechos del niño y sus tres protocolos facultativos*, 2014.

UNICEF, *Estado de la situación de la niñez y adolescencia en Argentina*, 2016.

UNICEF, *Situación de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en la República Argentina. Relevamiento nacional*, 2014.

Registro único de Aspirantes a guarda con fines Adoptivos, en <http://www.jus.gob.ar/registro-aspirantes-con-fines-adoptivos.aspx>

Anexo

A los fines de este trabajo de investigación se realizaron entrevistas en profundidad a profesionales del área que han sido incorporadas al cuerpo del mismo. Pero consideramos de relevancia conocer la realidad de distintas familias adoptivas y su experiencia en el proceso, en las siguientes páginas se vuelca el resultado de las mismas.

Testimonio 1:

Daniela M.

Daniela es mamá de cuatro niñas: tres hijas biológicas y una por vínculo adoptivo. R. Es una niña de 6 años y está viviendo con la familia M. desde hace un año. Daniela y su esposo están iniciando el juicio por adopción.

1.- ¿Cómo conocieron a R?

Respuesta: Nos llaman del juzgado contándonos sobre R. Una niña de 5 años que está institucionalizada desde su nacimiento. Nos cuentan que su mamá es discapacitada física y mental y que fue violada por su padre, entonces R. es producto de un incesto. A la niña la envían al mismo hogar donde se encuentran sus tíos pequeños (hijos de su abuelo que por este motivo también envían al hogar).

A R. la declaran en estado de adoptabilidad a los 5 años. En tres meses pasó por dos vinculaciones que no prosperaron y nosotros fuimos los terceros. Cuando nos llaman nos dicen que éramos los únicos elegidos y decidimos ir a conocerla. En ese momento había mala relación entre el juzgado y el hogar y nuestra primera visita al hogar fue caótica. Llevé una torta y los ingredientes para que mi tres hijas de 7, 8, y 9 años, más R. me ayudaran a decorarla y mientras el equipo técnico del juzgado y la gente del hogar discutía, las chicas y yo nos pusimos a jugar.

2.- ¿Luego cómo fue la vinculación por parte del equipo técnico con R?

Respuesta: Nos llaman del juzgado luego de conocerla, y nos cuentan que la única posibilidad de R. de tener una familia somos nosotros. Nos dicen que estuvo con dos

familias antes que nosotros pero que por culpa del hogar que no les daba el espacio para los encuentros, no prosperaron.

El equipo técnico nunca hizo ningún acompañamiento ni seguimiento. La vimos dos veces y a la segunda ya se quedó en casa. A nosotros lo que nos ayudó fue que yo estaba bastante informada y hacía terapia, entonces tenía contención. Mi preocupación eran mis tres hijas biológicas que también estaban en este proceso. Porque uno como adulto puede entender, ¿pero cómo le explicábamos a las tres chicas si no funcionaba la vinculación?. En teoría debía haber un seguimiento pero nunca hicieron nada. Los que sí nos ayudaron fueron los empleados del hogar. Nos contaron sus gustos, nos dijeron cómo era.

Luego de que fue a casa en el segundo encuentro nos llamaron del juzgado y nos dijeron que no la llevemos más al hogar. Que comenzaba el periodo de guarda.

3.- ¿R. Siguió en contacto con sus tíos que viven en el hogar?

Respuesta: Si, para ella era importante mantener el vínculo. No obedecí al juzgado y una vez por mes la llevo. A ella le gusta ir porque dice que esa fue su casa desde que nació y yo la acompaño en esa decisión.

4.- ¿Qué opinión tenés del actuar del juzgado?

Respuesta: No estoy contenta porque luego de poner preso por 5 años al abuelo por haber abusado a su hija, descubrieron que se equivocaron. Entonces equivocadamente enviaron al hogar a sus dos tíos pequeños hijos de su abuelo y a R.

5.- ¿Cómo es tu relación con el juzgado?

Respuesta: Lo que hago es enviarle pruebas para mostrarle que R. está bien. Los primeros dos meses antes de que me otorgaran la guarda yo no tenía ni un papel de ella. Tenía que sacarle una muela y mi Odontóloga me hizo el favor. Cuando tuvimos que anotarla en el jardín, no contábamos con ningún papel. Mi contacto con el juzgado es a través de una empleada de legales que es la que me habilitó para iniciar con el juicio. Porque la llamé y le dije que habíamos cumplido los seis meses de guarda pero nunca vino nadie a casa.

Otra cosa que no nos gustó es que nos dijeron al comienzo que no le digamos por su apellido porque era producto de incesto y que a todos le digamos que lleva nuestro apellido. Nosotros lo hicimos y ahora nos enteramos de que no es hija de su abuelo.

6.- ¿En qué te parece que el sistema está fallando en cuanto a las vinculaciones?

Respuesta: Lo que veo es que dentro de los requisitos se piden aptos físicos, investigan lo económico, te hacen preguntas de cómo es la casa. Pero me preocupa que no pidan una formación obligatoria sobre adopción. Considero que no es lo mismo ahijar hijos biológicos que por adopción. Y también me parece súper importante que haya un equipo que acompañe de verdad, que esté presente y ayude en la vinculación y en el día a día. Es difícil adaptarse a un niño grande, a sus rutinas y a lo que implica cuando estuvo institucionalizado. A nosotros nos ayudó mi psicóloga. En nuestro caso R. se adaptó a cinco individuos y lo hizo muy bien. Ahora por ejemplo estamos trabajando los robos y la mentira y te repito, me ayuda mi psicóloga pero en eso debería ayudar alguien del equipo del juzgado. Porque a lo mejor si yo no tuviera la contención de mi familia ampliada y de los grupos de padres por adopción, tal vez hubiese fracasado también mi vinculación con R. Ojalá existiera un orientador familiar que en la práctica nos oriente y nos ayude porque en la teoría me leí todos los libros pero en la práctica a veces es complejo. Considero que por ley debe exigirse a las parejas que tomen cursos donde se hable sobre la temática de la adopción. Pero con dos charlas no alcanza, debería ser desde el momento que se anotan hasta que se concreta la adopción. Una cosa es desear tener un hijo y otra cosa es ahijar a un niño que ya tiene una historia, son dos cosas muy distintas. Y hay que estar preparado para que las vinculaciones funcionen y los chicos no vuelvan a pasar por otro abandono.

Testimonio 2:

Roxana

Futura adoptante que hizo su primer vinculación con L. de 10 años

1.- ¿Roxana cómo conociste a L?

Respuesta: Nos llamaron del juzgado y nos contaron de L. La relación con el juzgado y con el hogar fue perfecto, toda la mayor colaboración. Pero lo que falló a mí entender es

que L. no estaba preparado. No entendía lo que era una vinculación.

2.- ¿Cuánto tiempo estuvo institucionalizado L?

Respuesta: En este hogar estuvo un año y luego nos enteramos de que desde que murió su papá a los 6 años estuvo en distintos Institutos. Él estuvo con ataques de epilepsia e internado. Sus dos hermanas mayores están con una familia y a los tres varones incluido L. los entregaron a otra familia; pero L comenzó a convulsionar y la familia no pudo contenerlo. Entonces lo enviaron al hogar donde lo conocí.

3.- ¿En qué consistió la vinculación?

Respuesta: Fue muy difícil porque no nos dijeron como era L. El nene no entendía lo que significaba ir a vivir con una familia. Él contestaba lo que queríamos escuchar pero no entendía lo que significaba. Salíamos un rato y no sostenía la charla o la dinámica de la salida.

4.- ¿Vos crees que a L. no le explicaron para que los veía a ustedes? ¿Pensás que no lo prepararon?

Respuesta: El nene no sabía para qué lo buscábamos y le explicamos y decía que sí entendía pero creo que no lograba entender. Para él una familia es alguien que lo saque a pasear los fines de semana. Caminando por el barrio le dijimos a esta escuela vas a venir y el nene se enojó porque no sabía que iba a cambiar de escuela.

5.- ¿Concuerda el diagnóstico que te propiciaron con las conductas que observaste en él?

Respuesta: yo creo que está mal diagnosticado. Él no lograba conectarse.

6.- ¿Comunicaron esto al juzgado?

Respuesta: Sí, el juzgado insistía en que necesitaba más tiempo para vincularse. Llevábamos dos meses y no había vínculo. No tiene habilidades sociales. Al juzgado no le dije lo que pensaba.

7.- ¿Pudiste hablar con su maestra?

Respuesta: fuimos a ver a su maestra y nos atendió muy bien. Él está en tercer grado pero con un nivel de primero. Y eso tampoco nos importa, lo íbamos aceptar igual. Pero lo que nos parece fundamental es que esté bien evaluado. Así sabemos cómo tratarlo y

si contamos con las herramientas para contenerlo.

8.- ¿Conociste al grupo que trabaja con él como psicólogos o psiquiatras?

Respuesta: A L. lo atienden en el hospital de la Plata. Fui hablar con su Psicóloga pero realmente no aportó mucho. Solo me contó algo de su historia, que la primera vez que lo vio él se sentía mal entonces lo revisó un pediatra y descubrió que hacía días que no comía. Él pasó por muchos turnos de operadores en el hogar, no comió nunca y nadie se dio cuenta porque no comía. Ese fue el aporte más valioso que me dio la psicóloga. Durante de los dos meses no hubo seguimiento por parte del juzgado ni por parte del equipo técnico. Yo salí a buscar respuestas en el colegio y en el hospital.

9.- ¿Cómo continuas, que te dijeron del juzgado?

Respuesta: Del juzgado no nos han llamado. Esto fue la semana pasada (al 25/9/2017), me voy a presentar yo y voy a explicar que no se logró la vinculación. No tengo mucho más para decir.

Testimonio 3:

Maria Alejandra.

1.- ¿Cómo conociste a las nenas?

Respuesta: Nos llamaron en el mes de marzo de este año para pedirnos una entrevista. Nos acercamos al juzgado y nos comentaron muy poco. Nos entrevistaron dos veces y nos dijeron que el problema que tenían las nenas era la diferencia de edad. La chiquita de 2 años y la grande de 11 años. Y agregaron que la nena más grande era muy callada. Eso fue todo lo que nos dijeron. En El Segundo encuentro y sin conocer a las nenas firmamos la guarda. Ahí nos presentaron a un matrimonio y a una señora monoparental ellos iban a firmar la guarda por los hermanitos. Eran 6 hermanos en total y los habían separados de a dos. El juzgado quería que nos conociéramos así podían seguir el vínculo con los hermanitos. Por supuesto todos accedimos.

2.- ¿Cuándo conociste a las nenas?

Respuesta: Dos días después de firmar la guarda nos citaron en el hogar y ahí las conocimos. Estuvimos jugando una hora luego pautaron una salida a un shopping. Y después de eso vinieron a vivir a casa. Todo muy difícil con una nena de 11 años a

punto de cumplir 12 que no sabíamos cómo tratar. No nos dieron charlas ni preparación ni ningún tipo de equipo disciplinario que no asista. Yo firmé una guarda sin conocer a las nenas.

3.- ¿Cómo fueron los primeros días en tu casa?

Respuesta: El día que voy a buscarlas al hogar y habló con la directora me dice que la nena más grande está desfasada tres años en el colegio y que a veces es agresiva. Fue muy complicado porque no me la aceptaban en ningún colegio con tres años por debajo de su edad. Finalmente conseguí vacante en una escuela pública. Cuando llame al juzgado para preguntarles porque no me dijeron de la escolaridad de la nena la psicóloga me respondió que no me hubiese servido de nada saberlo. Yo creo que hubiese sido útil para prepararme y buscar los recursos necesarios. El juzgado y el hogar sabían y ocultaron información. Yo no sabía que la vinculación iba a ser solo dos encuentros.

4.- ¿Cómo fue la adaptación de B en el colegio y la convivencia en familia?

Respuesta: Fue terrible B. Estuvo una semana bien mientras experimentaba con los teléfonos, la tablet y netflix. Luego no quiso ir más a la escuela y comenzó a pegarle a la hermana y a nosotros, rompía cosas tiraba sillas.

5.- ¿Te comunicaste vos con el juzgado o el juzgado te llamo para ver cómo iba la convivencia?

Respuesta: El juzgado no me llamo yo llame a la asistente social para que me diga qué hacer con los ataques de agresión de B. Y ahí es cuando me dice vos sabias que ella fue abusada y yo le dije que no me habían dicho nada. Me trató muy mal y me dijo que seguro me habían dicho pero que estábamos tan ansiosos que no lo escuchamos, yo te puedo jurar que no nos dijeron nada.

6.- ¿Qué hicieron luego?

Respuesta: Fuimos al juzgado a plantear que así no podíamos seguir, en realidad fuimos a pedir ayuda. B. estaba maltratando a su hermana y le había lastimado el ojo. Le dijimos al juzgado que por favor la evalúen y vio a una psiquiatra y tres psicólogos. La

sesión duró una hora y media y no la pudieron hacer hablar ella nos dijo que no quería hablar. Se negaba tremendamente.

7.- ¿B. que te decía? ¿Quería estar con ustedes?

Respuesta: Los primeros días se la veía bien, normal. Pero cuando se le pasó la emoción, se aisló con la tv. Ya no quería ir al colegio y estaba diez o doce horas mirando tv sin hablar con nadie. Llame al juzgado y les dije que creía que B. Tenía depresión porque no nos hablaba. Del juzgado nos dijeron que la dejáramos mirar tv que no importaba si perdía clases que lo primordial era que se adaptará. Pero ella se alejaba cada vez más.

8.- ¿Cuánto tiempo estuvieron las nenas en tu casa?

Respuesta: En total un mes y medio y nunca nos apoyaron desde el juzgado yo no quiero echar la culpas creo que nosotros tendríamos que habernos preparado con charlas con teoría o tendríamos que haber exigido conocerlas antes de firmar la guarda o decir que el tiempo no era suficiente. Pero cuando uno está anotado hace años y lo llaman para darles la noticia de que hay dos nenas y que ya se puede firmar la guarda uno cree que es lo mejor y dice que bueno que salió todo rapidísimo. Y ahora me doy cuenta que no es lo mejor. Y si el juzgado no te da ayuda o apoya uno tiene que buscarlo porque definitivamente solo no se puede.

9.- ¿Sabés cómo le fue a los adoptantes de los hermanitos?

Respuesta: Al matrimonio al principio les fue difícil pero luego pudieron encaminarse. Ellos estaban muy preparados porque desde que se anotaron están en grupos de padres y hacían terapia. Entonces pudieron superarlo, por su cuenta. El juzgado tampoco les ofreció ayuda de ningún tipo. La chica sola que tomó en guarda a las otras dos nenas también le fue difícil para ella también estaba en un grupo de padres y la ayudaron mucho.

10.- ¿Creés que el juzgado debería darte capacitación previa y seguimiento?

Respuesta: Si por supuesto considero indispensable comunicación franca y verdadera, preparación y acompañamiento continuo. Porque no le están haciendo ni bien a los chicos ni a los adultos.

11.- ¿Qué te dijeron cuando fuiste al juzgado a comunicar que no ibas a seguir con la guarda?

Respuesta: Nos trataron muy mal, ese día no pudimos dormir. Al otro día volvimos y dijimos que lo íbamos a intentar pero que si nos podían ayudar y nos contestaron que hagamos terapia por mes y que lo iban a pensar. Al mes volvimos luego de hacer terapia y nos dijeron que no nos iban a dar a las chicas y nos hicieron firmar un documento que decía que teníamos que pagar 12 cuotas de \$7000 por mes por no seguir con la guarda. Y decía cosas que no eran ciertas pero yo me puse a llorar y no lo leí en ese momento. Lo firme y me fui estábamos destruidos. La pase muy mal estoy con psiquiatra y Psicóloga. Muchos me dicen que ponga abogado y que cuente lo que pasó.

12.- ¿Qué conclusión sacas de todo lo que pasó?

Respuesta: Que nos falta mucho como sociedad, que uno en la desesperación firma o accede sin pensar en las consecuencias. Que falta capacitación y responsabilidad de parte del Estado y de parte de las familias que adoptan. Los futuros padres tienen que formarse no es fácil adoptar chicos y si son grandes e institucionalizados es muy complejo.

El juzgado debería tener un acompañamiento personalizado apoyándonos para que no fracase la guarda. Los hogares no están alineados con los juzgados. Los únicos que están funcionando mejor es el juzgado de CABA. Y el resto del país es lamentable. Si en CABA funciona bien porque no hacen un lineamiento al resto. Es todo muy duro.

MIRADAS Y REFLEXIONES EN RELACIÓN A LA LLEGADA DE NIÑOS EN SITUACIÓN DE CALLE A UN HOSPITAL PEDIÁTRICO

María del Pilar Carnicier⁹⁸

Introducción

Frecuentemente en hospitales públicos pediátricos, tomamos contacto con niños en situación de calle, traídos con la premisa de realizar, en guardia, una valoración interdisciplinaria de estos y su situación, y luego determinar cuál sería el lugar más apropiado para cada uno. Este pedido y la permanencia de estos niños en el hospital, generan en los actores intervinientes diversas resonancias.

A propósito de un caso

Como en varias otras ocasiones, al tomar la guardia, conozco de la situación de Brian, quien se encuentra en el hospital desde hace ya dos días. Habría llegado traído por una orden judicial donde se solicita a nuestra institución la valoración interdisciplinaria del niño, y que se determine cuál sería un lugar propicio para él.

Frente a este pedido, el equipo que lo recibe y evalúa, determina que no existe un criterio de internación clínico, por lo que sugiere un hogar terapéutico, puesto que al momento de su primera presentación, Brian se encontraba bajo un cuadro de excitación psicomotriz, donde insultaba a los profesionales, manifestando su enojo por haber sido traído al hospital. Asimismo el análisis toxicológico había arrojado consumo de sustancias, y Brian presentaba además cortes superficiales en antebrazo, los cuales afirmaba que se provocaba en los momentos en que extrañaba a su madre.

El mismo equipo que recibe al joven, envía ese mismo día informes a las instituciones que así lo solicitan, con lo anteriormente expuesto. Mientras, Brian descansa en una de las camas de la guardia a la espera de una respuesta, junto a un acompañante hospitalario enviado por el Consejo de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, y por una consigna policial.

⁹⁸ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.car>

Queda claro que en una mera evaluación por guardia, en un contacto de primera vez, pueden nombrarse diversos dispositivos, pero esto no traerá una solución a una condición tan compleja como es una situación de calle. Podemos pensar que se trata de un pedido excesivo a nuestras posibilidades; o quizás este camino es utilizado como vía para arribar a otro objetivo: que el hospital sea por un tiempo un lugar posible, hasta bien se gesticione otra solución, evitando que en dicho tiempo el niño permanezca en la calle. Ahora bien, nos preguntamos, ¿por qué sería ese lugar el hospital? ¿Qué ocurre con los otros dispositivos como son por ejemplo los paradores? ¿Por qué podría permanecer Brian más aquí que en esos otros lugares?

Distintos prejuicios nos atraviesan. *Va a quedarse aquí por meses.* Si bien sabemos que con una mera evaluación por guardia de una vez no podemos realizar una completa evaluación que permita el armado de una estrategia atinada a cada situación, solemos responder a este pedido, enviando una pronta respuesta, de modo de que otros dispositivos intervengan

Cada equipo de guardia, toma contacto con la historia de Brian. Cuando llega nuestro turno, mientras él descansa, es su historia clínica su carta de presentación. Surgen informes sobre múltiples contactos que ha tomado con paradores, donde se detalla el día y el horario en que arribó y en el que se retiró, pero nada acerca de su historia personal. Al despertar Brian y poder dialogar con él, tampoco desea brindar información acerca de su familia, a la que afirma que visita de vez en cuando, pero niega recordar direcciones o teléfonos.

Conoceremos luego, que en su caso particular, diversos operadores de calle habrían solicitado una intervención por parte de un juzgado por notar deterioro en estado y conducta del niño, quien habría incrementado el consumo de sustancias con efectos de retracción.

Brian se irá instalando en la guardia. Vendrán diversos profesionales de distintos hogares a evaluarlo, pero una y otra vez rechazarán su inclusión en sus instituciones. Brian se opone también a pasar de la guardia a una sala de internación, por lo que su estadía en la guardia se prolonga llegando a meses. Comienza a adaptarse mejor a los

horarios del hospital, pero siempre prefiere interactuar más bien de noche y va reclamando a quienes conoce que accederán, alguna partida de ajedrez.

Un día llega otro muchacho, también en situación de calle. Se produce un efecto llamativo en los profesionales de la guardia. No quieren que Brian se junte con este nuevo paciente, “*él ya se olvidó de sus días en la calle, este chico no le va a hacer bien, hay que sacarlo de acá*” (sic). Súbitamente queda Brian alojado y protegido, no así el recién llegado, quien rápidamente frente a la insistencia de todos, pasa a una sala de internación. Se visitarán uno al otro durante su estadía.

Finalmente, una tarde Brian y este nuevo muchacho se retiran juntos del hospital. ¿Qué fue lo que ocurrió que a pesar de estar con consigna policial y con acompañante hospitalario, Brian se retiró?

¿Era esta la crónica de una muerte anunciada? ¿Era el deseo cumplido de muchos en el hospital, el hecho de que se fugara? ¿Cómo ha operado el hospital en esta situación? ¿Fue esta una oportunidad para Brian de vivenciar algo diferente? ¿Habrán dejado en él una marca sus días en el hospital?

Todas estas preguntas son las que generaron la producción de éste trabajo. Intentando introducir una pausa en nuestro accionar para poder reflexionar. Conociendo que los encuentros generan movimientos y producen nuevas subjetividades, apostando a que estos días que transcurrió Brian en el hospital hayan dejado una marca, me pregunto también sobre las marcas de éstas escenas en nosotros los profesionales. ¿Cuáles son nuestros prejuicios, nuestras concepciones, nuestras miradas frente a escenas como éstas? ¿Cómo determinan estos nuestro accionar? ¿Existe la posibilidad de construir algo diferente y mejor?

Desarrollo

Encuesta

Objetivos

Los objetivos del siguiente trabajo serán los de identificar miradas de profesionales de la salud consultados en relación a su quehacer sobre la temática, buscando exponer

asimismo los efectos de éstos encuentros en los profesionales, y las posturas adoptadas en la práctica.

Se articularán los resultados obtenidos en relación a bibliografía consultada.

Materiales y métodos

Se realizaron consultas a profesionales con trayectoria en la temática, así como también se consultó bibliografía específica sobre niños y adolescentes en situación de calle en la Argentina, y específicamente los informes vinculados a estos niños y la salud.

Asimismo para conocer las opiniones, lecturas y vivencias de los profesionales, se decidió construir una encuesta que pudiera ser contestada de forma anónima buscando facilitar que los profesionales pudieran expresarse con menor inhibición a lo que se intuye que podría ocurrir ante una encuesta tomada en forma personal.

Al momento en que se presenta este trabajo, se invitó a participar a 18 profesionales que estuvieron al tanto del caso de Brian, y que han intervenido también en escenas similares. De este total de 18 profesionales, 14 completaron la encuesta voluntariamente. La misma fue enviada vía mail y podía ser completada en línea con el recurso de google formularios.

Durante el armado de la encuesta, se buscó que las preguntas fueran en su mayoría de elección múltiple, considerando que aquellas a desarrollar al demandar un mayor grado de producción podían ser dejadas sin contestar.

Se consultó con colegas durante el armado de la encuesta hasta llegar a una encuesta definitiva que fue enviada a los profesionales. (Ver encuesta en Anexo 1.)

Resultados de la encuesta

Completaron la entrevista 14 de los 18 profesionales que fueron invitados a hacerlo.

De los 14 encuestados, 8 profesionales se desempeñan en el ámbito de la guardia (ver Gráfico 1). Del total, 5 son psicólogos, 3 psiquiatras, 3 trabajadores sociales, 2 pediatras, 1 administrativo (ver Gráfico 2).

Gráfico 1

¿En qué área se desempeña?

14 respuestas

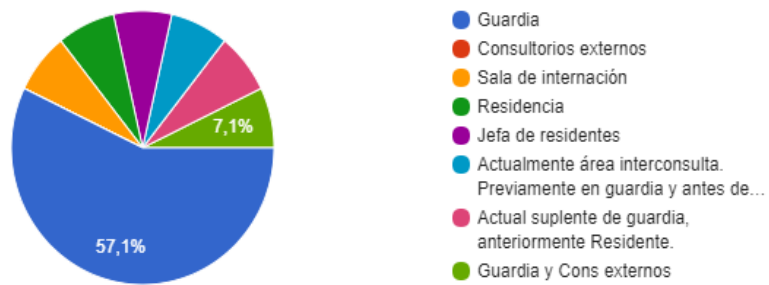
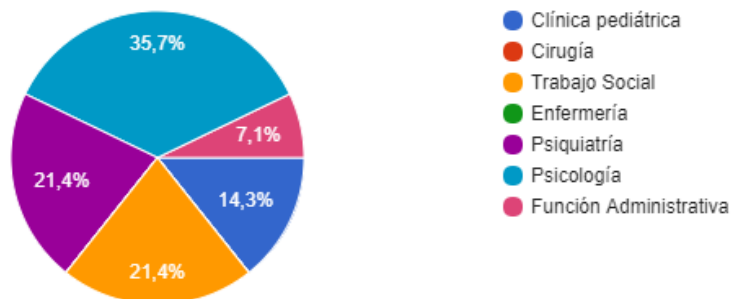


Gráfico 2

¿En qué especialidad trabaja?

14 respuestas



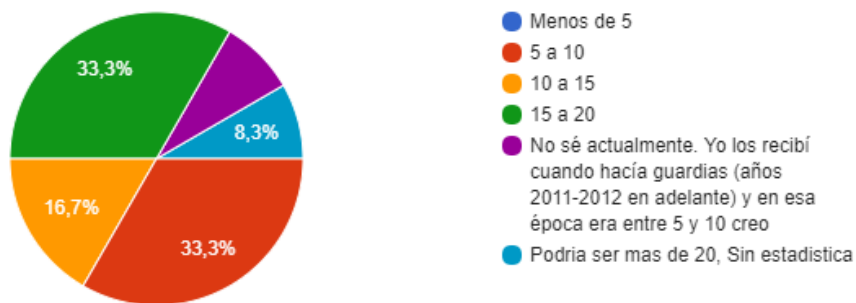
13 intervinieron en casos de niños o adolescentes en situación de calle, que resulta el 92,9% de los encuestados. El 30% manifestó haber intervenido en estos casos si bien no correspondía específicamente a sus funciones.

En referencia a la cantidad de consultas por año, las respuestas mostraron una gran variabilidad (ver gráfico 3).

Gráfico 3

¿Podría estimar algún número de casos de niños en esta situación que llegan a la guardia de éste hospital por año?

12 respuestas



En relación a las *circunstancias en las cuales llegan estos niños al hospital* - pregunta abierta a desarrollar - todos los participantes respondieron, pudiendo concluir respecto de sus producciones lo siguiente:

- La palabra “traídos” fue utilizada en 9 de las 14 respuestas.
- 4 respuestas consideraron la posibilidad de que acudieran solos al hospital
- En relación a aquellos quienes traen o acompañan a los niños en estas situaciones, al momento de llegar a la institución, el organismo más nombrado fue la policía, en 7 respuestas. 4 nombran a operadores de calle, 3 a un juzgado interviniente, 2 al SAME.

En referencia a los motivos por los cuales acuden al hospital: 6 hablan de situaciones de consumo, adicciones o intoxicación por sustancias, 3 se refieren a situaciones de hurto, a cuestiones específicas de salud, 3 a asuntos específicos de salud mental, 2 a

situaciones de violencia, 3 al mero hecho de estar en situación de calle o “abandonados” (sic) (ver tabla 1)

Tabla 1	
¿Podría definir circunstancias en las cuales los niños en situación de calle llegan al hospital? ¹⁴ respuestas traídos por operadores de calle	Frente a la pregunta: <i>¿cómo se siente frente a estas situaciones?</i> , la respuesta más escogida resultó: “me genera interrogantes sobre cuál es la manera de ayudarlos”, elegida por el 85,7% (12) de los encuestados. El 71,4%, afirmó sentir que “desde el hospital se debe hacer algo por éstos niños”. El 64,3% manifestó sentir impotencia. Ninguno de los encuestados escogió las siguientes 3 afirmaciones: “ <i>el hospital esta para otros casos</i> ”, “ <i>es un asunto de desarrollo social</i> ”, “ <i>siento que desde el hospital no podemos hacer nada</i> ”.

En la opción abierta a otras respuestas agregan:

“Siento que el hospital puede ser un lugar en que sean alojados, dependiendo absolutamente del recurso humano, también pueden ser maltratados y expulsados, me preocupa el mensaje ambivalente que les llega desde distintos actores institucionales.”

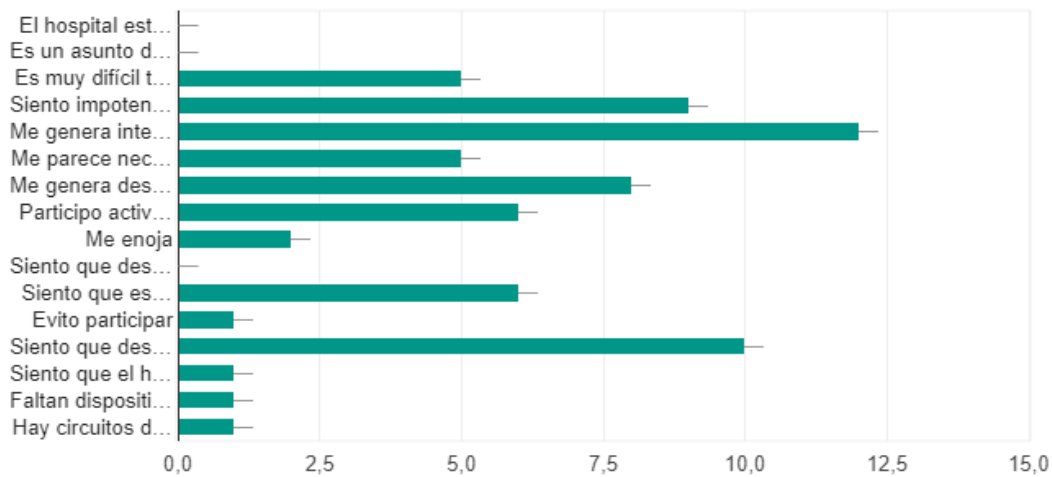
(Sic)

“Faltan dispositivos intermedios”

“Hay circuitos definidos totalmente estériles que no logran mejorar su situación. No hay dispositivos propicios para estos chicos”. (ver gráfico 5).

¿Cómo se siente frente a éstas situaciones?

14 respuestas



En respuesta a cuál es el tiempo de permanencia de éstos pacientes en la institución hospitalaria, el 50% coincidió en que permanecen por más de una semana pero menos de un mes. En relación a los motivos por los cuales permanecen en el hospital el 100% escogió la primera opción propuesta, “a la espera de ser derivados a otra institución”.

La mayor coincidencia en las respuestas sobre su egreso hospitalario, fue la opción en relación a la fuga, donde 10 de los encuestados coincidieron en que esto ocurre *frecuentemente*. 8 coincidieron en que *casualmente* se derivan a un hogar convivencial; 8 coincidieron en que *casi nunca* regresan con su familia de origen.

En relación a la función del hospital ante estas situaciones, podemos destacar que:

- En 3 respuestas es utilizada la palabra *oportunidad*
- En 5 se utiliza el verbo *evaluar*
- En 3 *acoger/alojar*
- 3 hacen mención de una *derivación*
- 2 se refieren al hecho de establecer un *vínculo*
- 4 hacen alusión al concepto de *salud integral*
- 2 hacen referencia a la necesidad de que se *amplíen los marcos legales*
- 6 manifiestan la importancia y necesidad de que *intervengan también otras instituciones*. (ver Tabla 2).

<p>¿Cuál considera Ud. que sería la función del hospital en éstas situaciones?¹⁴ respuestas</p> <p>acogerlos, intentar establecer un vínculo que permita conocer los motivos que generaron en cada caso particular en condición</p>	<p>Tabla 2</p> <p>En cuanto a la pregunta sobre los efectos de éstas circunstancias en los profesionales, 5 manifiestan sentir impotencia; 4 frustración; 4 compromiso o implicación; 3 agotamiento o desgaste; 3 enfrentamiento, división; 3 enojo; 2 expulsión; 2 poco compromiso; 2 trato distinto en relación a otros pacientes; 2 expresan que la formación con la que se cuenta acerca de éstos pacientes es poca; 1 menciona lastima; 1 miedo y 1 rechazo.</p>
--	---

<p>Tabla 3</p>
<p>¿Qué efectos ve en el equipo de trabajo ante éstas situaciones? ¹⁴ respuestas</p>
<p>Frustración</p>
<p>De impotencia, agotamiento ante una realidad que no les permite (por falta de medios) ayudar convenientemente a estos menores.</p>
<p>No se los ve como a otros pacientes, a veces ni se los considera pacientes. La carga de prejuicio y de actuaciones de distintos agentes de salud es mucho más evidente en el modo de atención. En otros miembros del equipo que intentan responder a lo que creen que ayudaría a estos chicos veo desgaste y enfrentamiento con otras partes de la institución. A veces las situaciones de maltrato se dan con el paciente y entre colegas. Fragmentan y generan actings institucionales que hacen más difícil el trabajo reflexivo. Creo que todos , a favor o en contra , también ponen el cuerpo de forma extrema, sobreimplicándose no solo cuando hay situaciones francas de violencia.</p>
<p>División, discusión, contraposición</p>
<p>Malestar por las dificultades para trabajar</p>
<p>Desde mi lugar, observó un nivel de compromiso alto de los profesionales de Salud Mental. Por momentos sí aparecen malestares ligados a diferencias en los criterios de intervención o por roces con otros equipos dentro de la institución y fuera de la misma.</p>
<p>Cansancio. Enojo. Termina siendo expulsivo</p>
<p>Frustración, enojo, discusión</p>
<p>Ganas de ayudar, impotencia, rechazo, bronca por la falta de recursos</p>

La evaluación y contención en el momento de la consulta es buena pero se hace difícil darles una contención adecuada posteriormente.

Poco compromiso en algunos casos. Demora en el diagnóstico. Por otro lado impotencia por no contar con los recursos necesarios a la hora de buscar recursos, ya sea una institución o tratamiento. Falta también formación en los profesionales para trabajar con esta población.

Ganas de hacer algo y mucha impotencia ante la falta de recursos adecuados y contemplativos de derechos.

Reacciones de miedo, impotencia, lastima hacia el paciente, a veces de enojo por la limitación de recursos.

Expulsión, prejuicios, falta de interés, falta de formación

Finalmente en el espacio donde se permitía agregar comentarios: 10 de los 14 encuestados participaron, con las siguientes alusiones:

- La necesidad de reclamar a las autoridades de salud por mejoras en las políticas sanitarias, en 2 casos, y de un modo más amplio en relación a políticas de estado en general, en 3 casos.
- En una respuesta, manifestaron notar una diferencia entre la disposición de los profesionales de salud mental respecto de la de los pediatras.
- En 2 casos se manifestó que el hospital no sería el lugar adecuado para estos pacientes. (ver tabla 4).

Tabla 4

● Si desea hacer algún comentario o compartir alguna reflexión, podrá hacerlo a continuación. 10 respuestas

- Es necesario que las autoridades competentes en el área de salud(jerárquicas) desarrollen una política sanitaria acorde al avance de esta realidad tan dolorosa para los menores y su futuro...tal vez copiando medidas efectivas en sociedades que han podido solucionar o al menos disminuir el aumento de dichas "patologías".
- A veces creo que estos chicos y todo el aparataje institucional movilizan ansiedades muy básicas, de temor y de abandono, así como de protección y empatía profundas, que movilizan a los equipos como los pacientes graves, pero quizás sin visibilizar la gravedad de la situación. También creo que son situaciones de analizadores sociales.
- No tengo aún en claro cuál sería el mejor dispositivo para recibir a estos chicos en una primera consulta

- Esta es mi observación desde mi experiencia de los últimos años. Como suplente de guardia, no tengo una continuidad y una frecuencia de asistencia a la institución que me permita estar más cerca de lo que va pasando semana a semana con estos pacientes y esta situación puede sesgar mi mirada.
- Creo que los profesionales de salud mental tenemos mayor apertura a estos casos y mayor implicación tb. De parte de los Clínicos y otras especialidades médicas se genera mucho rechazo en la atención de estos pacientes
- Creo que está muy dirigida a situaciones de guardia y yo actualmente no me desempeño allí
- Debería haber más centros de día para contener a estos pacientes, alejarlos de las conductas de riesgo y hacer un seguimiento. Un hospital de agudos no creo sea un lugar para que se instalen. Faltan políticas de salud para estos casos.
- Considero que por momentos se patologiza situaciones y el ámbito hospitalario no es el indicado para cierta población. Niños y adolescentes que permanecen innecesariamente internados
- Las respuestas más propicias deben venir de la órbita del Estado. Debe haber voluntad política para ello.
- Sería importante que los pediatras clínicos conociéramos el destino y evolución de estos pacientes porque podríamos tener otra mirada acerca de las posibilidades reales que el sistema de salud les brinda. Es decir, es necesario tener una devolución para saber si es necesario un cambio.

Articulación bibliográfica

Niños, niñas y adolescentes en situación de calle

De la bibliografía consultada, en 2007 solo en la CABA, existían 4000 niños, niñas y adolescentes habitando las calles céntricas y los barrios pobres de la ciudad (Naddeo, 2007). En 2008 Según la Dirección de Políticas Públicas e Investigación del Gobierno de la CABA (DGNNyA, 2008), la mayor parte de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle se encontraban en las Comunas 1 (Retiro, San Telmo, Constitución, Montserrat), la 4 (Parque Patricios, Pompeya) y la 8 (Lugano, Riachuelo, Soldati), proviniendo el 90% del conurbano bonaerense y habiendo tenido ya algún tipo de encuentro con programas de atención en calle e instituciones de alojamiento transitorio o encierro.⁹⁹ En la mayoría de los casos, sin embargo, a pesar de dichos contactos con

⁹⁹ Lenta, M. M. (2013). Niños y niñas en situación de calle: territorios, vínculos y políticas sociales. *Revista de Psicología*, 22(2), 29-41. doi: 10.5354/0719-0581.2013.30851

diversos programas, las historias refieren una tendencia hacia la cronificación y naturalización de la deprivación, lejos de alcanzar una perspectiva de salida de la calle.¹⁰⁰ Esto coincide con los resultados de las encuestas realizadas, donde la vivencia general es de fracaso de los dispositivos instaurados en la actualidad para dar una respuesta a esta población que retorna a la situación con la que llegan al hospital, y generan sentimientos de impotencia y frustración.

Vulnerabilidad y salud

En relación a la bibliografía encontrada que aborda cuestiones vinculadas al acceso a la salud por parte de los niños en situación de calle, se hallaron trabajos donde principalmente se investiga sobre la función específica de los cuidados médicos o clínicos hacia éstas poblaciones. Hacen alusión a los factores que dificultan la intervención y atención médica, como son que los niños desconozcan acerca de sus antecedentes personales o familiares, la tendencia por parte de esta población de buscar soluciones en lo inmediato que va en contra de los tiempos de espera necesarios para la atención en las instituciones hospitalarias. Las condiciones de escasa higiene, con sus ropas sucias y olores penetrantes, lo cual puede causar, en algunos profesionales, actitudes de rechazo, que comprometen una atención adecuada en todos los planos.

En estos estudios consultados, destacan que un punto que aleja a los niños de realizar una consulta es justamente la posibilidad de que una vez allí sean institucionalizados, o se realice algún tipo de intervención legal, como ejemplo mencionan un estudio basado en 100 entrevistas semiestructuradas realizadas en 1997 a médicos pediatras que atendían chicos/as en situación de calle, el 60% de los médicos daba intervención policial o judicial siempre, sin discriminar la dolencia presentada, por el sólo hecho de

¹⁰⁰ Zaldúa, Graciela, Bottinelli, Marcela, Pawlowicz, María Pía, Nabergoi, Mariela, Lenta, María Malena, Sopransi, María Belén, Bavio, Belén, Moschella, Romina y Pequeño, David (Diciembre, 2009). Jóvenes adolescentes en situaciones de vulnerabilidad psicosocial: proyectos de vida y programas sociales. IV CONGRESO MARPLATENSE DE PSICOLOGÍA “IDEALES SOCIALES, PSICOLOGIA Y COMUNIDAD”. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.malena.lenta/49>

ser menor e indocumentado. (Pojomovsky y otros, 1999) constituyen en obstáculos que en algunos casos, pueden impedir su atención en salud. (Altamirano y otros, 2002).¹⁰¹

Altamirano y otros (2002), se refieren a los efectos en los profesionales del equipo de salud frente a la situación de abandono y carencias de estos niños. Consideran que la conmoción que generan estas situaciones, llevaría a la búsqueda de instancias de protección, dando intervención judicial o policial que no resultarían ser siempre capaces de dar una respuesta acorde con la problemática social planteada. Afirman que se depositaría erróneamente en la Justicia, la esperanza de que a través de su actuación, se auxilie y proteja a ese niño en situación de desamparo, desconociendo las repercusiones que tal intervención pueden producir en la vida futura del niño. Plantean, que este procedimiento, se transforma muy rápidamente en un irreversible circuito de “detención-fuga-vuelta a la calle”. Afirman que estas intervenciones, alimentan la percepción del hospital por parte del niño como un centro de detención carcelaria, instalándose en el imaginario la relación “hospital-internación-detención”.¹⁰²

Contrario a esto, desde nuestras vivencias de lo que ocurre en el caso planteado como en muchos otros, éstos niños muy frecuentemente arriban al hospital ya con, y a través de un oficio judicial, que solicita que quien tome contacto con estos niños, los traslade al hospital para una valoración. Es justamente vía judicial que arriban a la institución.

Leyes y paradigmas en relación a la infancia

Se hace necesario nombrar el marco legal en el que se dan estas situaciones. La proclamación de la ley de Protección Integral de Infancia – Ley 26.061-, significó un cambio de paradigma, cuyo antecedente se remonta a la incorporación en Argentina de los postulados de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), en una primera instancia en 1990 a través de la Ley 23849, y luego como norma de rango constitucional, en 1994, en su jerarquización de máximo nivel al art. 75, inciso 22, de la

¹⁰¹ María Malena Lenta (2014). Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: discursos sobre la infancia y procesos de subjetivación (Tesis de Maestría). UNIV.DE BUENOS AIRES / FAC.DE PSICOLOGIA.

¹⁰² Florencia Altamirano, Dres. Judit Arcusín, José Pasamonik y Mónica Waisman, Abog. Noris Pignata, Lics. Julieta Pojomovsky y Frida Riterman La atención en salud de un niño o niña en situación de calle: un constante desafío. Arch.argent.pediatr 2002; 100(5) / 398

Constitución Nacional. A partir de este hecho fundacional, comienzan a construirse una serie de normativas nacionales, provinciales y locales, para adecuar el Enfoque de Derechos y Protección Integral a lo que indica la Convención, y generar políticas públicas que den sustento a lo suscrito internacionalmente. Es así que, en 1996 se promulga la Ley 114 de Protección Integral de derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (NNyA), en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En 2004, la Ley 13298 de Promoción y Protección de los derechos de los NNyA, en la Provincia de Buenos Aires. Y finalmente, en 2005, la Ley 26061 de Protección Integral de derechos de NNyA, en todo el territorio de la República Argentina. El nuevo paradigma implica un cambio conceptual, que pasó del modelo vigente durante casi un siglo, la Ley de Patronato de Menores (1919), al actual, hace apenas 12 años, de Protección Derechos. En la práctica, desvincula a los Juzgados de Menores de las cuestiones sociales y civiles, manteniendo su incumbencia en los casos donde NNyA se encuentren involucrados en asuntos penales.¹⁰³

Como plantea Lenta (2014), “si bien el discurso sobre el interés superior del niño y su ubicación como sujetos de derechos hegemoniza la retórica a nivel internacional, nacional y local de los nuevos marcos legales, y condena así a las viejas concepciones e instituciones del patronato y la tutela del Estado, existe una brecha en relación con las prácticas sociales con la infancia, que reproduce muchas veces los viejos modos de precarización y vulnerabilización de las infancias” (Zaldúa et al., 2007; Wald, 2008; Luciani Conde y Barcala, 2008; Di Iorio y Seidmann, 2009, 2012)¹⁰⁴

Acerca de la institucionalización

Un informe de UNICEF¹⁰⁵ publicado en diciembre de 2013 acuerda con lo previamente mencionado. Describe que si bien en las últimas décadas, en los países de la región de

¹⁰³ María Inés, Pereyra (2017). Ley de Protección Integral de Infancia – Ley 26.061-. Un cambio de paradigma

¹⁰⁴ María Malena Lenta (2014). Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: discursos sobre la infancia y procesos de subjetivación (Tesis de Maestría). UNIV.DE BUENOS AIRES / FAC.DE PSICOLOGIA.

¹⁰⁵ Javier Palummo. La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe. Coordinación de la publicación: Nadine Perrault, Asesora

América Latina y Caribe, han habido cambios en las políticas públicas y en la forma de prestar servicios sociales a la infancia y la familia, existen aún situaciones normativas y prácticas institucionales que tienen un impacto negativo en lo que refiere a la utilización de la internación de niños, niñas y adolescentes en instituciones y las condiciones en las que ello ocurre.

En ese mismo informe, detallan diversas investigaciones que concluyen que la institucionalización causa perjuicios a los niños, niñas y adolescentes que la sufren, por lo que debe ser limitada a casos absolutamente excepcionales y por períodos muy breves. Afirman que la práctica de colocar a niñas y niños en instituciones los deja expuestos al peligro y a sufrir secuelas permanentes, privándoles de muchos de sus derechos y de la protección que necesitan. Instan a los países de la región a asumir sus responsabilidades, de desarrollar de forma prioritaria políticas de prevención de la institucionalización y de apoyo a las familias, así como el desarrollo de alternativas a los cuidados de tipo residencial y la promoción de la reintegración, en el marco de planes orientados a la desinstitucionalización.

Definen a los orfanatos y casas hogar, a las instituciones psiquiátricas, los hospitales y los centros migratorios como aquellos centros que brindan acogimiento residencial de niños, niñas y adolescentes en régimen de tiempo completo con la finalidad de protegerlos, quedando excluidas las instituciones de la justicia penal juvenil y las modalidades de cuidado alternativo de tipo familiar: acogimiento familiar y formas de cuidado informal en hogares de familiares. (Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 64/142, de 18 de diciembre de 2009.)

Según lo expuesto por UNICEF, en la Argentina la cantidad de niños en instituciones sería de 14.675. Y el número de instituciones de 1.669.

En relación a la internación en instituciones hospitalarias, afirma que ésta “debería estar acotada a la atención de casos agudos, por el tiempo que estrictamente insume la intervención médica y debe desarrollarse en las condiciones prescriptas por la normativa de los derechos humanos, especialmente en el caso de las internaciones en instituciones

psiquiátricas”. Sostienen que las instalaciones hospitalarias no suelen ser apropiadas a los fines de las medidas de protección, por lo que el ingreso a estas instituciones “debe estar determinado por criterios estrictamente médicos y sujeto a control judicial en los casos de intervenciones no voluntarias”. Hacen especial mención de casos como por ejemplo en la Argentina, donde han constatado como práctica habitual el mantener internados en hospitales a niños en situación de vulnerabilidad social, aún después de que hubiera sido decidida el alta médica por el equipo profesional tratante y la disposición de cese de la internación del magistrado interviniente, a la espera del aporte, por parte de la administración local, del recurso adecuado para que pudieran continuar, con el tratamiento prescripto, en forma ambulatoria. Este tipo de situaciones constituyen claramente irregularidades que deben ser evitadas, pero como vemos en el caso planteado, ocurren muy frecuentemente en nuestro país.

En esta misma publicación hacen referencia al rol de la policía ante estas situaciones, lo cual coincide con los resultados de la encuesta realizada, donde también es mencionado este organismo como un actor que interviene muy frecuentemente. Destacan que deberían privilegiarse otras dependencias públicas a la hora de intervenir sobre los que no han cometido infracciones a la ley penal o que no han sido víctimas de delito. Sin perjuicio de ello, en los casos en los que deba intervenir la autoridad policial, es necesario que se den cumplimiento a una serie de estándares que tienen relación con la formación y la regulación de las modalidades de actuación de los funcionarios policiales. Finalmente, considero necesario mencionar también el concepto de multi-institucionalización, descrita como modalidad con que suelen abordarse actualmente las problemáticas complejas que presentan niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos. De este modo se convierten en objeto de intervenciones simultáneas aunque disgregadas de un importante número de organismos. Según la Asesoría general Tutelar, una de las principales causas de vulneraciones de derechos de

los niños en el marco de las instituciones se vincula con la falta de articulación entre los actores que intervienen.¹⁰⁶

Reflexiones y conclusiones

Podríamos concluir que es menester continuar investigando sobre la temática a fin de modificar nuestras prácticas hacia intervenciones que produzcan nuevos y mejores resultados. Si bien desde todos los ámbitos parecemos coincidir en los efectos negativos de las institucionalizaciones, no encontramos salidas alternativas que resulten eficientes.

En relación al caso presentado, meses más tarde, Brian sería visto vendiendo en la vía pública en compañía de su madre. Al parecer, él habría hecho uso del hospital hasta el momento en que lo consideró necesario. ¿Podríamos haber forzado su inclusión en un hogar? ¿Podríamos haber insistido con más presión en su traslado a una sala en lugar de permitir que se extendiera por tanto tiempo su permanencia en la guardia? Para ambos casos, siendo que habría sido necesaria una intervención psicofarmacológica de sedación, se decidió no “psiquiatrizar” su condición y aceptar su permanencia en guardia, no sin un importante malestar. Finalmente en relación a su ida, ¿habría sido adecuado impedir con mayor énfasis su fuga del hospital? Habrá sido este un adecuado nivel de insistencia para su cuidado permitiéndole al mismo tiempo manifestarse y respetar sus decisiones?

Se considera a este trabajo como un primer contacto personal, y una aproximación a esta temática tan compleja.

En relación a los datos obtenidos de la encuesta realizada, muchos otros y más profundos análisis pueden ser desarrollados aún. Al mismo tiempo, luego de esta primera experiencia, puede ser elaborada una encuesta más atinada para relevar información vinculada al sentir y malestares de los profesionales de la salud en éstas circunstancias. Como aspectos a mejorar en relación a la elaboración de la encuesta, considero que sería de importancia buscar colaboración por parte de otros actores que intervengan de otro modo en estos casos, puesto que la encuesta realizada, y más aún

¹⁰⁶ Michalewicz-Varela. “Vulneración de derechos en la infancia: la “multi-institucionalización” como modalidad de abordaje”. Revista Salud Mental y comunitaria, de la Universidad de Lanus, año 3, n°3, diciembre.

siendo tantas las preguntas de elección múltiple, las mismas podrían estar sesgadas por los resultados que esperaba encontrar por mi condición de profesional de la salud.

Sería también interesante trabajar sobre la población escogida para encuestar, pudiendo comparar los distintos subgrupos de profesionales dentro de la guardia, como por fuera de la misma.

En relación a las preguntas planteadas, resultó llamativo el alto grado de respuestas que se obtuvieron de las preguntas abiertas, convirtiéndose en aquellas con los contenidos más interesantes para acercarnos a las vivencias de los profesionales. Asimismo, allí donde se ofreció un espacio para agregar algún comentario libre o reflexión, fueron diez participantes los que hicieron uso de dicha posibilidad. Podría considerarse que ésta es una temática que convoca a pesar del malestar que genera, y que en la gran mayoría de los profesionales intervinientes existe el deseo de encontrar y construir nuevas respuestas en relación a estas problemáticas.

Durante la realización de este trabajo, resultó sumamente dificultosa la tarea de acotar la información a un único punto, siento tantas las aristas y temáticas que entran en juego y sobre las cuales resulta tan interesante y necesario profundizar.

Finalmente, citando a Altamirano (2002), la construcción de una respuesta integral a la problemática de estos pacientes, implica además de contar con cierta sensibilidad para abordar esta población, conocer sus características, los recursos asistenciales e institucionales disponibles, así como la legislación vigente desde la perspectiva de los derechos de la infancia. Con el propósito de ir generando prácticas cada vez más innovadoras y transformadoras de esta realidad social, para poder comenzar a acortar la “insalubre distancia” que existe para estos niños y adolescentes, entre “tener derechos” y “poder ejercerlos efectivamente”¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Florencia Altamirano, Dres. Judit Arcusín, José Pasamonik y Mónica Waisman, Abog. Noris Pignata, Lics. Julieta Pojomovsky y Frida Riterman La atención en salud de un niño o niña en situación de calle: un constante desafío. Arch.argent.pediatr 2002; 100(5) / 398

Bibliografía

Asesoría General Tutelar. Las políticas públicas de infancia y salud mental. Un análisis en la Ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de derechos (2005-2010). - 1ª ed. - Buenos Aires: Eudeba, 2010. (De incapaces a sujetos de derechos) isbn 978-950-23-1745-8 1. Políticas Públicas. 2. Políticas de Salud. I. Título cdd 320.6 © Asesoría General Tutelar, de la Ciudad de Buenos Aires, 2010

Florencia Altamirano, Dres. Judit Arcusín, José Pasamonik y Mónica Waisman, Abog. Noris Pignata, Lics. Julieta Pojomovsky y Frida Riterman. La atención en salud de un niño o niña en situación de calle: un constante desafío. Arch.argent.pediatr 2002; 100(5) / 398

Luciani Conde, Leandro et al. Niñez en condiciones de desamparo y acceso a la salud en ciudad de Buenos Aires. Anu. investig. [online]. 2008, vol.15, pp. 0-0. ISSN 1851-1686.

Lenta, M. M. (2013). Niños y niñas en situación de calle: territorios, vínculos y políticas sociales. Revista de Psicología, 22(2), 29-41. doi: 10.5354/0719-0581.2013.30851

María Malena Lenta (2014). Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: discursos sobre la infancia y procesos de subjetivación (Tesis de Maestría). UNIV.DE BUENOS AIRES / FAC.DE PSICOLOGIA.

Michalewicz-Varela. “Vulneración de derechos en la infancia: la “multi-institucionalización” como modalidad de abordaje”. Revista Salud Mental y comunitaria, de la Universidad de Lanús, año 3, n°3, diciembre.

María Inés, Pereyra (2017). Ley de Protección Integral de Infancia – Ley 26.061-. Un cambio de paradigma

Javier Palummo. La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe. Coordinación de la publicación: Nadine Perrault, Asesora Regional de Protección de la Niñez UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe Publicado en Diciembre 2013 © Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Julieta Pojomovsky, Natalia Cillis, María Florencia Gentile, GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES DIRECCIÓN GENERAL DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA Situación de niños, niñas y adolescentes en las calles de la Ciudad de Buenos Aires. Informe basado en 1.666 entrevistas realizadas en el Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia (CAINA) entre 1991 y 2003. Buenos Aires, agosto 2006

Zaldúa, Graciela, Bottinelli, Marcela, Pawlowicz, María Pía, Nabergoi, Mariela, Lenta, María Malena, Sopransi, María Belén, Bavio, Belén, Moschella, Romina y Pequeño, David (Diciembre, 2009). Jóvenes adolescentes en situaciones de vulnerabilidad psicosocial: proyectos de vida y programas sociales. IV CONGRESO MARPLATENSE DE PSICOLOGÍA “IDEALES SOCIALES, PSICOLOGÍA Y COMUNIDAD”. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.malena.lenta/49>

Miradas y reflexiones en relación a la llegada de niños en situación de calle a un hospital pediátrico.

A continuación leerá diversas preguntas acerca de los niños en situación de calle en relación al hospital. El objetivo específico de este cuestionario, es el de indagar acerca de las vivencias de los profesionales en la atención de éstos pacientes.

Con el llenado voluntario de esta encuesta anónima, Ud. consiente el uso de estos datos para que la información obtenida pueda ser utilizada en procesos de investigación, permitiendo además la futura publicación de los resultados. Usted es libre de no completar la encuesta o de suspender su llenado en cualquier momento.

Aclaración: Múltiples preguntas pueden tener más de una respuesta.

1. ¿Hace cuánto tiempo que trabaja en el hospital?

Marca solo un óvalo.

- 5 años o menos
- 5 a 10 años
- 10 a 20 años
- 20 a 30 años
- más de 30 años

2. ¿En qué área se desempeña?

Marca solo un óvalo.

- Guardia
- Consultorios externos
- Sala de internación
- Residencia
- Otro: _____

3. ¿En qué especialidad trabaja?

Marca solo un óvalo.

- Clínica pediátrica
- Cirugía
- Trabajo Social
- Enfermería
- Psiquiatría
- Psicología
- Función Administrativa
- Otro: _____

4. ¿Ha intervenido de algún modo en casos de niños en situación de calle en el hospital?

Marca solo un óvalo.

- No
 Sí

5. ¿De qué manera?

Selecciona todos los que correspondan.

- Evaluación al ingreso
 Seguimiento por guardia
 Seguimiento durante internación
 Participe voluntariamente aunque no me correspondía específicamente por mi función
 Establecí un vínculo por fuera de mi función en el hospital
 Evaluación en consultorios externos
 En una cirugía
 Otro: _____

6. ¿Podría estimar algún número de casos de niños en esta situación que llegan a la guardia de éste hospital por año?

Marca solo un óvalo.

- Menos de 5
 5 a 10
 10 a 15
 15 a 20
 Otro: _____

7. ¿Podría definir circunstancias en las cuales los niños en situación de calle llegan al hospital?

8. En relación a la pregunta previa, coloque para las siguientes premisas, una numeración según prevalencia, utilizando el 1 como más prevalente y 5 como menos prevalente

Selecciona todos los que correspondan.

	1	2	3	4	5
Para valoración interdisciplinaria previo al ingreso a un hogar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para valoración interdisciplinaria al encontrarlos en situación de hurto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para valoración interdisciplinaria por intoxicación o consumo de sustancias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para valoración pediátrica por presunta enfermedad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para acogerlos hasta que se consiga un lugar propicio para ellos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. ¿Cómo se siente frente a éstas situaciones?

Selecciona todos los que correspondan.

- El hospital está para otros casos.
- Es un asunto de desarrollo social, no del área de salud.
- Es muy difícil trabajar con éstos chicos
- Siento impotencia.
- Me genera interrogantes sobre cuál es la manera de ayudarlos.
- Me parece necesario que los traigan al hospital
- Me genera deseos de ayudar
- Participo activamente
- Me enoja
- Siento que desde el hospital no podemos hacer nada por ellos
- Siento que es poco lo que podemos hacer desde el hospital
- Evito participar
- Siento que desde el hospital tenemos que hacer algo por ellos
- Otro: _____

10. ¿Cuál es normalmente el tiempo de permanencia de éstos niños en la institución según su experiencia?

Selecciona todos los que correspondan.

- Horas
- Desde días a una semana
- Por más de una semana, pero menos de un mes
- Por algunos meses
- Mas de 6 meses

11. ¿Cuáles son los motivos de su permanencia?

Selecciona todos los que correspondan.

- Se encuentran a la espera de una derivación a otra institución.
- Se internan por causa clínica
- Se internan por causa psiquiátrica.
- Otro: _____

12. En relación a la salida de éstos niños de la institución hospitalaria, coloque a cada opción una numeración según la frecuencia en que considere que se da cada uno de los desenlaces mencionados.

Marca solo un óvalo por fila.

	1 nunca	2 casi nunca	3 casualmente	4 frecuentemente	5 casi siempre	no sabe no contesta
No sé que ocurre en éstos casos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se fugan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son trasladados a un hogar convivencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son trasladados a un hogar terapéutico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se logra contacto con sus familiares retornando a su entorno social y familiar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se logra contacto con su entorno familiar pero no se logra su reinserción en dicho entorno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son derivados a otro hospital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se deriva a centro de rehabilitación por consumo de sustancias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se retiran con los profesionales con los que llegaron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. ¿Cuál considera Ud. que sería la función del hospital en éstas situaciones?

14. ¿Qué efectos ve en el equipo de trabajo ante éstas situaciones?

15. Si desea hacer algún comentario o compartir alguna reflexión, podrá hacerlo a continuación.

ALIANZAS EDUCATIVAS EN ENTORNOS VULNERABLES Y SU IMPACTO EN LA NIÑEZ. UN ESTUDIO DE CASOS

*Beccaria, María Cecilia*¹⁰⁸

Abstract

Presentamos un estudio de casos sobre instituciones educativas que desarrollan su actividad en entornos de vulnerabilidad por pobreza. Bajo diferentes modelos pedagógicos, encuadran su acción en alianzas establecidas con las familias y las comunidades en las que se insertan. El abordaje nos permitió profundizar en el vínculo que se establece entre educación, familia y sociedad, con la mirada puesta en el factor inclusión.

Se indagaron las características y potencialidades de la relación existente entre los diversos actores educativos, por medio del análisis de tres prototipos diseñados e implementados en poblaciones de alto riesgo. Los avances confirmaron que el diálogo entre escuela, familias y comunidad constituye un elemento relevante para el desarrollo de los aprendizajes de cada miembro del sistema. Del mismo modo, se corroboró que la participación de los adultos en el ámbito escolar motiva a los niños a aprender y muestra una forma de hacer e involucrarse que tiene una función modélica. En este sentido, los padres se benefician por la actividad conjunta, fortaleciendo el vínculo parental y educativo en el seno de la propia familia.

Por otra parte, y de manera transversal al análisis efectuado, emergió la certeza de que mediante el trabajo coordinado de los diferentes actores de la comunidad es posible revertir situaciones de exclusión. Esto refuerza la noción de que un entorno de pobreza no debe ser sinónimo de bajo nivel en los aprendizajes, y de qué equidad y calidad no son conceptos incompatibles.

¹⁰⁸ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.bec>

En el estudio, escuelas, familias y comunidades afianzan su pertenencia y aumentan su nivel de compromiso. La paz social se instala como corolario de un proceso que renueva su dinamismo y amplía su base de sustentación, en un movimiento de retroalimentación permanente.

Palabras clave: Niñez. Educación. Familia. Escuela. Comunidad. Vulnerabilidad. Inclusión.

We present a case study on educational institutions that develop their activity in environments of vulnerability due to poverty. Under different pedagogical models, they frame their action in the alliances established with the families and communities in which they are inserted. The approach allowed us to deepen the link between education, family and society, with a focus on inclusion.

The characteristics and potentialities of the relationship between the different educational actors were investigated, through the analysis of three different prototypes designed and implemented in high risk populations. Progress has confirmed that the dialogue between schools, families and the community is an important element for the development of the learning of each member of the system. Similarly, the participation of adults in the school environment motivates children to learn and shows a way of doing and getting involved that has a model role. In this sense, parents benefit from joint activity, strengthening the parental and educational link within the family.

On the other hand, and in a transversal way to the analysis made, the certainty emerged that through the coordinated work of the different actors of the community it is possible to revert situations of exclusion. This reinforces the notion that a poverty environment should not be synonymous with low levels of learning, and that equity and quality are not incompatible concepts.

In the study, schools, families and communities strengthen their membership and increase their level of commitment. Social peace is installed as a corollary of a process that renews its dynamism and expands its base of support, in a movement of permanent feedback.

Keywords: Childhood. Education. Family. School. Community. Vulnerability. Inclusion.

Introducción

El derecho de los menores a la educación está consagrado en diversos instrumentos y normas. Entre ellos, la Convención sobre los Derechos del Niño, que tradujo un cambio de paradigma y señaló la igualdad de oportunidades como puerta de acceso a su efectivo ejercicio. Es claro que este principio cala hondo en sociedades altamente fragmentadas, presentando, no obstante, serios problemas para su cumplimiento. Y es por esto que, amén del diseño de políticas macro, vemos necesario centrar nuestra atención en las acciones micro, como potenciales transformadoras de escenarios. En este entendimiento, consideramos oportuno indagar en las estrategias, modelos y configuraciones asumidos por instituciones educativas que, emplazadas en contextos vulnerables, se encolumnan tras el postulado de la innovación y persiguen el objetivo de la equidad educativa, liderando la gestión del cambio.

Presentamos tres casos. Todos ellos atravesados por el propósito de la inclusión. Su abordaje nos permitió ahondar en el vínculo establecido entre educación, familia y sociedad, con la mirada puesta en los sectores más vulnerables.

El primero corresponde a una institución educativa catalana situada en zona urbana, con condiciones de pobreza y un entramado social que combina diversidad étnica y población migrante. En su actividad académica y como complemento de los docentes, el colegio convoca a una red de voluntarios. Muchos de ellos son padres de la propia comunidad, lo que depara un incremento en el nivel de compromiso de las familias basado en la participación social.

El segundo de los casos muestra un centro educativo local, radicado de la provincia de Buenos Aires, que desarrolla un sistema de tutorías comunitarias en el nivel secundario, encontrándose abierto a la comunidad zonal contrahorario con una propuesta de actividades formativas y recreativas. Posee el financiamiento de una empresa industrial con planta cercana al predio, localizado en zona suburbana periférica.

Finalmente, la tercera institución estudiada se encuentra emplazada en la provincia de Misiones, en un contexto rural, asumiendo un modelo pedagógico de alternancia, también basado en la labor coordinada de la escuela, las familias y el entorno social más próximo.

Los casos son emblemáticos y nos permiten reflexionar y ampliar nuestra comprensión respecto de diferentes vectores de análisis, sobre la base de la hondura y la calidad de la información recolectada. Creemos que esta aproximación nos posibilita profundizar en algunas cuestiones relativas al vínculo que hoy se establece entre los sistemas que ejercen mayor influencia en los niños: la escuela, la familia y la comunidad local. De ahí que el cuerpo del texto esté atravesado por el interjuego de estas tres dimensiones, lo que facilita contextualizar y caracterizar las instituciones educativas bajo estudio.

Dejamos aclarado que, en el marco de este trabajo, las interpretaciones de los actores se analizan considerando el contexto en el que éstas se producen. El estudio de caso se muestra particularmente sensible a este tipo de abordaje, pues, como Yin¹⁰⁹ lo indica, es una estrategia potente cuando se plantean preguntas sobre el “cómo” o el “por qué”, cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos y cuando se centra en un fenómeno contemporáneo dentro de algún contexto de la vida real.

Nos propusimos el objetivo de describir las características de cada una de las instituciones e indagar sobre las potencialidades de la relación existente entre los diversos actores educativos, en contextos vulnerables, y su posible impacto en el desarrollo de niños y adolescentes. El trabajo tiene, pues, alcance descriptivo y procura delinear el perfil de cada institución, enumerando sus propiedades y cualidades salientes, tarea que contribuye -desde nuestro enfoque- a mostrar facetas de cada fenómeno y establecer correspondencias. El diseño es eminentemente cualitativo y se sirve del análisis documental, la observación participante pasiva y la entrevista en profundidad como técnicas de recolección de datos.

Finalmente, la conclusión aspira a realizar una vinculación entre ejes y obtener una mirada que englobe y sintetice nuestro desarrollo.

¹⁰⁹ Yin, Robert K., *Case Study Research. Design and Methods*. (3rd edition). London, Sage, 2003, p. 1.

Desarrollo

La educación, entre la familia y la escuela

Una institución educativa de puertas abiertas no sólo convocará e implicará a la comunidad educativa en su conjunto, sino que extenderá también su influencia a los habitantes de la zona. Es el compromiso y la actitud proactiva de directivos y docentes lo que motiva el acercamiento de los padres e instaura en lo local un sentimiento de pertenencia.

En contextos periféricos y vulnerables, en entornos áridos y despersonalizantes, este tipo de instituciones reafirman su carácter de constructoras de lazos sociales sólidos y apuntan a formar personas en su integralidad.¹¹⁰ Lo cierto es que la lógica es diferente de la imperante, es contracorriente. Así, en tiempos en los que se evidencia la ruptura del enlace y de la idea de comunidad, las instituciones que generan alianzas educativas los instalan como pilares sobre los que descansa la eficacia de su pedagogía. Parecería tratarse, pues, de estrechar vínculos en momentos de discontinuidades y tensiones.

Se advierte que anteriormente existía una correspondencia entre las marcas subjetivas producidas por las instituciones, que aseguraba la transferencia entre ellas.¹¹¹ Claro está, tiempo atrás trabajaban unas sobre las marcas de las otras -escuela sobre familia, fábrica sobre escuela-, en muestra de mutua validación. Lejos hoy de esa dinámica, deben renovar el compromiso recíproco para poder cumplir con la misión educativa que como sociedad nos convoca. En comunidades de aprendizaje, en escuelas abiertas, como los casos que presentamos, esas marcas tienden a concentrarse en una acción uniforme y acompañada.

Por otra parte, se ha instalado también una crisis de la ejemplaridad. Se constata una pérdida de la fuerza del ejemplo en las diversas organizaciones sociales, que implica

¹¹⁰ Ricardo Moscato, “Los jóvenes en la frontera del tiempo: la corrosión del futuro y la encrucijada de la educación”, en Guillermo Pérez Sosto, *Ilusión monetaria*. Buenos Aires, Di Tella - UNESCO, 2011.

¹¹¹ Ricardo Moscato, “Los jóvenes entre la subjetividad pedagógica y la subjetividad mediática: las condiciones culturales de la escuela actual”, en Marta Novick y Guillermo Pérez Sosto, *El estado y la reconfiguración de la protección social: asuntos pendientes*, Di Tella – Siglo XXI – UNESCO, 2008.

también una falta de referentes simbólicos, tan necesarios para los jóvenes de hoy.¹¹² Esto también es trabajado por instituciones en las que el voluntariado permite a los niños vincularse desde otro lugar con los adultos de su comunidad.

En un mundo global y abstracto la familia ha pasado a ser todavía más determinante para la vida de las personas, en especial de los niños.¹¹³ Y esto es especialmente cierto en las amplias capas sociales que sufren exclusión social. Convencido de ello, Vidal Fernández define a la familia como el mayor capital de los excluidos. Por eso, la lucha por la justicia comienza en su defensa y fortalecimiento, pues es en la experiencia real de quienes sufren exclusión “el último baluarte que les queda”.¹¹⁴ La familia está integrada por aquellos que nunca los van a abandonar y que continuarán protegiéndolos. Así pues, cuando las experiencias vitales o condiciones sociales arrojan a las personas a una situación de despojamiento -y esto es especialmente marcado en la infancia, por su cualidad de vulnerabilidad intrínseca-, lo último que queda es la familia.

Las instituciones estudiadas diseñan su actividad a pesar de la dura realidad circundante y procuran revertirla, integrando a las familias en la dinámica escolar, rescatándolas del olvido y la marginalidad que las agobia. En entornos críticos, pretenden retomar el vínculo central entre escuela y familia, resignificándolo. Así, las familias se implican en la creación de comunidad.

Jáuregui Balenciaga y Méndez Gallo sostienen que la familia ha quedado reducida hoy, junto con la reproducción, a un espacio de consumo.¹¹⁵ Esta visión brutal de la primera instancia de socialización de las personas se desprende de un escenario paradójico en el que los progenitores deben estar fuera del hogar durante la mayor parte del día, para

¹¹² Ricardo Moscato, *ibid.*

¹¹³ Fernando Vidal Fernández, “El valor de la familia en la sociedad de los cuidados”. *Lección inaugural del curso académico 2016-2017 de la Universidad Pontificia Comillas*. Madrid, 2016, p. 40.

¹¹⁴ Fernando Vidal Fernández, *ibid.*

¹¹⁵ Inmaculada Jáuregui Balenciaga y Pablo Méndez Gallo. “Familia: bisagra en el divorcio entre educación y sociedad”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (2006.2). Publicación electrónica de la Universidad Complutense. Madrid, 2006. <https://goo.gl/HNZABK>

satisfacer las experiencias consumistas desmesuradas de que son objeto. En este marco, los padres conservan, además, la tarea no menor de educar a sus hijos.

Es por eso que se impone centrar hoy la atención en el vínculo entre familia y escuela, que se encuentra debilitado, situándose ambas instituciones en orillas opuestas y enfrentadas.¹¹⁶ No obstante, Argibay y Arias destacan que, cuando las familias están eficazmente comprometidas en la educación de sus hijos y la mejora de la escuela, pueden asumir roles diversos y esto da lugar a un ida y vuelta que se traduce en beneficios concretos para los niños y jóvenes, incluyendo una conveniente adaptación escolar, mejores resultados académicos y mayores habilidades sociales y probabilidades de graduación.

Está probado que, si la familia está involucrada, el niño tiene más oportunidades para enfrentar con éxito los desafíos de aprendizaje. Sin embargo, es preciso romper con la presunción de que los educadores del niño, tanto padres, como maestros y directivos, cuentan de forma innata con las habilidades o capacidades necesarias para trabajar colaborativamente.¹¹⁷ Resulta imperioso que se adquieran competencias de trabajo conjunto y que los docentes, por su parte, salgan al encuentro de las familias, comprometiéndolas en la educación de sus hijos, y que, por la otra, los padres vayan adquiriendo progresivamente las destrezas necesarias para integrarse al sistema y actuar de manera coordinada.

Caso 1. Comunidad de aprendizaje en entorno vulnerable y multiétnico urbano

La institución 1 está situada en un entorno urbano con marcadas condiciones de vulnerabilidad por pobreza y diversidad cultural y étnica. Se trata de un municipio catalán de alta densidad poblacional. El colegio se encuadra en el modelo de comunidad de aprendizaje y funciona con una red de voluntarios que acompaña a los docentes. Esto posibilita, entre otras cosas, la fidelización de los padres, que pueden comprobar cómo sus hijos están aprendiendo y cómo se relacionan socialmente.

¹¹⁶ Lucía Argibay Molina y María Eugenia Arias. “El compromiso de la familia en la educación”. En Julio Durand, Ángela Corengia y Susana Urrutia, *Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir, innovar*. Buenos Aires, Teseopress, 2016. <https://goo.gl/8eDxMJ>

¹¹⁷ Lucía Argibay Molina y María Eugenia Arias, *op. cit.*

El abordaje se llevó a cabo a través del análisis de documentos bibliográficos y de materiales multimediales relativos a la institución, abarcando entrevistas a directivos, docentes y padres de la comunidad educativa.

Elboj y Oliver consideran a la comunidad de aprendizaje como el resultado de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, mediante una educación integrada, participativa y permanente basada en el aprendizaje dialógico.¹¹⁸ Si bien el término comunidad de aprendizaje es de introducción reciente en el campo de la educación, las comunidades *ad hoc* son una realidad histórica y, en culturas ancestrales, la organización familiar y comunitaria del aprendizaje ha sido y sigue siendo la forma predominante de construcción y transmisión de los saberes. Se trata de espacios educativos en los que las personas participan para transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todos.

Destacamos que si bien las comunidades de aprendizaje han sido avaladas por la Comisión Europea a través del proyecto INCLUD-ED¹¹⁹ y se han publicado numerosos estudios sobre ellas en revistas científicas, suscitan opiniones encontradas. El debate sobre su validez no ha sido zanjado aún y hay quienes consideran que el caso de esta institución es único y que no podría generalizarse o replicarse fácilmente.

En el siguiente cuadro se establecen las diferencias entre el modelo tradicional y las comunidades de aprendizaje:

¹¹⁸ Carmen Elboj Saso y Ester Oliver Pérez. “Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado”. 17, 3, Universidad de Zaragoza, 2003, pp. 91-103. <https://goo.gl/7rA2Na>

¹¹⁹ El proyecto INCLUD- ED es un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Los proyectos integrados combinan una gran cantidad de actividades y recursos necesarios para lograr objetivos científicos ambiciosos y bien definidos. De ellos se espera que tengan un efecto estructurador en el tejido de la investigación europea.

El proyecto INCLUD- ED analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. <https://www.includ-ed.eu/es/la-red>

DE	A
Comunidad Escolar	Comunidad de Aprendizaje
Niños y jóvenes aprendiendo	Niños, jóvenes y adultos aprendiendo
Adultos enseñando a niños y jóvenes	Aprendizaje intergeneracional y entre pares
Educación escolar	Educación escolar y extraescolar
Educación formal	Aprendizaje en ámbitos formales, no formales e informales
Agentes escolares (profesores)	Agentes educativos (profesores y otros sujetos que asumen funciones educativas)
Los agentes escolares como agentes de cambio	Los agentes educativos como agentes de cambio
Los alumnos como sujetos de aprendizaje	Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje
Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos)	Visión sistémica y unificada del sistema escolar (desde la educación preescolar hasta la educación superior)
Planes institucionales	Planes y alianzas interinstitucionales
Innovaciones aisladas	Redes de innovaciones
Red de instituciones escolares	Red de instituciones educativas
Proyecto educativo institucional (escuela)	Proyecto educativo comunitario
Enfoque sectorial e intraescolar	Enfoque intersectorial y territorial
Ministerio de Educación	Varios ministerios
Estado	Estado, sociedad civil, medios, comunidad local

Educación permanente	Aprendizaje permanente
-----------------------------	-------------------------------

Fuente: OEI-UNESCO, 2013

La actividad desarrollada por institución 1 nos lleva a poner énfasis en los siguientes aspectos del proceso:

[Aprendizaje dialógico y grupos interactivos](#)

El 60% de las horas lectivas se organizan con el trabajo de grupos interactivos. Un curso dividido en cuatro grupos debe realizar cuatro actividades en 20 minutos de duración, tiempo durante el cual los alumnos son capaces de mantener la concentración óptima para realizar las tareas. Estas actividades están planteadas como juegos, las puertas de las aulas permanecen abiertas y el diálogo se instala como método. Se percibe un ambiente de concentración y relajación a la vez, favorable a la motivación del alumnado.

[Rendimiento académico comprobado mediante evaluación externa](#)

A pesar de que el tema de las evaluaciones genera controversia, son herramientas indispensables para la política educativa. Los resultados obtenidos por la institución confirman el elevado rendimiento académico de sus alumnos, a pesar de las circunstancias adversas que sufre su población.

[Apertura a la diversidad: calidad con inclusión educativa](#)

Esta institución demuestra que ambos conceptos no son mutuamente excluyentes. Aquí los maestros de educación especial y los alumnos nuevos se integran inmediatamente en las clases ordinarias.

[Formación docente](#)

Se considera fundamental la formación y la cohesión del equipo directivo para llevar adelante una gestión eficiente. Los directivos se han capacitado en metodología del aprendizaje colaborativo y en el modelo de comunidades de aprendizaje, y se muestran comprometidos con su desarrollo. Su preocupación central reside en los aprendizajes de los alumnos, de ahí que ambos directores se involucren fuertemente en el aspecto

pedagógico. Su testimonio demuestra el conocimiento de la metodología, de sus beneficios y alcances, y el interés puesto en que todos aprendan.

Los niños, en el centro de la escena

Se genera un círculo virtuoso cuando los niños aprenden en un clima de confianza y de juego, en el que la charla está habilitada y es parte del proceso de aprendizaje. En el que el docente no es el único portador del saber, sino que, por el contrario, es también sujeto en formación. “La clase magistral está obsoleta”, sostienen los directivos, promoviendo que los espacios áulicos se tornen verdaderas comunidades de las que todos salen transformados. Afirman que preciso correr al docente del lugar del erudito, pues en la Sociedad de la Información todos tenemos acceso a los datos. Que lo que verdaderamente educa es la presencia del otro y el diálogo interpersonal que pueda establecerse. Muchos de los voluntarios, padres o ex alumnos, no son especialistas en educación, ni en los contenidos de las diferentes áreas, pero su colaboración es significativa para la consecución de los objetivos pedagógicos.

Caso 2: Tutorías comunitarias y escuela abierta en un entorno vulnerable del conurbano bonaerense

La institución 2 se encuentra emplazada en la provincia de Buenos Aires, en una zona que presenta elevados índices de pobreza y situación de marginalidad. La aproximación a este caso se efectuó por medio de la observación participante pasiva y de entrevistas en profundidad a directivos.

El colegio cuenta con el apoyo económico de una empresa industrial presente en la zona, la que también financió su construcción. No obstante, debe realizar una importante tarea de *fundraising* para obtener los recursos necesarios para su funcionamiento.

Inició su actividad en el año 2001 con sala de 5, nivel inicial, y 1° y 2° grado de primaria. Se fue avanzando por promociones y cuentan ya con tres cohortes de egresados de nivel secundario.

Admisión de alumnos

Un período difícil para la institución y las personas que la integran se transita en el mes de octubre de cada año, cuando se abren las inscripciones para sala de 5 años. Tienen alrededor de 500 solicitudes y sólo 60 vacantes. El criterio utilizado es seleccionar, a través de una evaluación llevada a cabo por trabajadoras sociales, a los más necesitados entre los necesitados, a aquellos niños que provienen de un contexto de mayor adversidad para ser matriculados. Se procura en todo momento generar conciencia en las familias y en los alumnos de los beneficios de recibir una educación de calidad, viviendo el ingreso y la pertenencia al colegio como una verdadera oportunidad, valorando lo recibido y comprometiéndose con el logro de los objetivos propuestos.

Para ello, se brinda asistencia psicosocial y sanitaria, a través del equipo de orientación escolar, integrado por dos trabajadoras sociales, una psicopedagoga y una fonoaudióloga. El lema que los inspira es: “estar bien para aprender”. Este “estar bien” abarca la salud integral, física y psicológica.

Apertura a la comunidad local

Por la tarde, finalizado el horario escolar, y los días sábado, se realizan actividades de integración comunitaria de las que participan niños, adolescentes -que no son alumnos del colegio- y adultos de la zona. Los deportes, rugby y hockey, y el proyecto “Música para todos”, dirigido a la enseñanza de la ejecución de diferentes instrumentos musicales que integran una orquesta, componen la propuesta.

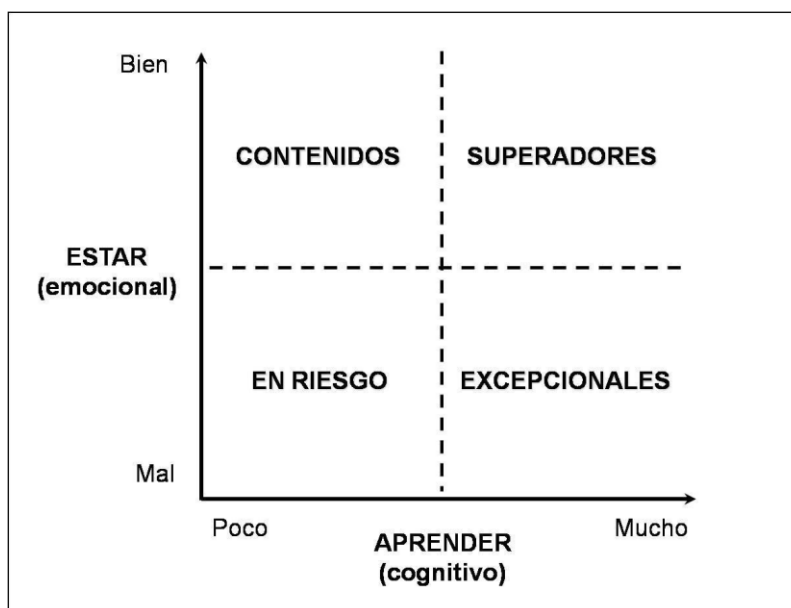
Programa de orientación a jóvenes

Según el testimonio de la directora, el 75% de los alumnos que egresan está trabajando y/o estudiando. El colegio los acompaña en su inserción laboral y académica, como desarrollo de un proyecto de vida, debido a que un alto porcentaje de padres de estos egresados no tiene estudios completos. Para ello, cuentan con un programa de orientación a jóvenes desde sexto del secundario hasta los 23 años. Así, a través de tutorías personalizadas, la ayuda se extiende por varios años después del egreso.

Seguimiento personalizado

Durante la entrevista, la directora de nivel inicial y primario diferenció contención de inclusión. Para enseñar -refirió-, “la contención es el punto de partida, pero solo esa acción no basta. La escuela no puede justificarse en los problemas de los niños para no enseñar”. La contención es un factor importante para el aprendizaje y para entablar vínculos interpersonales. Pero la prioridad es que los aprendizajes se produzcan, de lo contrario no se avanza hacia una efectiva inclusión de niños y adolescentes.

En este entendimiento, el colegio realiza un seguimiento personalizado de cada alumno. Se comienza por diagnosticar su situación, utilizando la siguiente matriz:



Fuente: elaboración propia, sobre datos recolectados.

Aquí, el eje del “estar” se cruza con el del “aprender”: se puede estar mal o bien, y aprender poco o mucho. Las coordenadas generan cuatro cuadrantes, como lo grafica la imagen, que delimitan categorías de alumnos:

- En riesgo: están mal y aprenden poco.
- Contenidos: están bien, pero aprenden poco.
- Excepcionales: están mal, pero aprenden mucho.
- Superadores: están bien y aprenden mucho.

A cada docente se le pide que ubique a sus alumnos en el cuadrante correspondiente. Los niños “en riesgo” son atendidos por la trabajadora social, para lograr primero que estén bien y puedan entonces aprender. El objetivo común es lograr que los niños pasen de cuadrante; para ello se efectúa un seguimiento minucioso de cada uno.

Con este propósito, se trabaja en la conformación de un grupo docente unido que opere de manera consistente, traccionado por el apoyo y disposición permanente del equipo de gestión.

Destacamos, finalmente, que la institución utiliza diversos recursos para fomentar la relación con las familias, incluyendo propuestas áulicas de participación, talleres y entrevistas. El objetivo primario es posicionar a la educación en un lugar de relevancia en el ámbito familiar y trabajar de manera coordinada, de manera que las acciones resulten en beneficio de los niños y sus aprendizajes.

Caso 3: Modelo de alternancia en entorno vulnerable rural

El caso 3 nos presenta una institución de base asociativa, situada en una localidad rural de la provincia de Misiones. Está constituida por padres en red que se movilizan por el interés de brindar una formación por competencias a sus hijos, asumiendo un compromiso con sus familias, su territorio, su comunidad y el medio ambiente.

Aquí las familias asumen la gestión global de la asociación, de lo que se desprende el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes, encontrándose inserta dentro del sistema de Escuelas de Familias Agrícolas (EFA). “La EFA aspira contribuir desde el protagonismo democrático de las familias y sus hijos al empoderamiento de las familias rurales para la construcción de respuestas como base de sinergias hacia la satisfacción de las necesidades materiales y las aspiraciones culturales en el marco del desarrollo sostenible”.¹²⁰ Se plantea entonces un desarrollo del niño desde las necesidades humanas, reivindicando lo subjetivo y colocando a la persona en el centro del proceso de desarrollo.

¹²⁰ Silvio Cabrera, *Síntesis de las características institucionales y pedagógicas de la Escuela de la Familia Agrícola*. Documento presentado en el marco de la E-DIE, Escuela de Educación, Universidad Austral, 2017.

Atención a las demandas del entorno

Atentos a la realidad contextual para detectar problemas comunes y generar alternativas de resolución basadas en el consenso y la participación social, esta escuela y sus miembros conforman un capital social para la vida democrática. Sustentada en valores compartidos, da muestras de solidaridad, es educadora de sus integrantes, factor de desarrollo del entorno y promotora de conformación de alianzas territoriales estratégicas. En el centro está la vida asociativa como espacio de despliegue de las personas y las familias en el medio rural.

Modelo de alternancia y formación integral

La institución tiene como misión la formación integral personalizada de sus miembros para contribuir a la evolución y desarrollo sostenible de la comunidad local. En su visión, aspira a ser una organización innovadora en la formación integral y profesionalizante, adecuada al desarrollo local sostenible.

El diseño curricular responde a la alternancia educativa. Ésta relaciona sistemáticamente el medio familiar y profesional -con sus actores, estructuras y contenidos- con el medio escolar, de tal manera que el proceso de formación es fruto de la concurrencia del tránsito alternante y permanente del joven de un medio a otro y de la interacción con sus componentes.

La alternancia educativa abarca toda la realidad contextual del alumno, que alterna entre la escuela y la vida familiar y comunitaria, haciendo transferencias recíprocas de manera constante. Prevé entramados sociales como entornos formativos: la familia como espacio educativo, la escuela como lugar formativo y la empresa como ámbito profesional.

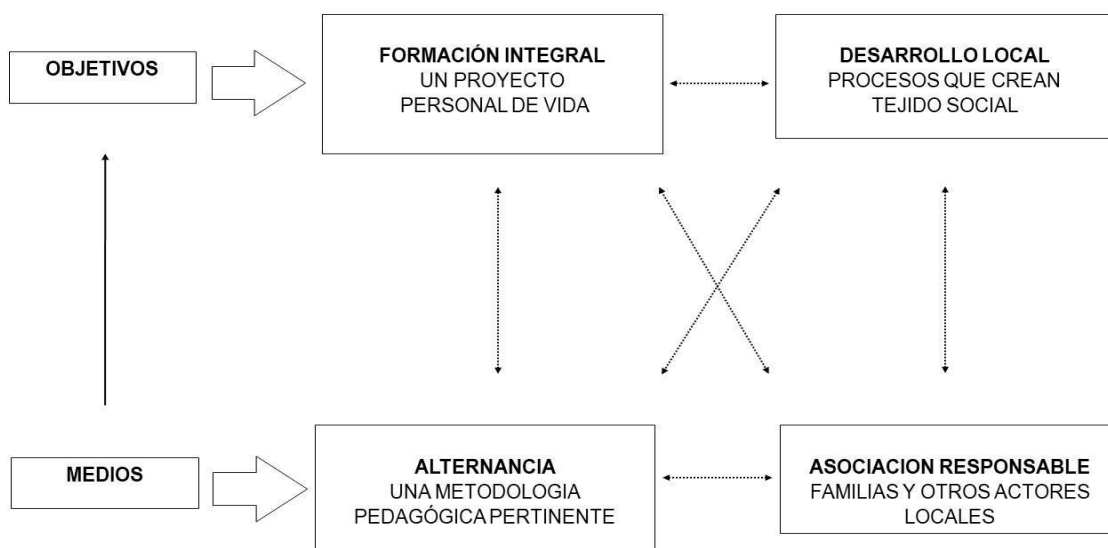
Esta confluencia de lógicas habilita al adolescente para que sea protagonista de su formación y de su proyecto de vida en colaboración con otros. El planteo pedagógico lo lleva a descubrir posibilidades de mejora de su realidad y a aprender a emprender por medio de la formulación y el desarrollo de proyectos.

Desarrollo del medio local

La institución aspira a contribuir, desde el protagonismo de las familias y sus hijos, al empoderamiento de la comunidad para la construcción de sinergias que posibiliten la satisfacción de las necesidades materiales. Como expresión de estas alianzas que se movilizan para solucionar problemáticas comunes, se esfuerza por aportar al desarrollo socio cultural, económico y político del medio vulnerable en el que se inserta.

El itinerario formativo desarrollado por la EFA apunta a que los procesos modifiquen la realidad productiva de las familias o de la comunidad, movilicen las dinámicas sociales y eleven las posibilidades de innovación. Pero también contempla que en esta construcción se involucren alumnos, familias, profesionales de diferentes áreas, productores y empresarios, instituciones del medio y docentes. Es decir, un conjunto de colaboradores que suman esfuerzos para satisfacer la demanda inicial de educación del joven rural, inserto en un entorno vulnerable y lejano de las grandes urbes. Su vida asociativa permite que los vínculos interpersonales se refuercen sobre la vivencia de los valores de confianza, amistad, compromiso y responsabilidad.

La escuela de alternancia aporta así al desarrollo local, ayudando a generar consensos en la búsqueda de los cambios, con equidad, justicia social y solidaridad.



Fuente: García-Marirrodiga y Puig-Calvó, 2007, en Cabrera, 2017.

Sectores pobres, buenos resultados

Un estudio de *Just for Kids*¹²¹ avanza sobre las características de las escuelas que, situadas en zonas desfavorecidas y que reciben a una población en condiciones de vulnerabilidad, obtienen un buen rendimiento académico. Puntualiza que:

- 1) Toman la iniciativa. No dan excusas, sino que se esfuerzan para que los alumnos aprendan, estando permanentemente ocupadas en mejorar la enseñanza.
- 2) Desarrollan y llevan adelante una estrategia clara para mejorar.
- 3) Evalúan el progreso de sus alumnos e intervienen de manera inmediata ante la detección de problemas.
- 4) Centran su atención en la calidad de la enseñanza y en la práctica basada en la investigación.
- 5) Los docentes colaboran dentro y fuera de la escuela, mediante la conformación de equipos de trabajo.

Cada uno de estos ítems refleja la actividad de los casos presentados. No obstante, del relevamiento efectuado surge evidencia de que habría que sumar una característica central a la nómina: el establecimiento de alianzas educativas con actores externos, familias y comunidad local.

La dimensión social: consenso y participación

La relevancia de la educación para una sociedad supone el compromiso de todas las personas e instituciones en la tarea educativa, teniendo en cuenta que trabajan como sistemas interdependientes y que, por lo tanto, los resultados del proceso no pueden ser explicados de forma aislada.¹²²

En los casos bajo estudio se constata una interacción fecunda entre sistemas: escuelas, familias y comunidades. Han logrado poner como centro y sustento de su actividad la participación de los diferentes actores, generando un diálogo fecundo que da como

¹²¹ Pedro Ravela, *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago de Chile, PREAL, 2006, p. 215-217.

¹²² Susana Torío López, *Familia, Escuela y Sociedad*. Aula Abierta, 83, 35-52- ICE, Universidad de Oviedo. España, 2004.

resultado la paz social. Esto redundará en beneficio de los aprendizajes de niños y jóvenes y, por lo tanto, de sus posibilidades de inclusión social presente y futura.

Creemos, pues, que el punto central para el éxito educativo es la participación de los diferentes agentes sociales en la escuela. Los casos presentados confirman que, para los estudiantes, niños y jóvenes, es urgente que su escuela sea parte activa de la sociedad, posibilitando el progreso académico y ético del conjunto.

Esto es así porque la escuela es el reflejo de la sociedad, que rebosa de diversidad y que se encuentra hoy en un punto de inflexión: se ha perdido la noción de pasado y la transmisión de pautas de generación en generación. Los casos presentados dan muestra cabal de que, aunque exista una multiplicidad de perspectivas, mediante el intercambio igualitario y la escucha de las diferentes voces, se genera un ambiente de paz social.

Las instituciones estudiadas han sabido integrar el pasado y la trayectoria comunitaria, el consenso y la participación social, gestando un fuerte sentido de pertenencia. Del análisis de estas experiencias educativas, rescatamos como denominador común la centralidad del diálogo entre las agencias que intervienen en la formación de las personas, con vistas al hallazgo de puntos de convergencia. Vemos necesaria, pues, la construcción nuevos esquemas de colaboración basados en el respeto mutuo y la búsqueda conjunta de soluciones, con vistas a la efectiva instalación de una educación a la altura de las exigencias de las sociedades actuales.

Conclusiones

En los casos bajo estudio, los sistemas que intervienen en la educación de los niños afianzan su pertenencia y aumentan su nivel de compromiso. El análisis efectuado nos confirma que la implicación de las familias es crucial para el éxito del proyecto educativo institucional, como así también para la trayectoria formativa personal de cada niño y cada joven. Por otra parte, el diálogo entre los diversos actores educativos, escuela, familias y comunidad, constituye un elemento relevante para el desarrollo de los aprendizajes de cada miembro.

Del mismo modo, los casos evidencian que mediante el trabajo coordinado de las diferentes agencias de la comunidad es posible revertir situaciones complejas y que un

entorno vulnerable por pobreza no debe ser sinónimo de baja calidad en los aprendizajes. Aquello que en una primera aproximación podría haber tenido una incidencia negativa pudo ser sorteado mediante el acuerdo y el esfuerzo mancomunado en el seno de cada comunidad.

La participación de los adultos en el ámbito escolar motiva a los niños a aprender y muestra una forma de hacer e involucrarse que tiene una función modélica. Vemos cómo afecta de manera marcada el ejemplo que brindan. Los padres, por su parte, se benefician también de la actividad conjunta, fortaleciendo el vínculo parental y educativo en el seno de la familia.

Gracias a un auténtico trabajo de mutua adaptación perfeccionado con el correr de los años, escuelas, familias y comunidades locales dan cumplimiento a su misión educativa. Como toda construcción colectiva, los lazos trabados son producto de historias comunes de conflictos y tensiones, de negociaciones, de marchas y contramarchas, en las que un claro propósito común pudo aglutinar voluntades, sellar pactos y lograr un desarrollo sostenido a lo largo del tiempo. Así, el conjunto todo afianza su pertenencia y aumenta su nivel de compromiso al comprobar los resultados obtenidos. La paz social se instala como corolario del proceso.

Llegados a este punto, comprobamos que el salto es posible y que está en las alianzas que en la comunidad se establezcan la capacidad de revertir situaciones adversas y generar condiciones para la inclusión. Comenzando desde dentro, por cada escuela, por cada familia.

“Hace falta toda una aldea para educar a un niño”, reza un conocido proverbio africano. Los casos presentados dan un paso más allá, confirmándonos que mediante la labor desarrollada la aldea también es educada, como parte de un proceso de retroalimentación permanente en el que todos y cada uno de los participantes resultan beneficiados.

Bibliografía

- Argibay Molina, Lucía y Arias, María Eugenia. “El compromiso de la familia en la educación”, en Durand, Julio; Corengia, Ángela y Urrutia, Susana, *Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir, innovar*. Buenos Aires, Teseopress, 2016.
- Cabrera, Silvio, *Síntesis de las características institucionales y pedagógicas de la Escuela de la Familia Agrícola*. Misiones, Argentina, 2017.
- Elboj Saso, Carmen y Oliver Pérez, Ester. “Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado”. 17, 3, Universidad de Zaragoza, 2003, pp. 91-103.
- Jáuregui Balenciaga, Inmaculada y Méndez Gallo, Pablo. “Familia: bisagra en el divorcio entre educación y sociedad”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (2006.2). Publicación electrónica de la Universidad Complutense. Madrid, 2006.
- Moscato, Ricardo, “Los jóvenes en la frontera del tiempo: la corrosión del futuro y la encrucijada de la educación”, en Pérez Sosto, Guillermo, *Ilusión monetaria*. Buenos Aires, Di Tella - UNESCO, 2011.
- Moscato, Ricardo, “Los jóvenes entre la subjetividad pedagógica y la subjetividad mediática: las condiciones culturales de la escuela actual”, en Marta Novick y Guillermo Pérez Sosto, *El estado y la reconfiguración de la protección social: asuntos pendientes*, Di Tella – Siglo XXI – UNESCO, 2008.
- Ravela, Pedro, *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago de Chile, PREAL, 2006.

- Vidal Fernández, Fernando, “El valor de la familia en la sociedad de los cuidados”.
Lección inaugural del curso académico 2016-2017 de la Universidad Pontificia Comillas. Madrid, 2016.
- Torío López, Susana, *Familia, Escuela y Sociedad*. Aula Abierta, 83, 35-52- ICE, Universidad de Oviedo. España, 2004.
- Yin, Robert K., *Case Study Research. Design and Methods*. (3rd edition). London, Sage, 2003.

EL NIÑO COMO EMERGENTE DE LA FAMILIA EN RIESGO – LA
INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR (CASO: CENTRO DE
ORIENTACIÓN FAMILIAR EL ROCÍO

*Susana Stock*¹²³

Presentación Grupal: Alais, Cristina Encino, Sonia Gayol, Leticia Herfarth, Florencia Roes, Viviana Stock, Susana Vila, Fabiana Villegas, Soledad

Introducción

Cuando se habla de **vulnerabilidad**, no se refiere solo a la pobreza estructural sino también, al déficit de vínculos familiares, afectivos y sociales. Profundizar este concepto y entenderlo como el grado estimado de daño que puede sufrir una persona, una familia o una comunidad, ayuda a comprender aún más, las causas y efectos generados en la institución familiar por los factores exógenos y endógenos que afectan su dinámica.

Teniendo en cuenta la categorización de **vulnerabilidad social**¹²⁴, la población de **El Rocío** estaría inscripta en la franja de “vulnerabilidad”, dentro de una zona fronteriza cuyo límite es casi imperceptible, denominada de “riesgo social”. El riesgo social hace referencia a un grupo de personas que padecen un proceso de desadaptación social, básicamente, causado por motivos de origen familiar¹²⁵. La génesis de este proceso, se interpreta desde tres perspectivas:

a) **Socio-ambiental**: son los riesgos relacionados con los factores contextuales en donde se desarrolla la familia.

¹²³ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.sto>

¹²⁴ Castel, Robert “*La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales*” en Fernando Alvarez – Uria, Rico (coord.). Marginación e inserción: los nuevos retos de las políticas sociales. 1992 25-36

¹²⁵ Balsells, “*La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar*”, Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información, vol. 2003-04, Universidad de Salamanca, 2003

b) **Conductual:** son los riesgos emergentes como déficit en el ejercicio de las funciones parentales.

c) **Sistémico:** son aquellos que surgen debido a la dinámica familiar disfuncional y sus consecuentes conflictos.

Si se entiende a la *vulnerabilidad* en su sentido más amplio, la pobreza y el déficit en el ejercicio parental y en los vínculos afectivos, son las variables que más comprometen el desarrollo evolutivo del niño.

La infancia, encuentra al niño en una etapa de:

Dependencia familiar

Descubrimiento y exploración

Escasas responsabilidades

Predominio de juegos y dibujos

Inicio de la etapa escolar

La presencia de los padres es vital para orientarlos en la adquisición de hábitos y en el tiempo compartido, para jugar y alcanzar las primeras habilidades sociales que forjarán su personalidad.

Los niños son fuertes y adaptables pero las situaciones adversas, pueden incrementar su vulnerabilidad comprometiendo su desarrollo posterior y transformándolos en niños frágiles psicológica y físicamente a diferencia de otros, que viven en situaciones socio-ambientales más saludables.

La promoción de las emociones positivas puede contrarrestar y prevenir los efectos nocivos de la pobreza, lo que permitirá:

- apreciar las dificultades de forma más saludable y funcional
- incrementar aspectos cognitivos involucrados en la prevención del fracaso académico
- fomentar actitudes más tolerantes frente a la frustración

A tal fin, se requiere de los padres para ayudar a desarrollar estas emociones en los niños cuya tarea se facilitará, si estamos ante la figura de padres emocionalmente fuertes.

Esto fundamenta lo sostenido en cuanto a que, los derechos del niño, están vulnerados ante un déficit estructural y parental pudiendo ser resignificados, por un ejercicio parental responsable y congruente.

Desarrollo

Protección de los derechos de los niños en contextos vulnerables

Los derechos de niños se ven protegidos por la Convención Internacional de Derechos del Niño (CIDN). La Argentina adopta este lineamiento a nivel nacional con la ley nro. 26061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Esta ley proporciona un sistema de protección integral al considerar al niño/a o adolescente como sujeto de derecho dejando de lado el modelo del siglo xx en cual, “el menor” era considerado objeto de tutela, compasión y represión. Este cambio de paradigma, centrado en el niño/a y adolescente, implica el resguardo del goce de sus derechos por parte del Estado asumiendo que la familia, es el ámbito natural para su nacimiento, crecimiento y desarrollo de sus potencialidades.

La CIDN en su art 9, establece el derecho de los niños a tener una familia y a no ser separados de ella. Así la nueva posición internacional, reconoce la importancia de la familia que “tiene sus estructuras, vínculos afectivos, pautas recurrentes y fronteras con un sentido, aunque no funcionen bien ni eviten el peligro”¹²⁶. Queda explícito, de este modo, que la familia es el ámbito natural primario en donde se aprende a ser persona. Es la escuela por excelencia debido a su rol educativo como formadora y transmisora de valores y tradiciones. En ella, nacemos, crecemos y somos amados y aceptados incondicionalmente por ser quienes somos más allá de lo que hacemos. Es la célula básica de la sociedad por ser donde se aprende a convivir y a desarrollar las primeras

¹²⁶ Minuchin, P; Colapinto, J & Minuchin, S. *Pobreza, institución, familia*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2000, p. 39.

habilidades sociales. En consecuencia, el tejido social se configura con familias fortalecidas, vínculos intrafamiliares sólidos y relaciones interpersonales sanas.

El modelo más reciente de protección integral de los derechos de los niños, parte de una evaluación de las competencias parentales¹²⁷. Atento a que se ha demostrado que la violencia, el abandono y la insuficiencia de las competencias parentales es transgeneracional, se recomienda que la intervención en la familia debe tener como meta el fortalecimiento familiar a fin de que sea la propia familia quien solucione sus propios conflictos¹²⁸.

Richaud de Minzi¹²⁹ demostró, que las intervenciones externas a la familia pueden propiciar la aparición o mejora de los factores protectores ante los factores de riesgo.

Se ha criticado con frecuencia, que los servicios sociales tienden a concentrarse en lo disfuncional¹³⁰. El orientador familiar, en cambio, busca encontrar las fortalezas de la familia para recuperar su dinámica funcional¹³¹.

Es importante recalcar que lo que se busca en la intervención, no es hacer desaparecer el factor de riesgo que presenta el contexto de vulnerabilidad social, el cual excede a la

¹²⁷ Rodrigo López, M J; Martín Quintana, J C; Cabrera Casimiro, E. Márquez Chaves, M L. “*Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial*” *Psychosocial Intervention*, 18, 2009, 113-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814021003>

¹²⁸ Alonso Gomez Muzzio, E. “*Procesos de Fortalecimiento de Familias Multi-problemáticas y en Riesgo Psicosocial: Reconstrucción de Teorías Subjetivas de Profesionales de Programas de Intervención Familiar*”, Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología, 2007

¹²⁹ Richaud de Minzi; M.C., “*Fortalecimiento de recursos cognitivos, afectivos, sociales y lingüísticos en niñez en riesgo ambiental por pobreza: un programa de intervención*”. En M.C.Richaud de Minzi y M. Ison (Eds.). *Avances en Investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina*, Vol. 1, Niñez en riesgo por pobreza. Cap. 13, pp. 147-176. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua, 2007

¹³⁰ Gómez, E., Muñoz, M. M, y Haz, A. M., “*Familias Multi-problemáticas y en Riesgo Social: Características e Intervención*”, *Psyche*, 16(2), 2007, p. 43-54

¹³¹ Stock, S. “*Fortalecimiento familiar*” Material del Seminario Familias en riesgo, Instituto de Ciencias para la familia, Universidad Austral, 2017

esfera del Orientador Familiar¹³². El objetivo es asistir a la familia en riesgo, a enfrentar su vulnerabilidad social de una manera funcional, a fin de proveer a sus hijos una maternidad *nutritiva*, clave para desarrollar la resiliencia en niños en contexto de pobreza.

Familias multi-problemáticas

Referirse a “*familias multi-problemáticas*”, significa la necesidad de conocer las propiedades que se les atribuye a fin de definir los procesos de intervención que los ayudará en la resolución de sus conflictos.

La Diputación de Sevilla¹³³, en un manual que ha presentado de buenas prácticas para la intervención con este tipo de población, propone definir a la familia multi-problemática como aquella que presenta, al menos, cinco de las siguientes características:

- crisis recurrentes.
- más de un miembro portador de la sintomatología problemática.
- vive en una cadena de factores de riesgo.
- presenta dificultades de carácter material.
- mantiene relaciones conflictivas al interior de la unidad familiar.
- acusa una organización caótica y una marcada disfuncionalidad.
- establece relaciones conflictivas con el entorno.

Las causas que caracterizan a este tipo de familias son multifactoriales y transversales siendo su contexto socio-cultural, el que agrava o atenúa su condición.

¹³² Oros, L. “*El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres*”, *Interamerican Journal of Psychology*. 43 (2), 2009

¹³³ Diputación de Sevilla, “*Guía de buenas prácticas para la intervención psicosocial y educativa con familias multi-problemáticas*”, 2014 Recuperado el 1/10/2017 https://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/documentos_interes/Guia_Buenas_practicas_Intervencion_familiar.pdf

Lo distintivo de estas familias es que no presentan un problema puntual y particular sino, una serie de problemas interconectados que, si se suman serias dificultades de carácter material, marginación social y contextos de vida violentos y amenazantes, agravan su situación.

Esta serie de problemas, debilitan las funciones y los vínculos familiares convirtiendo lo que debería ser un lugar de protección y educación, en un ámbito de carencias.

Se han elegido cuatro variables para precisar las características de este tipo de familias:

- la modalidad de comunicación,
- el ciclo vital,
- el ejercicio de las funciones parentales
- el tipo de organización familiar.

Modalidad de comunicación

Estas familias tienen un tipo de intercambio comunicacional muy limitado, usando prevalentemente, los canales paraverbales. Se trata de un caos comunicativo que incide en el desorden relacional y la desorganización estructural en general¹³⁴.

A su vez, presentan déficits en el conocimiento de las reglas implícitas que regulan la comunicación. Si conviven en casas superpobladas, los padres prestan muy poca atención a los requerimientos de los hijos y ellos saben que no serán oídos. Estos niños, finalmente, entienden que la intensidad del sonido es mejor que el contenido para que les presten atención.

Los problemas tratan de resolverse por una serie de amenazas y contra amenazas, proceso que deja casi siempre el conflicto irresuelto, escalando o apareciendo en otros contextos.

¹³⁴ Minuchin, Montalvo, Guernsey, Rosman & Scumer, *"Families of the slums. An exploration of their structure and treatment"*, Basic Books Publishers, New York, 1967

Por otro lado, su vocabulario es limitado, el rol de la negociación verbal en la resolución de situaciones conflictivas permanece poco desarrollado y escasea la capacidad de abstracción¹³⁵.

Ciclo Vital de la familia multi-problemática

En este tipo de familias, se observa una aceleración de los ciclos vitales que puede evidenciarse en las primeras etapas de formación de la pareja, el nacimiento y el desarrollo de los hijos. Se conforman matrimonios o parejas de breve duración entre personas muy jóvenes incapaces, por su grado de madurez, de llevar adelante una familia autónoma. Es frecuente que las hijas desde muy jóvenes sean madres, pero a su vez, se prolonga su rol como hija quien, junto a sus parejas e hijos, permanecen en el hogar de sus padres.

Esta aceleración de las etapas del ciclo vital con muchas modificaciones en la estructura (por abandono, muerte, embarazo), no contribuye al desarrollo individual de los miembros de la familia.

Ejercicio de las funciones parentales

Estas familias presentan una insuficiencia parental grave en sus funciones, tanto en su vertiente nutricia como en la normativa, necesarias para lograr un correcto desarrollo de la vida familiar.

Este abandono de las funciones parentales llevado al extremo puede causar, por ejemplo, la salida del niño de la familia por determinación de instituciones de protección de sus derechos.

Con relación al déficit en la función nutricia, éste se evidencia en la incapacidad de transmitir a los hijos la seguridad de que son queridos y valorados obstaculizando así, un apego seguro.

Salvador Minuchin pone el foco en la organización de este tipo de familias. Destaca en las familias desorganizadas, que los padres a su cargo, no prestan atención al

¹³⁵ Minuchin, Montalvo, Guernsey, Rosman & Scumer, *"Families of the slums. An exploration of their structure and treatment"*, Basic Books Publishers, New York, 1967

comportamiento de los hijos o responden en el otro extremo, con un control autoritario pasando de la negligencia a la violencia.

Estas respuestas se basan más en el propio humor de los padres que en la conducta de los hijos¹³⁶.

A su vez, el padre tiene una función flotante siendo su presencia, además, esporádica. Muchos de los problemas que surgen, son resueltos por ellos tanto con el abandono físico como con un abandono psicológico (adicciones, por ejemplo). “Cuanto más periférico es el padre más central es la madre, a esto se acompaña una dificultad en el establecimiento de los límites, éstos resultan laxos, ausentes o muy permeables entre los subsistemas. La parentalización de algún hijo se da con bastante frecuencia”¹³⁷.

Organización

Estas familias poseen una organización caótica. Las personas van y vienen y parecen desconectados entre sí. Las fronteras son fluidas, las decisiones, muchas veces, las toman los de “afuera” (Estado, escuela, instituciones de asistencia) y los niños aprenden que los adultos, no tienen poder¹³⁸.

La estructura familiar se caracteriza por numerosas rupturas y reconstituciones que configuran genogramas complejos, hasta a veces, confusos¹³⁹. A su vez, poseen dificultades en la delimitación de los subsistemas, presentan una elevada permeabilidad

¹³⁶ Minuchin, Montalvo, Guerny, Rosman & Scumer, *“Families of the slums. An exploration of their structure and treatment”*, Basic Books Publishers, New York, 1967

¹³⁷ Gonzalez Calvo, V, *“Familias multiproblemáticas, dificultades de abordaje”*. En Revista de Trabajo Social Nro.6, Universidad Nacional de Colombia, 2004, p.145-156

¹³⁸ Minuchin, Montalvo, Guerny, Rosman & Scumer, *“Families of the slums. An exploration of their structure and treatment”*, Basic Books Publishers, New York, 1967

¹³⁹ Linares, J., *“Modelo sistémico y familia problemática”*. En M. Coletti & J.Linares, “La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: la experiencia de Ciutat Vella”, Paidós, Barcelona

en sus fronteras con límites difusos. Al ser la jerarquía caótica, existe una reducción de las reglas y normas al mínimo¹⁴⁰.

Hasta ahora la descripción de este tipo de familias, se ha hecho desde el déficit y la patología o los problemas. Es necesario saber que los factores de riesgo en los que estas familias están inmersas y sus impactos negativos, pueden ser neutralizados y optimizados encontrando y fortaleciendo los factores protectores que también que poseen. Esa es la perspectiva de la orientación familiar.

En definitiva, hablar de “*familias en riesgo*”, no es más que referirse al desequilibrio entre los factores de protección y de riesgo que sufre una familia.

Factores de riesgo y protección

Tal lo mencionado anteriormente, el desequilibrio entre los factores de riesgo y de protección, es la causante de que una familia se halle en situación de riesgo.

Hablar de **factores de riesgo**, es referirse a aquellas características asociadas con el abuso y el abandono infantil y pueden ser o no, causas directas¹⁴¹.

Couture de Troismonts, en su Proyecto De Zero, categoriza estos factores en cuatro tipos:

factores de riesgo para la victimización (F.C.Individuales)

factores de riesgo para la perpetración (F.C.Individuales)

factores de riesgo familiares

factores de riesgo comunitarios

Dentro de cada una de estas categorizaciones, se detectan distintivos que hacen a la disfuncionalidad vincular afectando la ecología familiar.

¹⁴⁰ Gomez, E., Muñoz, M. & Haz, A.M. “*Familias multiproblemáticas y en riesgo social*”, Psykhe (Santiago), 16 (2) 43-54. Recuperado el 18 de marzo de 2016 http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000300004&Ing=es&tIng=es.10.4067/S0718-22282007000200004

¹⁴¹ Couture de Troismonts, Proyecto De Zero, *Programa de Entrenamiento “Formación para Formadores”*, Buenos Aires, 2017

Las discapacidades, retraso mental, problemas de salud mental y enfermedades físicas crónicas se encuadran en los *factores de riesgo para la victimización*. Estas necesidades especiales aumentan la sobrecarga y la tarea del cuidador.

En cuanto a los *factores de riesgo para la perpetración*, se puede enumerar la falta de comprensión parental y la falta de respuesta a las necesidades de los niños, los antecedentes de maltrato en la familia origen, el abuso de sustancias problemáticas, los trastornos de salud mental, la paternidad temprana, la baja escolaridad, la monoparentalidad, la dependencia económica de los hijos y la precariedad laboral o bajos ingresos, la presencia de proveedores no biológicos y transitorios en el hogar (parejas circunstanciales) y la justificación parental a comportamientos de maltrato.

Los *factores de riesgo comunitarios* inciden en las relaciones intrafamiliares e interpersonales al suponer a la familia como célula básica de la sociedad. La implicancia de una sobre otra es expresamente manifiesta y su retroalimentación, es inevitable. Dentro de esta categoría, se circunscriben los altos índices de pobreza, de déficit habitacional y laboral, de consumo de alcohol y otras sustancias problemáticas y el debilitamiento de las relaciones sociales.

Ex profeso y finalmente, referirse a los *factores de riesgo familiares*, significa adentrarse en el ámbito por excelencia en el cual el impacto sobre la salud familiar es directo. La familia, como centro de intimidad y apertura, se enriquece y desarrolla a través de las vinculaciones intrafamiliares y sociales. Consecuentemente, el aislamiento social no favorece su crecimiento ni el despliegue de sus potencialidades; así como también, la desorganización familiar, el estrés parental y la falta de comunicación entre otros, afectan su interacción.

La acumulación de estos factores de riesgo trae aparejado problemáticas que, instaladas en el núcleo familiar, requieren de atención e intervención profesional para recuperar el equilibrio necesario y lograr una dinámica familiar funcional. Tanto o más importante, son los *factores de protección* cuyo impacto e influencia ayudan a impedir las amenazas que vulneran los derechos del niño.

Trabajar en ellos y fortalecerlos, generan vínculos familiares sanos.

Couture de Troismonts también categoriza a estos factores en:

- factores de protección comunitarios
- factores de Protección familiares

Los **factores de protección comunitarios** son las asociaciones intermedias, Ongs, o comunidades que ayudan y apoyan a los padres a asumir su rol parental adecuadamente. Estas comunidades brindan asesoramiento y talleres de formación y trabajan en red, teniendo como sujeto de atención, a la familia.

En cuanto a los **factores de protección familiares**, son de gran incumbencia para sostener la funcionalidad en la interacción familiar, a pesar de que depende no tan solo de factores endógenos al ámbito propio sino también, a factores exógenos a ella.

Dentro de los *factores endógenos*, se delimitan el cultivo de habilidades parentales y relaciones familiares estables, la fijación de reglas de convivencia y participación familiar y el contar con un entorno familiar de apoyo y redes de socialización. Asimismo, los referidos *factores exógenos*, dependen de la accesibilidad a los servicios de salud y sociales, a una vivienda adecuada y a un empleo formal.

Los *factores de protección* satisfacen a la familia y a sus miembros en particular otorgándoles un sentido de pertenencia, responsabilidad, satisfacción personal, seguridad, confianza en sí mismo y solidaridad basado en los lazos de amor que se configuran en ella.

Tal como los denomina Couture de Troismonts, estos **bloques de construcción para el desarrollo saludable** de la familia tienen como único objetivo, lograr su bien-ser y felicidad. Por el contrario, su ausencia son amenazas que atentan contra la salud, el bienestar y el sentido a la vida.

Cabe destacar, que estos factores se originan en la complejidad de un inter-juego¹⁴² entre diferentes procesos:

- a. ambientales extra-familiares
- b. familiares

¹⁴² Couture de Troismonts, “Proyecto De Zero”, Programa de Entrenadores “Formador para Formadores”, Buenos Aires, 2017

- c. propios
- d. características individuales

Dentro de los *procesos ambientales extra-familiares* cumplen un rol fundamental, el vecindario y la escuela que colaboran en el desarrollo y fortalecimiento de la competencia social y académica, respectivamente.

Así como también, la comunidad ayuda a entablar amistades a través de actividades lúdicas. Estas relaciones interpersonales, fuera del ámbito familiar, enriquece a la persona y fortalece su entorno.

Este tipo de relaciones consolida el desarrollo de habilidades sociales y recompensa comportamientos proactivos que promueven la confianza en uno mismo.

Los *procesos familiares* dependerán de los propios recursos, de la modalidad de comunicación, de su funcionamiento y dinámica, del modelo de parentalidad y tipo de crianza de los hijos.

En cuanto a los *procesos propios y características individuales*, se refiere a un complejo entramado entre las capacidades cognitivas y emocionales, las habilidades comunicacionales y de resolución de conflictos. Sin olvidarnos de que las habilidades de toma de perspectiva y la espiritualidad son componentes críticos de resiliencia y resistencia a la participación en comportamientos que ponen en peligro la ecología humana¹⁴³.

Centro de Orientación Familiar El Rocío

Ante la necesidad imperante de dar respuesta a una realidad que afecta a muchas familias de la zona superando el imaginario colectivo, el Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad Austral, a pedido de la Fundación Ayudar a Soñar, fundó las bases del **Centro de Orientación Familiar El Rocío (C.O.F.)**, en septiembre de 2014.

El **Centro de Orientación Familiar El Rocío** está conformado por un equipo interdisciplinario de orientadores familiares, psicopedagogos, terapeutas ocupacionales,

¹⁴³ Couture de Troismonts, “Proyecto De Zero”, Programa de Entrenadores “*Formador para Formadores*”, Buenos Aires, 2017

abogados y educadores, comprometidos a orientar y acompañar a las familias en la prevención o intervención en caso de encontrarse en situación de riesgo y en estado de vulnerabilidad.

En tal sentido, la misión del C.O.F. está orientada a dirigir la mirada sobre las familias que, por acción u omisión, no ejercen sus funciones parentales adecuadamente convirtiendo al niño, en el emergente de estas disfunciones al presentar conductas disruptivas, no solo en el ámbito familiar y escolar sino también, en el social.

Es importante destacar, la actitud y las conductas que asumen los padres al conocer que sus hijos sufren dificultades psico-sociales. Cuando la escuela los convoca debido a las situaciones conflictivas incurridas por estos niños, y ésta los deriva a nuestro COF para que la familia sea orientada para resolver su conflicto, es menester resaltar la predisposición y el compromiso de los padres.

Cuando de los hijos se trata, no hay lugar para la indiferencia y la negligencia. Por el contrario, una responsabilidad “cuasi culposa”, los lleva a hacerse cargo de la situación con esmerada inquietud. Esto no implica que conlleve un proceso de concientización sobre el impacto que tiene el buen ejercicio de las funciones parentales y el establecimiento de vínculos familiares sanos y sólidos sobre el desarrollo del niño para prevenir consecuencias nocivas.

En tal sentido, se entiende que es el niño el que sufre los desequilibrios y las disfuncionalidades vinculares en la familia y por ende, los traslada a la escuela afectando su rendimiento escolar y su vinculación con los pares. Para ello, la intervención de la orientación familiar, disciplina que tiene como sujeto de estudio a la familia, colabora en dicha tarea al recuperar su dinámica funcional y, por ende, protege al niño como sujeto pleno de derechos conforme a las leyes, tratados y convenciones que promueven y tutelan sus derechos.

Para cristalizar su misión, el **Centro de Orientación Familiar El Rocío**, brinda una serie de actividades diseñadas especialmente a cargo de un equipo de profesionales interdisciplinarios. Cada una de las actividades tiene objetivos específicos que ayudan a las familias a descubrir sus propios recursos para afrontar las amenazas que atentan

contra su integridad y dignidad provocándoles tensión familiar y alteración en su humor y estabilidad.

Ante estas circunstancias adversas, fundadas en un malestar generalizado por la falta de satisfacción de las necesidades básicas y afectivas, el mismo entorno se convierte en intimidante impulsando acciones violentas entre sus miembros. En estos contextos, interviene el **orientador familiar** a través de un abordaje personalizado o grupal con el objetivo de:

- Fortalecer los vínculos familiares y sociales a través de conductas proactivas.
- Orientar a las familias en la resolución de sus problemáticas actuales.
- Promover el rol primario de la familia de educar en un ámbito de amor para el desarrollo psico-afectivo e intelectual de futuras generaciones.
- Promocionar a la familia como formadora de personas que configuran el tejido social sustentable.
- Brindar un espacio de contención y comunicación asertiva en el que, cada familia pueda descubrir sus fortalezas para lograr su dinámica funcional.

Más allá de su tarea de intervención, el orientador familiar trabaja en la prevención primaria, secundaria, terciaria y cuaternaria mediante talleres de formación que facilita el desarrollo de habilidades personales y sociales que, implícitamente, hace al fortalecimiento de los vínculos intra-familiares.

Los talleres que secundan a la orientación familiar ofrecida en el COF, complementan la tarea ya que, el abordaje es sistémico y se centra en la persona en su dimensión bio-psico-socio-espiritual.

Estas actividades anexas son:

- **Taller de alfabetización para adultos:**
 - Desarrollar la autoestima del adulto a través del descubrimiento de sus potencialidades intelecto-sociales.
 - Fomentar la comunicación familiar e interpersonal.

- Acortar la brecha intergeneracional, dentro del ámbito familiar, para facilitar el acompañamiento escolar de los hijos.
- Promover la autonomía personal.
- **Taller intergeneracional de juegos:**
 - Ofrecer un espacio lúdico para fortalecer el vínculo paterno-filial.
 - Concientizar que el “juego” es la ocupación más importante del niño.
 - Crear las oportunidades para que los niños, en condiciones de vulnerabilidad, tengan acceso a la recreación y a distintos modos de vinculación con sus padres.
- **Taller de crianza:**
 - Asistir a embarazadas sobre el cuidado de su bebé y de su persona.
 - Promover un apego saludable.
 - Instruir a las mamás con técnicas de amamantamiento.
 - Enseñar hábitos de higiene y de alimentación.
 - Informar sobre el valor del control médico.
 - Asesorar sobre la necesidad de cumplir con el plan de vacunación.
 - Orientar sobre el cuidado del cuerpo durante el puerperio y el desarrollo del bebé.
- **Taller de hábitos y habilidades blandas:**
 - Promover la adquisición de hábitos en la familia.
 - Concientizar sobre el valor de la ejemplaridad parental para el desarrollo psico-afectivo de los hijos.
 - Destacar la importancia del “orden” en la dinámica familiar funcional.
 - Fomentar la participación familiar solidaria y activa.
- **Terapia ocupacional:**
 - Tratar a niños con disfunciones físicos o psicosociales.
 - Ayudar a los niños a desempeñar actividades cotidianas.
- **Psicopedagogía:**
 - Realizar orientación y diagnóstico educativo.
 - Optimizar los procesos de aprendizaje.

- Innovar en técnicas de tratamiento e integración en pos de perfeccionar las condiciones educativas existentes.
- Iniciar tratamientos conforme a diagnóstico.
- **Asesoramiento jurídico:**
 - Brindar asesoramiento jurídico para la orientación en asuntos que tienen que ver con la aplicación de las leyes, normativas y reglamentos en materia de Derecho de Familia y Derecho Laboral.
 - Orientar al consultante sobre los pasos a seguir a fin de resolver el problema que lo afecta.

En el **Centro de Orientación Familiar El Rocío**, se trabajan diferentes aspectos que influyen en la dinámica familiar de aquellos que, por demanda espontánea o derivadas de diferentes organismos o asociaciones intermedias, asisten para la recomposición y re-establecimiento de los vínculos frente a las causas multi-problemáticas que los afectan, a saber:

- el fortalecimiento de los vínculos familiares,
- la co-parentalidad,
- la adquisición de hábitos saludables y
- otros factores de protección.

Conclusión

En lo concerniente a la profesión del Orientador Familiar, arbitrar los medios para la generación de los cambios necesarios en la dinámica de la familia en riesgo, y poner la mirada sobre la evolución de los recursos adquiridos, es indispensable fortalecer la vinculación parento-filial e intrafamiliar respetando los derechos del niño/a o adolescente, espíritu que la legislación promueve y el Estado, garantiza.

En contextos vulnerables donde los medios escasean, los problemas abundan y consecuentemente, los riesgos están instalados, se manifiesta la importancia de la tarea preventiva del orientador familiar. Desde el **Centro de Orientación Familiar El Rocío**, se busca proveer a las familias en riesgo y multi-problemáticas, de las herramientas necesarias para garantizar al niño, el efectivo goce de sus derechos dentro

de su familia conforme a lo estipulado por la CIDN y otras legislaciones en concordancia.

“El imperativo moral de cualquier sociedad, sin duda, es hacer lo mejor posible en respuesta a sus condiciones únicas. Que nos vaya mejor que a otras sociedades que están peor calificadas, no es una buena causa para la complacencia. Las comparaciones que importan, y las que me enoja, se encuentran entre cómo son las cosas para nuestros niños y cómo podrían ser.

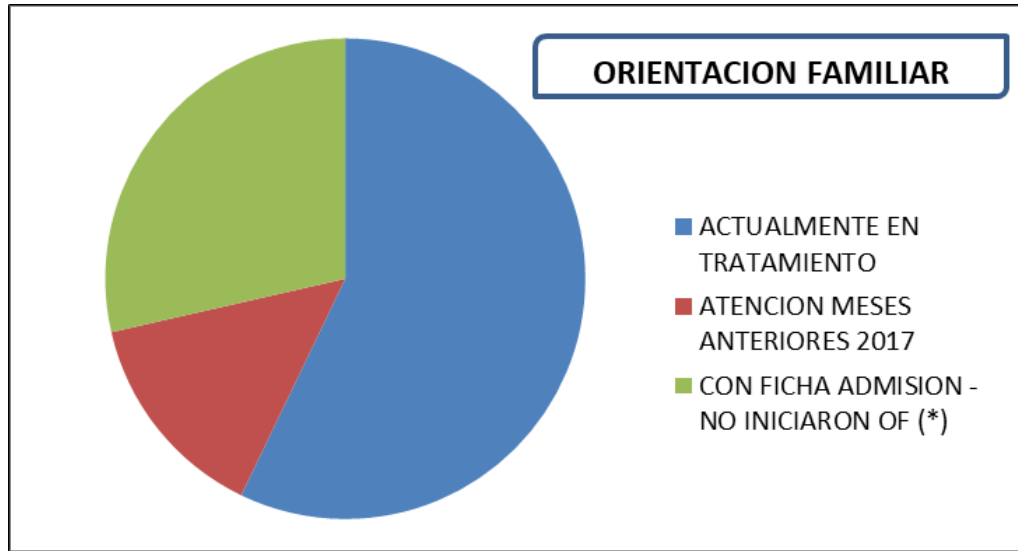
Cuando hacemos esas comparaciones, el terreno moral se nos desmorona bajo nuestros pies porque nuestra sociedad puede hacer mucho mejor de lo que hace por los niños. ¿Cómo, prácticamente, podríamos hacerlo mejor?”¹⁴⁴

“Children First” Penelope Leach¹⁴⁵

¹⁴⁴ P. Leach, *Babyhood*

¹⁴⁵ Psicóloga inglesa que estudia y trabaja sobre niñez y parentalidad. Tiene obras escritas sobre el tema. Las más destacadas son: "Babyhood" (1974, rev. 1983), "Parents' A-Z", "Child Care Today, Getting it right for everyone" (2009), "Family Breakdown - helping children hang on to both their parents." (2014)

IMPACTO SOCIAL DE COF EL ROCIO EN LA COMUNIDAD



CENTRO ORIENTACIÓN FAMILIAR EL ROCÍO

ATENCIÓN ORIENTACIÓN FAMILIAR 2017

TOTAL de CASOS 2017 42

ACTUALMENTE EN TRATAMIENTO 24 57%

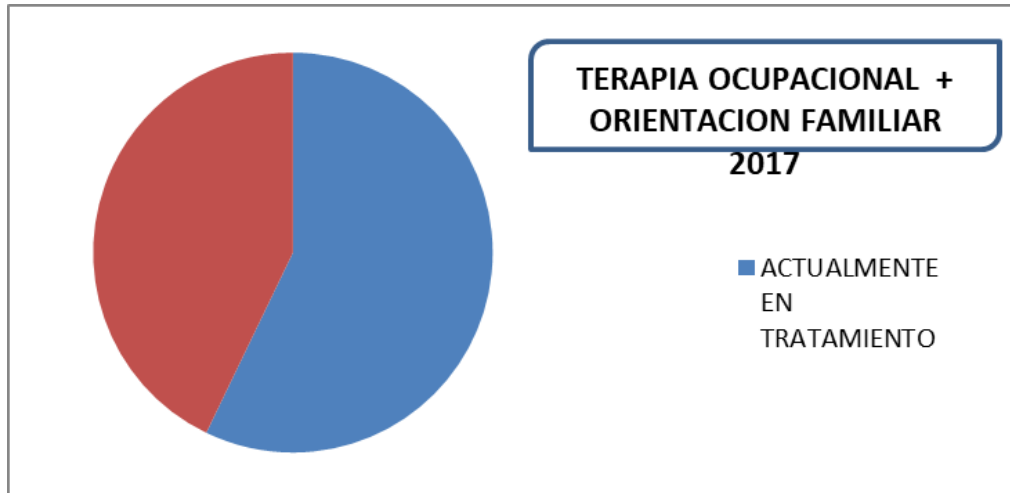
ATENCION MESES ANTERIORES 2017 6 14%

CON FICHA ADMISIÓN - NO INICIARON OF (*) 12 29%

CASOS QUE PROVIENEN DE TALLER ALFABETIZACIÓN 14 33%

(*) son casos que aún no comenzaron o bien, se les otorgó el primer

turno y no concurrieron



CENTRO ORIENTACIÓN FAMILIAR EL ROCÍO

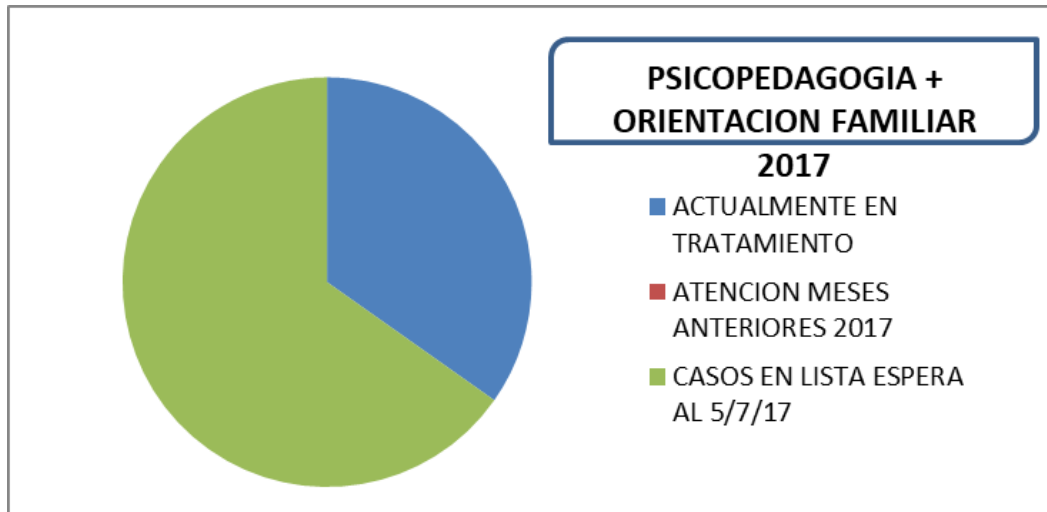
**ATENCIÓN TERAPIA OCUPACIONAL + ORIENTACIÓN FAMILIAR
2017 (*)**

TOTAL de CASOS 2017 7

ACTUALMENTE EN TRATAMIENTO 4 10%

ATENCIÓN MESES ANTERIORES 2017 3 7%

(*) a partir del 2017, las mamás de niños en tratamiento de Terapia Ocupacional, concurren simultáneamente a Orientación Familiar para ayudar a la familia a sostener el tratamiento.



CENTRO ORIENTACIÓN FAMILIAR EL ROCÍO

ATENCIÓN PSICOPEDAGOGÍA + ORIENTACIÓN FAMILIAR 2017 (*)

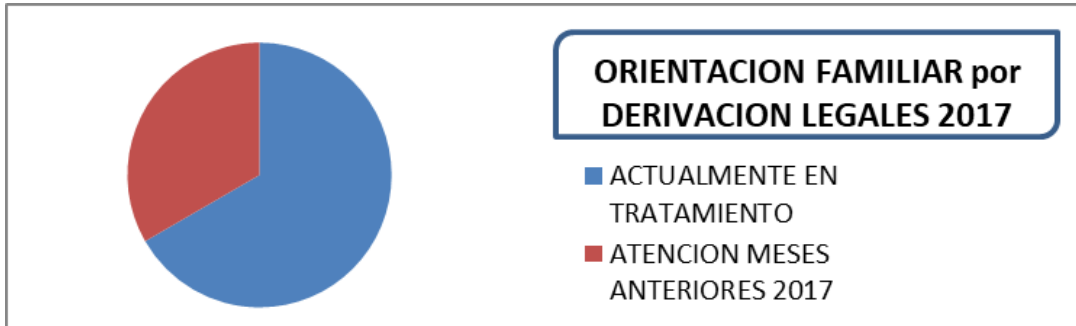
<i>TOTAL de CASOS 2017</i>	<i>=23</i>
-----------------------------------	-------------------

ACTUALMENTE EN TRATAMIENTO 8 19%

ATENCION MESES ANTERIORES 2017 0 0%

CASOS EN LISTA ESPERA AL 5/7/17 15 36%

(*) a partir del 2017, las mamás de niños en tratamiento psicopedagógico, concurren simultáneamente a Orientación Familiar para ayudar a la familia a sostener el tratamiento.



CENTRO ORIENTACIÓN FAMILIAR EL ROCÍO

**ATENCIÓN ORIENTACIÓN FAMILIAR por DERIVACIÓN LEGALES
2017**

<i>TOTAL CASOS 2017</i>	<i>6</i>
--------------------------------	-----------------

ACTUALMENTE EN TRATAMIENTO ***4*** ***10%***

ATENCION MESES ANTERIORES 2017 ***2*** ***5***

Bibliografía

Alonso Gomez Muzzio, E. “*Procesos de Fortalecimiento de Familias Multi-problemáticas y en Riesgo Psicosocial: Reconstrucción de Teorías Subjetivas de Profesionales de Programas de Intervención Familiar*”, Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología, 2007

Balsells, “*La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar*”, Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información, vol. 2003-04, Universidad de Salamanca, 2003

Castel, Robert “*La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales*” en Fernando Alvarez – Uría, Rico (coord.). “*Marginación e inserción: los nuevos retos de las políticas sociales*”. 1992 25-36

Couture de Troismonts, “Proyecto De Zero”, Programa de Entrenadores “Formador para Formadores”, Buenos Aires, 2017

Diputación de Sevilla, “*Guía de buenas prácticas para la intervención psicosocial y educativa con familias multi-problemáticas*”, 2014
https://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/documentos_interes/Guia BuenasprácticasIntervención_familiar.pdf Recuperado el 1/10/2017

Gómez, E., Muñoz, M. M, y Haz, A. M., “*Familias Multi-problemáticas y en Riesgo Social: Características e Intervención*”, *Psykhe*, 16(2), 2007, 43-54

Gonzalez Calvo, V, “*Familias multi-problemáticas, dificultades de abordaje*”. En Revista de Trabajo Social Nro.6, Universidad Nacional de Colombia, 2004

Haley, Jay, “*Terapia para resolver problemas – Nuevas estrategias para una terapia familiar eficaz*”, Amorrortu Editores, 3RA Edición, Buenos Aires, 2015 Leach, P. “*Children first: what society must do, and is not doing, for children today*”, Nueva York: random House, 1995

Linares, J., “*Modelo sistémico y familia problemática*”. En M. Coletti & J.Linares, “*La intervención istémica en los servicios sociales ante la familia multi-problemática: la experiencia de Ciutat Vella*”, Paidós, Barcelona

Minuchin, P; Colapinto, J & Minuchin, S “*Pobreza, institución, familia*”, Buenos Aires Amorrortu Editores 2000

Minuchin, Montalvo, Guerny, Rosman & Scumer, “*Families of the slums. An*

exploration of their structure and treatment”, Basic Books Publishers, New York, 1967

Oros, L. *El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres*. Interamerican Journal of Psychology. 43 (2), 2009

Richaud de Minzi; M.C., “*Fortalecimiento de recursos cognitivos, afectivos, sociales y lingüísticos en niñez en riesgo ambiental por pobreza: un programa de intervención*”. En

Richaud de Minzi y M. Ison (Eds.). “*Avances en Investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina*”, Vol. 1, Niñez en riesgo por pobreza. Cap. 13, pp. 147-176. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua, 2007

Rodrigo López, M J; Martín Quintana, J C; Cabrera Casimiro, E. Márquez Chaves, M L. “*Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial*”. *Psychosocial Intervention*, 18, 2009, 113-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814021003>

Stock, S. “*Fortalecimiento familiar*”. Material de la materia Familias en riesgo, Instituto de Ciencias para la familia, Universidad Austral, 2017

Vanderbilt, E., y Shaw, D. S. “*Protective Factors and the Development of Resilience in the Context of Neighborhood Disadvantage*”, *J Abnorm Child Psychol*, 36(6), 2008

Villegas, Soledad, Trabajo Final “*Familias multi-problemáticas en poblaciones en riesgo. Propuestas de abordaje desde la orientación familiar*” de la Tecnicatura Universitaria de Orientación Familiar, Instituto Ciencias para la Familia, Universidad Austral, Buenos Aires, 2016

CREENCIAS Y PATRONES DE CRIANZA EN CONDUCTAS AGRESIVAS EN CINCO FAMILIAS DE UN BARRIO ALEDAÑO AL SAN MIGUEL DE TUCUMÁN

Cristina Conteras de Soria¹⁴⁶

Abstract

El presente estudio analizó ciertas creencias y patrones de crianza que ejercen marcada influencia en las conductas de maltrato y situaciones de desprotección infantil en la dinámica familiar.

Se observó y entrevistó a un grupo de cinco familias de un barrio aledaño al gran San Miguel de Tucumán que fueron encuestados a fin de conocer sus formas de vida.

En este trabajo se hace referencia a la investigación de autores que muestran resultados de análisis del ciclo de interacción padres-hijos en el tema de maltrato infantil. El análisis de la literatura desde 1960 a la fecha, resaltó la secuencia repetitiva, con tendencias cíclicas en el maltrato infantil por parte de los padres.

Evidenciaron marcada contraposición a lo que en su oportunidad proclamó la Convención Internacional de los Derechos del niño. Sustentan sus actitudes en su condición social excluída y económica de bajos recursos.

El presente estudio actualizó los resultados de varias décadas de investigación sobre el maltrato infantil. El análisis cualitativo realizado sobre una población pequeña arrojó conclusiones pasibles de futuros análisis a mayor escala, dando respuesta a la problemática que presenta la protección infantil en nuestro país.

Key words: Familia. Creencias. Niñez. Maltrato. Infantil. Conductas agresivas.

The present study analyzed certain beliefs and patterns of parenting that exert a marked influence on the behaviors of ill-treatment and situations of infantile neglect in the family dynamics.

¹⁴⁶ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.con>

A group of five families from a neighborhood adjacent to the Gran San Miguel de Tucumán who were surveyed in order to know their life forms were observed and interviewed.

This paper refers to the research of authors that show results of analysis of the parent-child interaction cycle in the topic of child abuse. The analysis of the literature from 1960 to date highlighted the repetitive sequence, with cyclical trends in child abuse by parents.

They showed a marked contrast to what once proclaimed the International Convention on the Rights of the Child. They support their attitudes in their socially excluded and economically low-resource status.

The present study updated the results of several decades of research on child abuse. The qualitative analysis carried out on a small population showed subject conclusions of future analyses on a larger scale, responding to the problematic of child protection in our country.

Key Words: Family. Beliefs. Childhood. Child abuse. Aggressive behaviors.

Introducción

En la segunda mitad del siglo pasado distintas Declaraciones, Convenciones y Tratados Internacionales, como la Declaración Universal de los Derechos del Niño y Congreso Internacional de Vulnerabilidad e Inclusión, Ley Nacional 26061, refrendan los derechos del niño sin distinción de raza, edad, sexo, color, religión o condición social.

A partir de allí todo niño debería estar protegido contra el maltrato y/o violencia en el seno familiar y social. La realidad contrasta con los discursos que tienen fuerza de ley.

El objetivo del presente trabajo es analizar cómo los patrones de creencias y crianza de madres y padres fueron generadores de maltrato, violencia y desprotección infantil en cinco familias de un barrio aledaño al Gran San Miguel de Tucumán.

Desarrollo

PRIMERA PARTE

Marco Teórico

Se define a las prácticas de crianza como el conjunto de acciones de atención dirigidas a los niños, basadas en patrones culturales, creencias personales, conocimientos adquiridos y posibilidades fácticas que presentan los responsables del cuidado de niños.

Desde un punto de vista teórico, la conceptualización de las prácticas de crianza que se ha seguido en este estudio se basa en el Modelo Ecológico Sistémico de la Familia ¹⁴⁷ y en el Modelo de Atención a la Infancia (JA)¹⁴⁸.

Se indagaron aspectos de la crianza en el microsistema familiar y dentro de éste se prestó especial atención al rol de los responsables de ejercer cuidados. En este sentido, resultan de gran utilidad los documentos innovadores que ha producido UNICEF en el campo de la atención que se debe brindar a las personas en los primeros años de vida. UNICEF/OMS, 1993¹⁴⁹. Para ello, a fin de conceptualizar la crianza en el sistema micro-familiar y el rol de los responsables del cuidado de niños, se tuvo en cuenta el Modelo de Cuidados Expandido.

En los organismos internacionales que tienen incumbencias en normativas de salud para la población (OMS, OPS, SCN, UNICEF, PNUD, etc.) existe consenso sobre la forma

¹⁴⁷ Modelo ecológico del desempeño humano, propuesto por Urie Bronfenbrenner que señala los cambios de conducta y psicológicos del individuo por influencia del ambiente en el que se desarrolla. El Modelo Ecológico puede ser el fundamento para la explicación de la violencia familiar desde una perspectiva social compleja (Pérez, 2004). Propuesto por Bronfenbrenner (citado en Corsi, 1999), considera simultáneamente los distintos contextos en que se desarrolla una persona, siendo éstos: a) macrosistema; b) exosistema y c) microsistema.

¹⁴⁸ Diferentes programas preventivos desarrollados durante los últimos años, muchos de ellos de una alta eficacia para prevenir la violencia en niños y adolescentes cuando éstos han sido conducidos dentro del ámbito familiar y escolar.

¹⁴⁹ Declaración conjunta de OMS/FNUAP/UNICEF que examina la función que cabe esperar que desempeñen las parteras tradicionales por lo que se refiere a reducir la morbilidad y la mortalidad maternas. Dirigido a las personas encargadas de formular políticas y a los planificadores, el folleto aspira a fomentar la adopción de decisiones realistas basadas en una clara comprensión de lo que las PT pueden y no pueden hacer y de la posibilidad de influir en sus puntos fuertes y sus limitaciones mediante los programas de formación.

de evaluar, tanto a nivel individual como poblacional, algunos indicadores que se relacionan con el crecimiento y desarrollo de los niños: el nivel educacional, el nivel socioeconómico, el estado nutricional, el cociente intelectual, etc.

No es el caso de las prácticas de crianza. Hasta el momento, no existe una herramienta estandarizada para su evaluación. Posiblemente habrá que discutirla y establecerla para cada región y situación en particular. Los esfuerzos por medir y cuantificar las prácticas de crianza se han visto dificultados por problemas metodológicos. Por una parte, la crianza infantil abarca una serie de conductas interrelacionadas que son difíciles de resumir en pocas variables: medir la calidad de la crianza implica medir simultáneamente una variedad de prácticas complejas que, en su mayoría, son específicas para cada edad. Por otra parte, estas prácticas no siempre son "medibles" en sentido estricto: no remiten a propiedades para las cuales exista o pueda existir, una escala e instrumentos de medición estandarizados.

Situación Problemática

De acuerdo al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001 en la periferia del aglomerado prevalece un cinturón de pobreza con áreas que superan el 60 %. Umbral que investigaciones recientes han utilizado para identificar los núcleos duros de pobreza en el Norte Grande Argentino¹⁵⁰. En este entramado de pobreza, el barrio estudiado exhibe uno de los niveles de pobreza más críticos. Presenta privaciones y problemas tanto en materia de educación y trabajo, como en lo que respecta a infraestructura básica social: calles de tierra, viviendas de construcción precaria, carencia de servicios cloacales, red de agua potable deficiente, falta de alumbrado público.

Asimismo, fue identificado entre las zonas de alta vulnerabilidad de la ciudad y registró, en distintos momentos, epicentros de diversos problemas como la desnutrición infantil, las inundaciones y el alto consumo de drogas en los jóvenes¹⁵¹. También es "señalado" por los medios de comunicación como un lugar peligroso y de alta marginalidad lo que

¹⁵⁰ A. Bolsi, Geografía de la pobreza en el Norte Grande Argentino. Tucumán 2009. UNT- CONICET.

¹⁵¹ M. Bayón: De la pobreza a la exclusión. Buenos Aires 2007. Prometeo libros, pp. 55-95.

favorece la construcción de estigmas barriales que pesan sobre sus residentes a la hora de circular por la ciudad, agregando mayores desventajas en las diferentes esferas de su reproducción (a la hora de conseguir trabajo, de acceder a determinados servicios, etc.)¹⁵².

Caracterización del barrio

El barrio elegido se encuentra ubicado al noreste de San Miguel de Tucumán a las márgenes del Río Salí, entre las calles Honduras y la Autopista Aeropuerto, extendiéndose hacia el este hasta la calle del río. Se emplaza en el límite que separa a San Miguel de Tucumán de la ciudad de Banda del Río Salí y San Miguel de la localidad de Cevil Pozo. Su proceso de ocupación comenzó a fines de la década del sesenta experimentando distintas etapas de crecimiento.

Los orígenes del barrio se enmarcan en el proceso de expansión urbana de San Miguel de Tucumán, y del aglomerado Gran San Miguel de Tucumán, resultado de movimientos migratorios de los sectores mal posicionados en la estructura social. No fue el resultado de una toma colectiva sino de un asentamiento gradual donde los vecinos asumieron la autoproducción del hábitat. Esta forma de asentamiento constituye una estrategia de la población de menores ingresos que ya vive en otros barrios de la capital o del aglomerado, también de pobladores de localidades del interior de la provincia en menor medida, para acceder al suelo urbano y satisfacer sus necesidades habitacionales. Se trata principalmente de familias recién constituidas que, bajo esta práctica, acceden a una vivienda propia.

El proceso descrito se corresponde con las formas de crecimiento de las ciudades latinoamericanas donde sectores de trabajadores fueron forzados a crear sus propias

152

M. Nihil Olivera: Los hechos se burlan del derecho. Derecho. Miradas cruzadas sobre la efectividad del derecho a la educación. Argentina. España 2008. Fundación Co.

soluciones de vivienda dentro de un vasto y rápido desarrollo de barriadas y asentamientos irregulares en las áreas periféricas¹⁵³.

Debido al acelerado crecimiento urbano, y frente a la falta de políticas del Estado y el rol central del mercado como estructurante de la satisfacción de esta necesidad, estos sectores sólo pueden acceder a las zonas periféricas de la ciudad que se encuentran emplazadas en terrenos poco o nada aptos para el asentamiento humano. La población se ve afectada por problemas de contaminación por la proximidad del barrio al río. En él desembocan los fluidos de los canales Norte y Sur, confluyen los desechos que emanan de fábricas, residuos cloacales sin tratamiento previo de algunos sectores de la ciudad. Define así un área con características de inundabilidad en las estaciones estivales y proliferación de enfermedades infecciosas.

Las viviendas se encuentran distribuidas en forma irregular con un patrón de asentamiento sobre el territorio en forma concentrada a modo de laberinto, donde la conexión entre dos puntos se resuelve a través de pasadizos o callejones¹⁵⁴. Pese a los años de antigüedad el barrio no presenta una urbanización consolidada en lo que respecta al loteo de los terrenos y la apertura de calles. En aspectos como la extensión de la infraestructura y servicios urbanos sí se registran avances significativos.

Se observa la presencia de dos o tres generaciones por vivienda o lote (construyen su habitación en el mismo terreno) ya que los hijos o nietos de los residentes más antiguos al formar sus núcleos familiares tienen las mismas dificultades que enfrentaron sus padres o abuelos para acceder a la casa propia.

En relación a los servicios urbanos todo el barrio cuenta con red eléctrica. En lo que respecta a la red de agua corriente todavía hay algunas familias que recurren a los grifos de sus vecinos para recoger agua potable. A esto último se suma el mal estado de las conexiones frente al hecho de que éstas corren por cuenta de las familias. Ellas deben

¹⁵³ M. D. Rodríguez: Políticas del Hábitat, desigualdad y segregación socioespacial en el AMBA. Buenos Aires 2007. Edición Grupo Argentina de Producción Social del Hábitat y Área del estudio.

¹⁵⁴ L. C. Nedder: Influencia de factores naturales y antropogénicos en el diseño de drenaje fluvial en áreas urbanas Tucumán. Facultad de Ciencias Naturales e IML. 2008.

realizar la extensión desde mangueras centrales hasta sus domicilios. Durante el verano es frecuente que baje la tensión de la red e incluso que se interrumpa el suministro en determinados horarios.

La característica de la red cloacal no presenta tampoco una situación favorable. En este sentido no existe en el barrio infraestructura cloacal alguna, dominando como forma de eliminación de excretas el pozo ciego.

La principal fuente de ingresos proviene de la venta de la fuerza de trabajo o del autoempleo. Las condiciones que se derivan de la informalidad, precariedad o bajos niveles salariales, constituyen una dimensión central en el análisis de la pobreza urbana¹⁵⁵.

Formas de Inserción en el Mercado de Trabajo

La inserción en el mercado de trabajo constituye la principal fuente de ingresos en el contexto urbano para gran parte de la población. Esto implica que las condiciones de inserción que prevalezcan en dicho mercado impactan directamente sobre las características que adquiere la pobreza urbana. El funcionamiento del mercado de trabajo a través del desempleo, la precarización y el deterioro de sus condiciones de empleo, el retroceso del trabajo asalariado y el avance de la informalidad asociada a la sobrevivencia, impiden superar los niveles de privación.

Para analizar las condiciones laborales en el barrio, a partir de la información recabada en las entrevistas semiestructuradas, se consideró a la población mayor de 14 años distinguiendo entre quienes se encuentran activos e inactivos.

En la población entrevistada se observó la prevalencia en la precariedad de sus inserciones laborales predominando el cuentapropismo y una exigua proporción de trabajadores asalariados en condiciones de informalidad. Son los hombres los que principalmente trabajan.

Los problemas del mercado de trabajo, obligan a las familias a buscar diferentes estrategias de sobrevivencia y a incorporar a sus familiares. Las mujeres, igual que los

¹⁵⁵ A. Ziccardi: *Progresos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social*. 2008.

jóvenes, ingresan al mundo del trabajo en actividades de muy baja productividad y condiciones de mayor precariedad.

Por la situación económica muchos niños de edades tempranas trabajan, estudian pero desertan posteriormente, dedicándose a deambular, por las calles como señala¹⁵⁶, dedicados al comercio informal (venta de helados, de dulces, lustrando calzado, limpiando motos, vidrios de automóviles) o, ante la falta de recursos, vinculándose a pandillas y delinquiendo.

Las madres se ven abocadas a trabajar, dedicándoles poco tiempo a la función de educadores de sus hijos.

Enfoque y Diseño Metodológico

Ante las características del barrio y de la población que allí habita interesó en esta investigación identificar los pensamientos y actitudes, que dentro de los patrones de crianza pueden considerarse como maltratantes, partiendo de la perspectiva, subjetividad y el sentir de las personas pertenecientes a la muestra.

Las TÉCNICAS E INSTRUMENTOS elegidos por considerar su pertinencia para el desarrollo de la recolección de datos y posterior análisis son:

1. LA ENTREVISTA ABIERTA SEMI ESTRUCTURADA: Seleccionada para posibilitar la obtención de información mediante el discurso, la construcción oral, como un proceso de intercambio dinámico de sentimientos y pensamientos frente a la realidad de las personas que forman parte de la población investigada.
2. TALLERES GRUPALES: Técnica cuya finalidad es reunir a los participantes en un espacio lúdico –educativo, en el que se movilicen pensamientos y creencias, al rescatar en los niños el derecho a expresarse, sentir, ser escuchados, para elaborar mecanismos.

La POBLACIÓN que de manera voluntaria aceptó ser parte de la investigación, consta de cinco familias, tres de ellas con sus hijos y cinco niños y niñas entre los 7 y 12 años de edad, todos del mismo barrio.

¹⁵⁶ I. Nazaré: Sin hadas y sin muñecos. Argentina. UNICEF 1971.

El TIPO DE MUESTRA es selectiva no probabilística ya que se incluyó a toda la población que cumpliendo con las características de la muestra, aceptaran de manera voluntaria compartir sus experiencias con la investigadora. Las características requeridas se relacionaron con que fuesen casados o en unión de hecho, con hijos de seis a doce años de edad y residentes en el barrio.

Entre los obstáculos que se vivieron y que determinaron el número de la población participante fueron la situación de separación de la pareja, el establecimiento de nuevas relaciones afectivas, y en algunos casos con poco o inexistente contacto con los hijos de la relación anterior, o que la madre vive en un lugar distante.

Las entrevistas de acuerdo a los objetivos tuvieron como finalidad obtener información útil para construir un perfil de las familias, como niveles educativos, sociales, conformación familiar, creencias en torno a patrones de crianza y concepto de niñez.

SEGUNDA PARTE

Hallazgos

Los hallazgos se interpretaron en base a las técnicas aplicadas a la población participante en la investigación. Partiendo de los elementos presentes en las entrevistas a cinco padres y dos madres compañeras de éstos. Se retoma y analiza el maltrato infantil y su influencia en la dinámica familiar que involucra a todos los miembros de la familia, tomando específicamente el caso de la familia número uno, para ejemplificar. Dados en ella todos los elementos encontrados en las otras cuatro familias, la influencia que ejercen los antecedentes de maltrato infantil en su familia de origen, e identificar costumbres y creencias que forman parte de sus experiencias durante su propia crianza y patrones conductuales repetitivos que afectan los vínculos con sus hijos.

Las conductas maltratantes, en las relaciones de padres-hijos analizadas fueron el maltrato físico, psicológico y abandono.

El Ministerio de Salud de la Nación define a los niños maltratados como: “Los menores de edad que enfrentan y sufren ocasional o habitualmente, violencia física, emocional o ambas, ejecutadas por actos de acción u omisión, pero siempre en forma intencional, no accidental, por padres, tutores, custodios o personas responsables de ellos”.

Las categorías conceptuales que se trabajaron son: Familia, creencias, patrones de crianza, conductas maltratantes, maltrato infantil.

Características de las familias estudiadas

Las características encontradas en la población que forma parte de la muestra, permiten establecer una distinción entre sus familias de origen y las conformadas por ellos.

Los padres son originarios del barrio. La unión es de hecho, su composición familiar es extensa, el ambiente en el cual se desarrolla la vida de la familia es de la ciudad, el trabajo como medio de subsistencia gira en torno al cartoneo, venta de golosinas, dulces, limpieza de autos, otros.

El grupo de padres entrevistados podemos se caracteriza por la autoridad que recae en la figura paterna. El trabajo que realizan el padre o la madre se encuentran bien diferenciados de acuerdo al género. Las actividades de la casa, cuidado de los hijos, quedan tanto para la madre como para las niñas.

Estas cinco familias entrevistadas pertenecen a estratos socio-económicos bajos por lo que no acceden a una educación formal, son analfabetos. Por esto atribuyen mayor importancia al trabajo y a la subsistencia que a la formación académica.

La conformación de la familia se caracteriza por repetir el esquema de sus padres: uniones de hecho, abandono de la escuela primaria por conflictos familiares, para colaborar en el sostenimiento de la familia en sus dificultades económicas. Aun así otorgan importancia a la educación y fomentan en los hijos el deseo de estudiar.

En algunos casos el sistema familiar se alteró con la ausencia del padre provocada por separaciones o por ingreso a la cárcel. La madre, antes ama de casa, debió asumir la jefatura del hogar, realizando sus funciones y las del padre en el sostenimiento familiar. Esta doble ocupación la aleja del cuidado de los hijos. Su desempeño en actividades laborales cortoplacista y con baja remuneración la lleva a vivir en permanente preocupación, frustración y temor por ella y sus hijos.

La ausencia del padre ha determinado un cambio importante en la familia: la limitación en las interacciones con sus hijos. Muchas veces restringidas a una vez por mes las

visitas y el compartir en familia, contribuye a relaciones pobres y de apego inseguro. En algunos casos la ausencia ha ocasionado deterioro en las relaciones con la pareja.

Para los niños y niñas, la ausencia del padre ha producido mucha tristeza. Les cuesta adaptarse a una situación en la que hay que asumir responsabilidades. Asumir el cuidado de los hermanos, quedarse solos en el hogar o salir a trabajar los lleva a manifestar el deseo de desertar de la escuela.

La ausencia física del padre o la madre vuelve crítica la situación de los niños y niñas en la familia. Desear verlo/a, sentir la falta de apoyo en sus actividades escolares y sociales los conduce a reacciones que sus padres califican como rebeldía y desobediencia.

Los niños como miembros del sistema familiar

Para estos niños y niñas no es ajena la situación del hogar, la ausencia del padre ha originado como se señaló, duelos ante la separación, sufriendo a nivel emocional, social y familiar el impacto de la alteración de un núcleo y de una forma de vida.

Estos niños y niñas tienen en común, en su discurso el hecho de compartir una realidad que “los aburre” los “pone tristes” los “hace sentir mal”. Este estado anímico tiene como causa el asumir responsabilidades que no son de su agrado, como el estar a cargo de personas que no son sus padres, o encontrarse solos la mayor parte del día en su casa y especialmente el tener que cuidar a sus hermanos menores, expresando que resienten el hecho de no disponer de tiempo para jugar y compartir con sus amigos.

Los padres refieren que sus hijos e hijas mienten a sus pares y a las personas mayores en la escuela. Lo hacen para así desdibujar la realidad que perciben. Mienten porque les avergüenza que sus compañeros sepan que sus padres están separados. La mentira utilitaria, es un mecanismo defensivo que los protege de una situación a la que temen y es ser la burla de sus amigos.

El medio sociocultural en el que se encuentran inmersos estos niños, presenta valores ambivalentes estableciendo diferencias en el trato y las expectativas sociales.

Su lejanía de abuelos o personas mayores aumenta el distanciamiento con la posibilidad de recibir valores culturales propios de la cultura de su familia. Por estas circunstancias, los niños presentan comportamientos como por ejemplo que en la escuela los

consideran menos inteligentes. Hay prejuicios frente a la manera de vestir dadas sus condiciones económicas. En ocasiones son excluidos de grupos escolares de juego o de estudio por verlos como “diferentes”. Estos niños terminan asumiendo que las expectativas frente a su propio desempeño y desarrollo serán menores que las de los demás.

Su participación en el sistema familiar aparte de cumplir o verse obligados a cumplir las funciones asignadas es de receptores pasivos. Se sienten solos, sus propias necesidades no son tomadas en cuenta. La crisis económica, la falta del padre o la madre que abandona el hogar para trabajar, los afecta y los obliga a realizar actividades que no disfrutan y enfrentan una realidad que los intimida.

Patrones de crianza en el sistema de la población estudiada

De las entrevistas realizadas se encontró que las familias estudiadas del Barrio escogido, se caracterizaron por patrones de crianza basados en una autoridad rígida, con límites pocos flexibles aplicados dentro de una autoridad vertical, cuyas creencias se basan en la legitimación cultural del castigo como medio de educar, de obtener obediencia, de someter y de imponer.

En un contexto socio cultural donde el padre es la autoridad, en estas familias la responsabilidad recae en la madre cuando por conflictos de pareja y abandono del padre, ellas asumen la jefatura de la familia. Posteriormente en algunas, la madre establece una nueva relación y el nuevo compañero cumple la función de padre en el aspecto formativo.

Esta aplicación de patrones de crianza que legitiman el castigo, se caracteriza por desconocer el derecho de los hijos a expresarse o sentir, lo que produce como resultado conflictos a nivel de familia, comportamientos rebeldes tendientes a la transgresión de las reglas impuestas a nivel de sistema familiar y social en las familias estudiadas, la deserción escolar y abandono del hogar.

A nivel de familia nuclear se observan patrones de crianza en los cuales los padres la mayoría del tiempo por su ocupación, por las creencias de que el hombre debe estar en la calle y la mujer en la casa, tienen poco contacto con los hijos, compensan sus

ausencias tanto con bienes materiales, como con conductas permisivas, en oposición a la imposición de la madre de límites claros, e incluso en algunos casos rígidos y maltratantes.

Se encuentran semejanzas en el sentido de que pese a los cambios en cuanto al contexto, desconocen al niño como miembro activo del sistema familiar, la autoridad se ejerce en forma vertical, inicialmente compartida, (padre permisivo, madre autoritaria), posteriormente recae totalmente en la madre.

En cuanto a la aplicación de normas, entre las creencias que comparten está empezar a imponer reglas cuando ellos consideran que los niños “ya entienden”, lo que dificulta que éstos las interioricen con la rapidez que los padres desean, ocasionando frustración y conflictos, dado que los padres y madres consideran que los niños pequeños no entienden.

Los niños varones ante los patrones de crianza suelen mostrarse desobedientes y rebeldes especialmente ante la madre, dado que han recibido como modelo verbal y no verbal del padre, una imagen culturalmente aceptada de que el hombre no debe obedecer a la mujer, que los hombres son fuertes, agresivos y son los que “mandan aunque manden mal” como señala uno de los padres.

En términos generales la relación de adultos frente a los niños es de desigualdad, se les enseña a no preguntar, a callar y no expresar sus deseos o necesidades porque son niños y no saben lo que quieren. En alguna forma los espacios son muy cerrados y los niños inquietos, preguntones, exploradores de su medio, son vistos más como una molestia, que como niños en fase de perfeccionar habilidades y en cierta medida las representaciones sociales, las creencias compartidas, señalan que el buen niño es quien obedece y quien se comporta como adulto.

Tipos de maltrato infantil en la aplicación de los patrones de crianza

El maltrato Infantil como es mencionado por Santacruz de Cecilia es un problema que: ha sido conceptualizado de diversas formas pero podemos decir que se considera maltrato infantil como una posibilidad humana, que ocurre en el espacio de las relaciones adultos (as) –niños (as), donde ciertas condiciones, como la rabia, la frustración o el miedo,

pueden llevar a actuaciones maltratantes, cuando se conjugan aspectos subjetivos y socioculturales que las facilitan.

En los datos proporcionados por los padres en las entrevistas, se encuentra como característica en común, el provenir de sistemas familiares en los que fueron víctimas de las siguientes conductas maltratantes, en las relaciones padre-hijo de las cuales las más usuales son físico, psicológico y abandono.

a.-El maltrato físico: Que en los patrones de crianza suele ser el más usual, relacionado con las agresiones físicas que dejan huellas evidentes en el cuerpo del niño o la niña como moretones, heridas, laceraciones, quemaduras, mordeduras humanas y fracturas.

b- Maltrato psicológico: Sin ser evidente como el anterior al no dejar huellas físicas, la descalificación, el desconocimiento del otro, la agresión verbal intimidante y no verbal como las actitudes de rechazo e inexistentes manifestaciones gestuales de ternura, así como relaciones asimétricas que niegan la posibilidad de expresión de los niños y niñas y el desconocimiento de sus derechos, forman parte de este tipo de maltrato.

Se observa que durante su niñez las muestras de afecto y de contacto fueron muy escasas. Las consecuencias que el maltrato tuvo en los padres se reflejaron tal y como lo expresan en definir una infancia como traumática, y difícil, que dejó huellas significativas en ellos.

c- Abandono: En las familias de los padres ya sea en forma temporal o permanente, el padre o la madre abandona el hogar.

Conclusiones

La observación, entrevista e interacción de un grupo de familias de un barrio aledaño a San Miguel de Tucumán evidenció que hay una naturalización del maltrato infantil como muestra de autoridad.

Las consecuencias de naturalizar de esta forma la interacción familiar produce en los niños dificultades difíciles de sobrellevar. Para ellos desempeñar roles que no les competen por su edad y falta de preparación se traduce en angustia, decepción, frustración, deserción escolar.

El corolario de todo este entramado social se refleja en la falta de oportunidades futuras para los niños, adolescentes y jóvenes que no pueden salir de él por sus propios medios.

Esta situación nos concierne a todos como sociedad. Se torna imperativo encarar proyectos de educación, inclusión, como el presente Congreso Internacional de Vulnerabilidad. (<http://campus.austral.edu.ar/familia/mod/resource/view.php?id=16573>)

Nuestra participación activa debe estar dirigida a que se cumplan en un todo las disposiciones nacionales e internacionales que rigen sobre el tema.

Bibliografía

Bayón, M.: *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Buenos Aires 2007. Prometeo Libros, Pp. 55-95.

Bolsi, A.: *Geografía de la pobreza en el Norte Grande Argentino*, Tucumán 2009. UNT-CONICET.

Freud, S. *El porvenir de una ilusión*, Argentina: Orbis. Edición 1988.

J. A., Z. G.: *Neurodesarrollo y estimulación*. Bogotá. Colombia 2001. Médica Panamericana.

Nazaré, I.: *Sin hadas y sin muñecos: Una situación de la niñez* . Argentina: UNICEF 1971.

Neder, L. C.: *Influencia de factores naturales y antropogénicos en el diseño de drenaje fluvial en áreas urbanas*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Ciencias Naturales e IML 2008.

Nihil Olivera, M.. *Los hechos se burlan del derecho: Miradas cruzadas sobre la efectividad del derecho a la educación en los barrios periféricos de San Miguel de Tucumán, Argentina*. España 2008. Fundación Co.

Ortega y Gasset, J. : *Ideas y creencias*. Madrid 1968. Espasa-Calpe.

Rodríguez, M. D.: *Políticas del Hábitat, desigualdad y segregación socioespacial en el AMBA*. . Buenos Aires 2007. Edición Grupo Argentina de Producción Social del Hábitat y Área de Estudio.

Santacruz de Cecilia, T. N.: *Creencia: Un camino para la transformación*. Argentina: UNT 2001 .

UNICEF/OMS: *Práctica y Promoción de la Lactancia Natural en Hospitales Amigos del Niño*. Ginebra 1993.

Ziccardi, A.: *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social*. En: *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión*

social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo X.
2008

APORTES A LA NIÑEZ DE LOS VÍNCULOS INTERGENERACIONALES EN LA FAMILIA

*María Dolores Dimier de Vicente*¹⁵⁷

Introducción

La familia es una institución natural originaria. Su misión específica exige el reconocimiento de la preminencia y soberanía radical como genuina comunidad de amor y solidaridad, inherente a su condición acogedora y promotora de vida. Ontológicamente, cada persona conserva un principio de dignidad, estrechamente relacionado con su carácter familiar, debido a que es el ámbito primigenio en el que se fundan los vínculos constitutivos personales. Como escuela de aprendizaje y socialización por excelencia, promueve el desarrollo de la vida humana en sus diversas manifestaciones, estimulando la ayuda mutua a través de la participación de cada uno de sus miembros.

Analizar e investigar bibliográficamente el insustituible y relevante aporte de los vínculos intergeneracionales en la familia, permitirá comprender su importancia en la configuración de la identidad humana marcando una impronta en la hondura de cada personalidad. Inciden también, en la formación de actitudes y valores encaminados a la realización integral personal, contribución imperiosa para el futuro de las generaciones más jóvenes.

Al destacar la importancia que significa vivir como comunidad de vida y amor, se infiere que la realización personal reclama un horizonte de significación en el que los aportes de los vínculos intergeneracionales permitan afrontar la vulnerabilidad, fragilidad e inseguridad que acompañan a la existencia humana.

Frente a las formas etnocéntricas que refleja la cultura actual argentina, y que conllevan al individualismo, a la pérdida de lazos solidarios y refleja una sociedad más preparada para recibir que para aportar, también en la familia surgen nuevos planteos en relación a

¹⁵⁷ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.dim>

las funciones, los roles y las redes de apoyo debido a las modificaciones en la estructura y dinámica familiar en los nuevos modelos de hogares. Por lo tanto, la crisis por la que atraviesa dicha institución exige dar respuesta a cierto cuestionamiento como institución natural, originaria y permanente que más allá del contexto, conserva elementos que le son esenciales. Su misión específica reclama el reconocimiento de la preminencia y soberanía radical como genuina comunidad de amor y solidaridad, inherente a su condición acogedora y promotora de vida. Ésta, se vertebra sobre el carácter social y donal de la persona y cumple funciones insustituibles para el desarrollo de las generaciones más jóvenes.

Desarrollo

1.- La familia: ámbito primigenio fundante de los vínculos intergeneracionales

La familia es el lugar en el que la persona es amada, reconocida, acogida, respetada y aceptada incondicionalmente. “Si la familia es comunión de personas, su autorrealización depende en medida significativa de la justa aplicación de los derechos de las personas que la componen”¹⁵⁸. Es así como los sujetos de derechos de la familia, son cada uno de los miembros de dicha comunidad que implica a las distintas generaciones que la componen. De este modo, no sólo significan un beneficio, sino que marca su sentido estricto. Es el ámbito más adecuado en el que la persona nace (derecho a la vida material y espiritual), se desarrolla (derecho a la educación para alcanzar su plenitud personal) y muere (derecho a completar, en las mejores condiciones, toda su existencia). Estos derechos no se cimientan ni en la ley ni en un beneficio otorgado, sino en su propia capacidad de amar y fundar en ella, una comunidad de vida que cumpla con las aspiraciones personales de realización plena, y por lo tanto, de felicidad de cada uno de sus miembros.

Es desde el seno familiar donde se *es persona* reconocida como tal, por ser aceptada, acogida y respetada sin condicionamientos. Por ser el ámbito propio en el que cada uno descubre su identidad y su misión de *ser lo que está invitada a ser*, permitiendo sacar a

¹⁵⁸ Peris Cancio, José Alfredo (2002), La familia, garantía de la dignidad humana, Ed. Internacionales Universitarias, Madrid. P.130

la luz todas las potencialidades humanas. Debido a la constitución ontológica, la persona nace abierta a la comunidad y logra su realización plena y personal de manera exclusiva en la interrelación con otras personas. Por lo tanto, cada uno de sus miembros conserva un principio de dignidad, estrechamente relacionado con su carácter familiar, por ser el ámbito primigenio en el que se constituyen los vínculos personales.

La familia es el espacio de encuentro y sostén de todos los vínculos intergeneracionales, por ser el ámbito de afecto y de seguridad más apropiado para que cada uno de sus miembros desarrolle su propia identidad y descubra su misión personal relacionada con la propia vocación. Es el espacio en el que se entrelazan las realidades humanas y los vínculos interpersonales, permitiendo responder y ampliar el horizonte de la propia existencia personal, e incidiendo en la formación de actitudes, disposiciones y valores que orientan a la realización integral personal. Reclama una *perspectiva de significación* en el que los aportes de los vínculos intergeneracionales permitan afrontar la vulnerabilidad, fragilidad e inseguridad que acompañan a la existencia humana.

Asimismo, pretender *valorar a otro* resulta casi imposible, ya que los rasgos propios permanecen en la intimidad y se encuentran en un continuo hacer-se, que nunca son conocidos en forma precisa o determinada. Toda definición estaría conteniendo algunas manifestaciones como estados o niveles de un constante perfeccionamiento de sus dimensiones: de realización (en el desarrollo de las diferentes facultades y aptitudes), y de donación (trascendiendo su propio yo en la entrega personal).

Es así, como la identidad humana se funda en dos ámbitos: la dimensión personal, como una inquieta búsqueda de la verdad por el camino de la interioridad, en la que el ser humano juzga, busca, elige su propio destino; y la dimensión trascendente, en la que la persona al abrirse comunitariamente se trasciende a sí misma, concretándose progresivamente en fraternal relación de amor y caridad. La interioridad sin trascendencia tiende a convertirse en narcisismo, autismo o retraimiento, y sólo se es capaz de crear o desplegarse, a partir del encuentro con un otro.

Según la ONU, refiriéndose a la familia como unidad fundamental de la sociedad, expresa que esencialmente “vincula las generaciones, y deberá mantenerse, fortalecerse

y protegerse de conformidad con las tradiciones y costumbres de cada país”¹⁵⁹. Continúa vigente como principal referente de aprendizaje y de socialización, forjando la subjetividad de sus miembros, debido a que el lazo entre las generaciones continúa siendo vital y universal.

Implica reconocer a la persona en todas sus dimensiones: espacial, temporal (presente, pasado y futuro) y social; como un ser subjetivo y significador de sus vínculos; como un ser de necesidades y de protagonismo de su historia personal. Por tanto, los vínculos en el proceso de formación de la persona, que comprende todas sus dimensiones personales son constitutivos, debido a que se conforman como una estructura compleja a partir de la presencia del otro; y desde sus primeras relaciones sociales, en su modo de relacionarse, de descubrir o acercarse a otro, reconocerse o experimentar en la interacción con el mundo, en un tiempo y espacio definidos.

El ser humano debe construir su identidad personal, para encontrar su lugar comprometido en la sociedad y afianzarse. Es un proceso extremadamente complejo, en el que paralelamente se construye hacia adentro, la personalidad del nuevo miembro social, y hacia fuera, en la construcción de la imagen de la sociedad y se va inscribiendo en ella, por medio de la adquisición de reglas y valores que actúan como mediadores entre la personalidad y la sociedad. Por todo esto, reafirma que la familia *no es una obra de la sociedad* sino una institución humana natural que exige de la presencia significativa de los vínculos intergeneracionales.

Así como la herencia genética demuestra el sustrato único y original de cada individuo, el contexto familiar permite reconocer lo personal de cada uno. Esta arquitectura propia e íntima como personas originales, únicas e irrepetibles se edifica en una arquitectura familiar por lo propio de su naturaleza. Así la identidad de cada miembro se entrelaza y depende de su existencia como co-identidades, como relaciones de unión que se viven en comunión como principal bien. “Coexistir y realizarse en unión es compañía”¹⁶⁰ y

¹⁵⁹ (ONU. 1982: n. 257). Disponible en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/gericuba/plan_de_accion_internacional_de_viena_sobre_el_envejecimiento.pdf

¹⁶⁰ Viladrich, Pedro Juan, Lizarraga, Paula, (2008), P. Ética de los valores matrimoniales y familiares. Manual del alumno. Universidad de Navarra. Pamplona. P. 42

cuando esos vínculos se desgarran, queda la persona expuesta a la soledad íntima creando sufrimientos amargos, heridas profundísimas y socava la seguridad personal. Este sentimiento, es una necesidad básica y condición necesaria para lograr confianza, que permitirá contar con la audacia ineludible para superar las dificultades y obstáculos que impidan el crecimiento, el progreso, el desarrollo vital personal.

La preparación para la vida social comienza con la participación en la vida familiar, no como un mero *convivir* (entendido como una *co-existencia pacífica*), sino un vivir *con* y *para* los demás. Los medios educativos que preparan para el compromiso ciudadano se gestan en el seno familiar desde pequeños. El estilo familiar se potencia en la medida que aumenta la convivencia familiar, permitiendo integrar en su unidad, la diferencia y la diversidad. Requiere de *armonía*, no siempre fácil de lograr ya que exige esfuerzo personal y requiere de grandes dosis de comprensión, aceptación y tolerancia.

Lo que será un niño o joven en la vida adulta dependerá en gran medida de lo que ha sido en su vida pre-adulta. Implica educar al niño como autor de su propia conducta, por lo tanto también será suyo en lo que derive su actuación. Exige velar por el patrimonio axiológico familiar, para que se vea enriquecido con el surgimiento de las nuevas generaciones.

La educación comprendida como el “estado perfecto del hombre en tanto que hombre”¹⁶¹ significa *su humanización* en el sentido más pleno de la palabra. Se necesita previamente contar con una imagen antropológica que comprenda las tendencias pedagógicas desde una visión integral del ser humano, para cimentarse sólida y eficazmente, y permitirle dar una respuesta en relación con lo que se debería hacer y esperarse de ella.

La clara muestra de la bipolaridad de la persona en su constitución ontológica, entre la subjetividad que la inclina a la autoafirmación y la encamina a la comunión, revela como fundamento y sentido último de la libertad personal al acto de amor. En este despliegue de su doble bipolaridad constitutiva, la persona no sólo se personaliza sino

¹⁶¹ Millán Puelles, A. (1995), *El Valor de la Libertad*. Madrid: Ediciones Rialp

en que su devenir, se origina genealógicamente en virtud del acto de amor de sus padres, producto de su bipolaridad comunitaria y amorosa.

Por tanto, el servicio a la vida propio de la familia, compromete a un conjunto de conductas que permiten conservarla y perfeccionarla como valor de bondad. Y como lugar de encuentro inter-generacional, es el más apropiado para lograr la armonización de los derechos individuales análogos a las exigencias de la vida social. Se debe el respeto a ellos, por tres razones principales: “por la intimidad que se comparte en familia y que consiste el propio ser de la familia; porque en familia se es en correspondencia con los otros; y porque sólo con buen amor se puede tocar la intimidad de las personas”¹⁶².

La acción fundamental de la familia es “aquella dirigida a conservar, desarrollar y curar y restaurar la armonía y comunión de los cuatro órdenes entre sí; de los esposos, de padres e hijos, de hermanos, de abuelos y nietos”¹⁶³. Es la que potencia las diversidades de las intimidades personales, el entramado consanguíneo y facilita la unidad familiar, cuya responsabilidad compete a todos sus miembros a lo largo del proceso vital. Específicamente en el caso de los abuelos, éstos “tienen una suya muy peculiar a favor de dicha unidad del conjunto, que consiste en el servicio de consejo, ejemplo y restauración de conflictos entre los componentes de cada lazo familiar y entre generaciones”¹⁶⁴.

La unidad familiar tiene como centro medular, el diálogo entre sus miembros, entendido como una “manifestación de la potencia de organización que contiene el amor humano, para perseverar y consolidar la vida inter-personal que contiene, cuando éste amarse se constituye en forma conjunta de ser y en proyecto co-biográfico mutuamente debido entre los que se aman”.¹⁶⁵

¹⁶² Viladrich, Pedro Juan, Lizarraga, Paula, (2008), P. Ética de los valores matrimoniales y familiares. Manual del alumno. Universidad de Navarra. Pamplona. P.59

¹⁶³ Ibid. P. 23

¹⁶⁴ Ibid. P. 23

¹⁶⁵ Ibid. P. 54

Así, se puede afirmar que la familia es el ámbito natural, escuela de aprendizaje y socialización por excelencia, en el cual se desarrolla la vida humana en sus diversas etapas (infancia, adolescencia, juventud, madurez, vejez). Su misión esencial es ser formadora de personas en la medida que se van incorporando y aprendiendo distintos valores, normas y pautas, normas, capacitándose a su vez, para ejercer distintos roles. Se aprende a ser hijo valiéndose del respeto y obediencia; a ser padres asumiendo la responsabilidad y la autoridad indelegable; y a ser abuelo en el apoyo emocional, la ternura y la serenidad que dan los años. Estimula la participación de cada uno de sus miembros, superando todo tipo de egoísmos y aislaciones.

Por tanto, la familia cumple la función irremplazable de promover personas responsables al servicio de la sociedad que exigen armonizar la reciprocidad entre la protección y la autonomía, salvaguardando los principios de la libertad individual y el respeto por la dignidad personal, sabiendo que los factores protectores más importantes para enfrentar la propia vida, se fundan sobre la base de los vínculos intergeneracionales de la familia; para *convertir una sociedad despersonalizada, en una sociedad humanizada*.

2. El carácter pedagógico de los vínculos intergeneracionales

La educabilidad es la nota distintiva de la naturaleza humana como cualidad específica y atributo que supone la dimensión personal. “El medio familiar y social le permite desplegarse en un sentido cualitativo, más plenamente humano, configurándose a sí mismo en el sentido del desarrollo de su naturaleza”¹⁶⁶. Es por ello que se afirma: “La educación presenta un aspecto formal, una vertiente genética y una perspectiva teleológica. Cada persona está llamada a hacerse, a desarrollar su naturaleza y sus facultades, expresada en una tensión entre lo que ya es y lo que está llamado a ser, como respuesta personal”¹⁶⁷ comprendiendo los fines transitivos, inmanentes y teleológicos del proceso educativo que brotan de la radical dignidad personal. Esto implicará, acompañar el paso entre el *ser actual* en potencia al *deber ser*, orientando la tensión al

¹⁶⁶ Bicocca, R. (2008), Aportes para una Antropología de la Educación- (Primera parte – Unidades I, II y III). Documento de Cátedra. P.101

¹⁶⁷ Ibid. P.59

acto, encaminando a la persona al encuentro de la mejor versión de sí misma: *entre el ser, en el siendo, y el deber ser*. Implica, promover una formación integral mediante el desarrollo armónico de las facultades personales, socioculturales y trascendentes; no, como una sumatoria de sus dimensiones o estratos, sino en su integración como unidad ontológica (propia de su ser esencial).

Una dimensión corporal, que se percibe por ser palpable, medible, susceptible de deterioro o enfermedad en las que acontece la facticidad, sujeta al paso del tiempo como lo refleja el envejecimiento; y una dimensión espiritual como *centro de la vida personal* que por su dinamismo facultativo humaniza lo fáctico, le permite captar valores y decidir, para encarar y organizar la propia vida en función *de ser quien verdaderamente quiere ser*. Esta dimensión no es susceptible de los procesos de enfermedad o declinación por el tiempo sino que faculta a la persona a crecer en madurez, permitiéndole superar sus propios recursos o condicionamientos e integrarlos bajo cualquier circunstancia o condición. Esta integración de la naturaleza de la persona da lugar a la unidad y la identidad, en la relación entre el dinamismo humano internamente diferenciado y el soporte óntico, distinguiendo y oponiendo, la actuación personal del acontecer¹⁶⁸.

Como persona humana, este cambio encierra un valor cuando se lo enfrenta como una fuerza de transformación, de crecimiento, de oportunidad para el despliegue. Al hombre lo define su intencionalidad, de la que no es siempre consciente pero que está siempre presente. Ésta, supone la autodeterminación de la voluntad ya que al hacer proceder algo de sí, al auto-modelarse, compromete su auto-dependencia en cada decisión libre (que está en manos de la persona misma). Por su existencia creativa, su voluntad libre capacita a la persona para tomar posiciones ante lo que le acontece (libre aceptación), y por su voluntad de sentido (apetito de búsqueda en el sentido vital) debe responder a la vida *como una oportunidad para algo*: como un proyecto abarcando su unidad, su orientación y su dirección. Descubrir el sentido de su vida, le permitirá vivir la vida personal como una misión, alejándola del vacío, la dispersión, la desorientación y la apatía.

¹⁶⁸ Wojtyła, K. (2007). *Persona y Acción*. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid

Un rasgo humano distintivo en el proceso educativo es la evolución, ya que el desarrollo de la identidad personal es el producto de un proceso de construcción personal y original, y en virtud de este proceso *personal y personalizante*, el hombre se encamina, abriendo su paso entre *ser individuo a ser persona*, logrando su auto-trascendencia en el aprender a hacer, en el aprender a aprender, en el aprender a convivir, *en el aprender a ser*¹⁶⁹. Cabría entonces afirmar, que toda acción educativa debería inspirarse en una propuesta coherente de valores y actitudes, en la que el niño o joven no sólo aprenda a pensar y a hacer, sino a ser y a compartir en el ámbito de las relaciones interpersonales.

Cabe entender que los valores son criterios de elección previos a toda acción humana, necesarios para ser ponderados o distinguidos. Son inherentes a la condición humana: se moldean en los procesos culturales y se afianzan en el ejercicio cotidiano de la libertad junto a la fuerza dinámica de la voluntad. La relación de la persona respecto al valor es causal, ya que no es ella misma, quien la genera, crea o inventa. Pero en el ámbito de la dimensión personal, los valores configuran el conjunto de creencias básicas, esqueleto o estructura que dan coherencia y sentido a la conducta.

Teniendo en cuenta que el proceso de formación en valores comienza en la infancia pero se consolida en la adolescencia para dar paso a la elaboración del propio proyecto vital, toda función educativa debería focalizarse en procurar que el niño o joven ambicione hacer suyos ciertos principios e internalice los valores transmitidos por el mismo clima educativo familiar impregnado por el acervo intergeneracional, recreando un ámbito coherente con los valores que se desean suscitar. Otorgándole “luz para captar el sentido de vida, energía espiritual y motivación para ser creativos por encima de los avatares de la existencia concediendo satisfacción interior y encaminando a la persona a la plenitud”¹⁷⁰, más allá de la edad.

“Por su naturaleza temporal, la persona tiende; y este *tender* como hilo temporal, implica un tiempo organizado: se fija objetivos, tiene aspiraciones, se orienta a valores.

¹⁶⁹ Delhors, J. (1996). “La educación encierra un tesoro”. Madrid. Santillana Edic. UNESCO

¹⁷⁰ López Quintás, A. (2005). El Secreto de una vida Lograda. Curso de Pedagogía del Amor y la Familia. 2º Edición. Edit. Palabra. Madrid. P 39

Es por ello, que la ética es el modo de reforzar al máximo las tendencias humanas”¹⁷¹. Por ser intrínsecamente perfectible, deviene un equilibrio dinámico, y sus tendencias se fortalecen en la medida que se armonizan y se perfeccionan, permitiéndole a su vez, incrementarlas. De lo contrario, la persona se deteriora, ya que no puede darse en un término medio.

La vida humana conserva un sentido propio, cuando se la entiende como una prueba ética en cada uno de sus actos, ya que sólo la actuación moral nos define humanamente. “La ética es posible en tanto que el hombre es libre, y es valiosa en cuanto aumenta la libertad”¹⁷².

El fin de la educación es la felicidad. La persona humana está *condenada a aspirar a ser feliz*. “La mayor felicidad surge al contemplar el resultado de la acción, si la acción ha sido realizada adecuadamente, y es en ese momento en el que se encuentra con la felicidad más honda: en la contemplación del bien”¹⁷³

Por tanto, es fundamental que las virtudes personales subsistan en el orden del bien-hacer y penetren en un nivel más profundo, en el orden del bien-ser. Implica la proyección del hombre hacia el bien; buscar la plenitud del *poder del ser humano* que lo perfecciona en un hacerse, mediante el cual realiza su propia felicidad, respondiendo a sus inclinaciones más íntimas, aquellas que lo ennoblecen, lo encaminan a la excelencia, hacia su mejora como ser integral (como unidad substancial bio-psico-espiritual).

“El sentido de la educación surge como una consecuencia del carácter perfectible del ser humano, que exige a su vez, que abarque la totalidad de la persona, estimulando e impulsando simultáneamente el crecimiento y el desarrollo, adecuadamente integrados, en todas sus dimensiones constitutivas”¹⁷⁴.

Además, sólo será un proceso educativo, si encamina a descubrir y reconocer la dignidad personal, se apoya en los derechos humanos universales y los plasma en los

¹⁷¹Polo, L. (2001), ¿Quién es el Hombre?. Un Espíritu en el Tiempo. Madrid: Editorial Rialp. P 113

¹⁷² Ibid. P. 107

¹⁷³ Isaacs, David. (1976), La Educación de las Virtudes Humanas. EUNSA. Pamplona. P. 14

¹⁷⁴ Ronchino, Mario. (2009). Los valores y el sentido de la educación. Ed. Kimelin, Argentina. P. 11

espacios de participación comunitaria, promoviendo la eticidad de las sociedades en las que participa y se compromete: algo que se aprende primariamente en los vínculos familiares e inter-generacionales. “Realizar lo ético es ser más libre”¹⁷⁵. Por lo tanto, la persona se enfrenta inevitablemente ante la cuestión *del bien y del mal*, de la felicidad, de las relaciones con los demás y del compromiso moral de lo que no puede desprenderse ante las decisiones más trascendentes de su propia vida humana. Esta llamada *libertad moral* conserva el carácter de auto-posesión adquirida el gobierno de sus pasiones, y la elevación al bien común, potenciando las facultades en el orden del querer. Queda, de este modo, expuesta la relación entre verdad y libertad: la primera es la que da sentido a la segunda, pues la verdad es el bien que busca la inteligencia libre. “Difícil explicar el atractivo entre ambas, sin admitir una interpenetración del entendimiento y de la voluntad”¹⁷⁶.

Exige que los vínculos inter-generacionales en la familia logren una presencia significativa para que cada niño o joven sea artífice de su propia educación, promoviendo la libertad personal, consciente de sus valores y comprometida responsablemente con los demás. Es aquello que *llama al hombre a ser quién es*; porque al orientar la conducta, posibilita el ordenamiento ético y progresivo a la trascendencia. Que se afianza en su tendencia en *ser para otro, ser un don para el otro* con capacidad de entregarse, y a su vez, reconocer al otro *como un don para sí*, en su capacidad de acogerlo y en su tendencia natural a la comunión.

En el ámbito de las relaciones interpersonales, este hacerse junto con otros, propicia su despliegue a la autorrealización, en el hacerse por medio de sus actos y decisiones personales, encaminando la dirección de este proceso. “La vida buena no sólo es un bien social porque exige ser realizada junto con otros (orden de los medios) sino también y principalmente porque su naturaleza propia es la de un bien social en la que el propio vivir consiste en realizar el bien de los otros”.¹⁷⁷ En la relación

¹⁷⁵Polo, L. (2001), *¿Quién es el Hombre?. Un Espíritu en el Tiempo*. Madrid: Editorial Rialp. P. 107

¹⁷⁶Wojtyła, K. (2007). *Persona y Acción*. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid. P. 77

¹⁷⁷Chalmeta Olaso, Graciela (1996). *Ética Especial: el orden ideal de la vida buena*. Eunsa. España. P. 76

intergeneracional se vislumbra el protagonismo social como una “oportunidad de servicio para producir cambios que hagan más agradable y próspera la vida a los demás y que motiven a las personas a ser capaces de cooperar con el bien común”¹⁷⁸.

Privar a los niños de la presencia de sus ascendentes familiares, implica dejarlos expuestos a la aridez de la mera existencia. La vida comunitaria pierde cohesión y se disuelve, dando por resultado un conjunto de individuos sin identidad personal.

Ante la ausencia del patrimonio cultural que transmite la tercera edad a las generaciones más jóvenes, se promueve una subcultura que hunde sus raíces en el relativismo que rechaza toda verdad absoluta, universal, válida y necesaria para todas las personas. En este mundo creado por *los pareceres*, todo es pasible del sentir de cada uno, acarreado como consecuencia un relativismo en el que desconoce la verdad objetiva y transformando los valores morales en opiniones personales. Así, el bien y el mal será el fruto de la decisión de la propia subjetividad.

Frente a una crisis de referencias éticas, el niño necesita contar con una educación que lo lleve a aspirar el bien y la verdad, que lo ayuden a afirmarse en principios fundamentales y a aspirar valores que le permitan superar toda influencia que cercene su dignidad personal. Algo susceptible de la acción educativa y a la orientación que pueden recibir de sus mayores, especialmente en el caso de los abuelos junto a la profunda calidez afectiva que sólo ellos pueden brindarle.

Como ser dialógico y social por naturaleza, la persona crece y se desarrolla en relación con el otro. En el seno familiar comienza a desplegar sus capacidades de socialización y es la familia quien deberá asumir su responsabilidad como principal ámbito social de aprendizaje para la convivencia y deberá desarrollar en sus miembros, aquellas capacidades que le permitan construir junto a otros, comunidades dignas del ser humano.

Desde las edades más tempranas, en la familia se despliegan las capacidades de sociabilidad, siendo el primer ámbito de aprendizaje debido a que en la convivencia

¹⁷⁸ Bicocca, R. (2008), Aportes para una Antropología de la Educación- (Primera parte – Unidades I, II y III). Documento de Cátedra. P.87

cotidiana entre sus miembros se despliegan todas aquellas capacidades que les permitirán construir junto a otros, nuevas comunidades. Es así como las relaciones interpersonales permiten aprender a comportarse, comunicarse, cooperar, compartir y competir. Para lograrlo es necesario un proceso intencional en el que se incorporen valores y normas como plataforma de inserción social. La ignorancia de estas funciones insustituibles de la familia, arrastran hoy a un profundo vacío educativo.

Situación que se profundiza más aún, frente a las separaciones o divorcio y a la conformación de nuevos hogares, se profundiza ante la dificultad en la reorganización o la incertidumbre frente a pérdidas de los lazos primarios gravita y expone a nuestros jóvenes. La ignorancia de estas funciones ineludibles, generan un vacío educativo.

Por lo tanto, todo niño crece en la relación interpersonal en el seno familiar, junto al *repertorio educativo familiar básico*, algo que en la escolarización se torna más complejo, sistemático e intencional. Si bien el proceso educativo de la persona permanece a lo largo de la vida, la impronta marcada del ambiente educativo familiar se refleja en los rasgos fundamentales de cada persona. El proceso educativo debe tender a realzar los rasgos de la personalidad en la medida que el niño se apropie gradualmente del proceso de realización personal con protagonismo¹⁷⁹.

Por lo tanto, los vínculos intergeneracionales cuentan con una enorme responsabilidad sobre las generaciones más jóvenes, ya que su presencia significativa les permitirá orientar la propia vida introduciendo un nuevo valor a las acciones personales y al sentido existencial. Lo que supone la posibilidad de enfrentarse a los grandes dilemas del calor humano y la seguridad frente a la soledad, el abandonismo o la incertidumbre.

De este modo *se promueve una educación equitativa, que no nivela las desigualdades, sino que ofrece oportunidades para que cada persona despliegue lo mejor de sí misma y a la vez, se acomode en el ambiente que le ha tocado vivir*. Contiene un profundo sentido que cobija el gran objetivo “de aprender a ser”¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Martínez Otero, V. (2007), *La Buena Educación. Reflexiones y Propuestas de Psicopedagogía Humanista*. Barcelona: Anthropos Editorial. P. 160

¹⁸⁰ Bernal, A. (2005). *La familia como ámbito educativo*. Madrid: Rialp. P.62

Como ser ético, la persona es capaz de ajustarse a una normatividad no determinista, sino buscada en tanto la quiere; porque, no le basta al hombre ser un ser social, sino que requiere de un contenido axiológico que le dé una consistencia interna en un sistema homeostático abierto.

Por lo tanto, en la educación del niño es importante considerar dos aspectos fundamentales: la condición humana y el cultivo de las virtudes sociales (sociabilidad), y el entorno en el que está inserto (socialización). La actuación moral define los actos humanos. “La ética es posible en tanto que el hombre es libre, y es valiosa en cuanto aumenta la libertad”¹⁸¹.

La responsabilidad de los vínculos intergeneracionales en la formación de los niños debe dirigirse primariamente a fortalecer a la comunidad joven en una etapa especialmente abrumada por la falta de proyectos, por las bajas perspectivas personales relacionadas con el esfuerzo y la auto-disciplina, en el estudio y la dificultad de encontrar una salida laboral. En la edad de los grandes ideales, se deberá dotar a los jóvenes de un pensamiento crítico que les permita salir del conformismo, del presentismo como la visión de que lo único que vale es el hoy y de la desesperanza de la seguridad de que no habrá mañana o peor aún, que ese mañana no importa. Por tanto, la importancia de la proyección de la familia se funda en la mejora personal que trasciende a la mejora social.

3. Aportes de los vínculos intergeneracionales de la familia

El insustituible y relevante aporte de los vínculos intergeneracionales en la familia, permitirá comprender su importancia en la configuración de la identidad humana marcando una impronta en la hondura de cada personalidad.

La familia por ser una realidad de personas es dinámica con capacidad de transformaciones sin perder sus rasgos esenciales. La salida de la mujer al mundo laboral repercute en la disminución de la tasa de fecundidad, en el retraso de la edad de emancipación, así como en el matrimonio o la constitución de una pareja estable y en la maternidad. También, en un cambio en las asignaciones de roles en el hogar que inciden

¹⁸¹ Polo, L. (2001), ¿Quién es el Hombre?. Un Espíritu en el Tiempo. Madrid: Editorial Rialp. P. 107

del mismo modo, fuertemente en el sistema tradicional de cuidado de los miembros más vulnerables, así como en la integración de los vínculos intergeneracionales.

La predominancia del eje vertical familiar se expresa en un mayor compromiso entre los vínculos de las distintas generaciones a favor del mantenimiento de la vida cotidiana, trasluciéndose en piezas esenciales de las redes familiares. En este contexto, los intercambios familiares no sólo se encuentran vigentes sino que resultan cada día más indispensables y relevantes en relación al cuidado y la reciprocidad entre los miembros dependientes de apoyo social y económico, en la asistencia en las tareas domésticas, en la solidaridad inter-generacional y en la transferencia de bienes, como protección de los miembros de la familia con mayor grado de vulnerabilidad y de mayores dependientes.

La posibilidad de que las personas de edad tengan una vida más plena y puedan ampliar su contribución social como base del desarrollo y el bienestar social, entendiendo el valor del capital humano maduro como patrimonio de experiencia y conocimiento y su trascendencia inter-generacional como creación de riqueza, que se sustenta simultáneamente en la capacidad de aprendizaje entre generaciones en las diferentes etapas de la vida¹⁸².

3.1.- Contribuciones inter-generacionales entre el abuelo y el nieto:

Es especialmente relevante y altamente gratificante para ambos, la relación entre el abuelo y el nieto. En ésta, se logra clara connotación de su identidad personal en la presencia de cada uno en su realidad, en una particular relación de complicidad y confidencialidad, de lazos afectivos especiales, de transmisión de la identidad, historia y memoria familiar, de principios y valores en su función pontífice inter-generacional.

El diálogo entre ellos es el más claro ejemplo en que se descubre el dar-recibir que sustenta todo acto amoroso. El abuelo que brinda al nieto todo lo mejor de sí, recibe del nieto la ternura que sólo se encarna en un vínculo fortalecido por el amor incondicional que trasciende “las barreras entre las generaciones antes de que se consoliden”¹⁸³. Es el

¹⁸² Declaración de la Federación Internacional de la Vejez (FIV) en las Naciones Unidas (2011). Disponible en: https://www.cepal.org/celade/noticias/documentosdetrabajo/8/51618/Derechos_PMayores_M2.pdf

¹⁸³ Juan Pablo II, Familiaris Consortio, (1981). Ed. Paulinas, Argentina. N. 27

momento en el mayor debe esforzarse por empequeñecer su protagonismo para pensar más en los demás, hasta el punto de dejar de lado ciertos gustos o preferencias personales a favor de sus relaciones inter-generacionales.

En este diálogo, el abuelo ayuda a considerar los acontecimientos mundanos con más sabiduría, porque los acontecimientos vividos lo han forjado y madurado. “Si bien es cierto que el hombre vive de la herencia de quien le ha precedido, su futuro depende de manera determinante de cómo le han sido transmitidos los valores de la cultura del pueblo al que pertenece.”¹⁸⁴. Es así como el papel del abuelo marca una impronta que se imprime en la identidad personal del nieto. “Excluirlos es como rechazar el pasado, en el cual hunde sus raíces el presente, en nombre de una modernidad sin memoria. (...) Desde esta perspectiva, los aspectos de la fragilidad humana, relacionados de un modo más visible con la ancianidad, son una llamada a la mutua dependencia y a la necesaria solidaridad que une a las generaciones entre sí, porque toda persona está necesitada de la otra y se enriquece con los dones y carismas de todos”¹⁸⁵.

Así como la infancia y la juventud son etapas vitales en las que el niño o joven se encuentran en plena formación y proyectados al futuro, la vejez la enriquece con su sabiduría de vida, en un crisol de valores y testimonio de tradiciones, sobre los cuales necesita afirmarse.

Por lo tanto, si se refiere a los vínculos de los adultos mayores, se observa como *ser abuelo* implica no exclusivamente la presencia de un nieto, sino también, la relación que éste establece consigo mismo y su propia realidad, como portador de un patrimonio de valores del pasado, y así, como representante de un universo ético ideal de cara al futuro.

Evitar ver al adulto mayor únicamente como transmisor de buenos hábitos, comportamientos y modales, implica descubrir que frente al desafío de afrontar la pérdida de status y roles, soslayando todo tipo de reclamo, de posturas egocéntricas o egoístas, los abuelos pueden ser portadores de serenidad, de plenitud, de

¹⁸⁴ Juan Pablo II, 2005: Mensaje de Cuaresma

¹⁸⁵ Juan Pablo II. 1999. Carta del Santo Padre a los ancianos. n. 10

autorrealización y de sentido trascendente, conservando la imagen ejemplar de quien acepta su propia realidad con magnanimidad, permitiendo que se lo cuide y se lo atienda con ternura; reconociendo que cada persona es un don para el otro, y esperando en paz, recibir lo que la vida le regala. Es así, como asumen una gran responsabilidad, ya que no son únicamente la raíz familiar, sino también, espejo para las generaciones más jóvenes en el cual se proyecten sus expectativas o modelo de vida. “La persona nunca es un mero objeto; es persona por esencia, y por lo tanto, siempre es sujeto de su existencia. (...) Pero mientras es capaz de mirar su propia existencia, tiene la posibilidad de hacer algo mejor o peor, y por tanto tiene un deber consigo mismo”.¹⁸⁶

Si bien el abuelo evidencia el paso en el tiempo y la proximidad de la muerte, el nieto no sólo le permite sentirse más confiado y relajado en relación a su finitud, sino que le otorga una percepción de continuidad de la vida como una promesa a futuro más allá de lo que implique su propia defunción.

“La familia -y con ella la sociedad entera- debe reafirmar, con gestos concretos, su convicción sobre el altísimo valor educacional del contacto inter-generacional en relación a la cohesión familiar, a la transmisión viva de la experiencia personal del amor, y como factor de eficacia muy positiva en la integración de la propia sociedad”¹⁸⁷.

Los desequilibrios producidos por el cambio poblacional necesitan hacerse frente valiéndose de la solidaridad familiar.

Reubicar a toda la humanidad como seres creados para el encuentro, la ayuda mutua y la solidaridad, exige contemplarla desde una perspectiva antropológica que reafirme la radical alteridad personal.

Finalmente se impone dar respuesta a esta cuestión: *-¿Cómo se puede humanizar una sociedad frente al desastre genealógico ante la falta de referentes en las generaciones ascendentes?*. En este aspecto, los mayores tienen un rol destacado en el vínculo

¹⁸⁶Guardini, Romano. (1994) La aceptación de sí mismo. Las edades de la vida. Ed. Lumen. Argentina. P. 122-123

¹⁸⁷Viladrich, Juan Pedro, (1998), La familia. Documento 40 Ong's, Ed. RIALP, Madrid. P 62

intergeneracional; negarlo podría arrastrar a las nuevas generaciones hacia un desmoronamiento paulatino a la deshumanización.

Tanto la niñez como la ancianidad, son períodos de la vida humana de inapreciable y sublime valor en relación al sentido existencial, por lo tanto, el papel relevante e ineludible en los vínculos intergeneracionales es la de suscitar una *prosperidad humanitaria*.

IMPACTO SOCIAL POR LA FALTA DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES DE LOS NIÑOS CON ALTA CAPACIDAD EN ARGENTINA. INCLUSIÓN QUE EXCLUYE

*Diz L, García Isidori L, Marciello A, Portas T, Álvarez N, Ramos A.*¹⁸⁸

Introducción

El desarrollo pleno de la persona es el objetivo de la enseñanza básica. Los niños que poseen necesidades educativas específicas (NEE), que pueden desarrollarse más allá de lo que el sistema estándar ofrece, precisarán una intervención diferenciada, una oferta educativa distinta a la que no sólo tienen derecho por ley sino que no proporcionársela sería incumplir con el espíritu básico de la educación, que es un derecho y como tal debe ser atendido.

En nuestro país, no se cuenta con programas que detecten, evalúen y aborden las altas capacidades (AA.CC.) en la escuela, a pesar que la ley de educación lo explicita en su artículo 93: *“las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización”*¹⁸⁹. Por lo tanto, tampoco existen datos estadísticos nacionales que reflejen cual es el panorama de las AA.CC. Aquí no es posible acceder a contenidos teóricos de la temática dentro de la formación en salud y educación. A pesar de contar con bibliografía producida por los pocos profesionales argentinos especialistas -formados en el exterior-, en la misma no se ahonda acerca de las consecuencias socioemocionales derivadas de la no atención. Ignorar estas necesidades, desencadena trastornos del desarrollo, conducta y aprendizaje, problemas emocionales y sociales. Debido a ello, el objetivo del presente

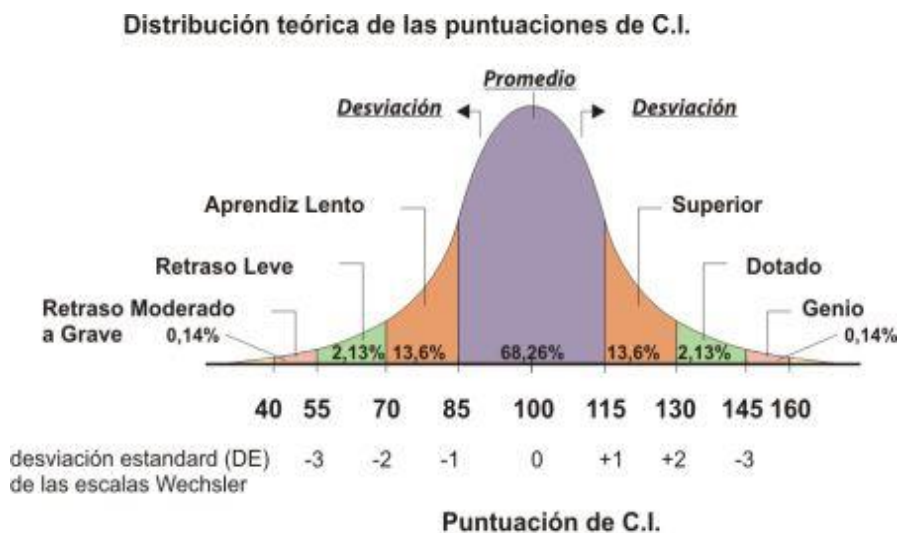
¹⁸⁸ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.diz>

¹⁸⁹ Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Diario Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre 2006.

trabajo ha sido evidenciar las consecuencias sociales devenidas de la no atención a las NEE de los niños con AA.CC. en Argentina.

Se denominan *altas capacidades* (AA.CC.) a las capacidades excepcionales en una o varias funciones cognitivas, o áreas del conocimiento; estas implican un potencial que no necesariamente debe reflejarse en un alto rendimiento académico.¹⁹⁰

En un comienzo se definía como superdotados/alta capacidad, a aquellos niños con un coeficiente intelectual (CI) igual o mayor a 130 priorizando sólo el valor del mismo. A partir de la Campana de Gauss se observaba que entre un 15 y un 18% de la población tendría una inteligencia superior a la media (Fig.1)¹⁹¹.



Tomado y adaptado de: "Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia"
Escrito por Kathleen Stassen Berger, 2007.

Hoy se sabe que basarse únicamente en los test de inteligencia no es suficiente para emitir un diagnóstico de alta capacidad.¹⁹² Los estudios más recientes se alejan de este rígido baremo, y prefieren referirse a los niños con altas capacidades como aquellos que

¹⁹⁰ Castelló, A., & Batlle, C.. Theoretical aspects of gifted and talented: A protocol model. *FAISCA*, 6, 26–66,1998.

¹⁹¹ [Stassen Berger](#) K. Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia. Ed. Médica Panamericana, 2007.

¹⁹² Pfeiffer, S. Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. [UNIR editorial](#), 2017.

tienen una capacidad de aprendizaje muy superior, y una forma de aprender radicalmente distinta, que los diferencia de los niños de su edad.¹⁹³

Cuando un niño con alta capacidad no es reconocido como tal (tanto en la escuela como en la familia), las bajas expectativas que se tienen sobre él o sus capacidades, ocasionan su conformidad y falta de superación personal.¹⁹⁴ Algunos limitan sus realizaciones, sus avances y su crecimiento personal e intelectual, ya sea con el fin de ganar amigos más fácilmente, de ser aceptados socialmente, o de evitar ser etiquetados. Otros en cambio, presentan inconvenientes en la relación con los compañeros, una actitud crítica hacia los docentes y el sistema educativo, o conductas disruptivas como respuesta al aburrimiento y desmotivación. La desatención que padecen puede implicar graves consecuencias sociales y psicológicas, entre ellas: *bullying*, discriminación, angustia, bajo rendimiento, abulia o efecto Pigmalión negativo (proceso mediante el cual las creencias y expectativas de una persona respecto a otra afectan de tal manera en su conducta que la segunda tiende a confirmarlas).

Múltiples estudios ratifican que la falta de atención a las necesidades educativas específicas (NEE) de los niños con AA.CC. provoca consecuencias negativas en su desarrollo socioemocional, a nivel familiar y social.

Desarrollo

Material y método

El presente trabajo es un estudio retrospectivo observacional descriptivo basado en una encuesta realizada a 105 familias de niños con AA.CC de la República Argentina (Cuadro 1).

¹⁹³ Castelló, A., & Batlle, C.. Theoretical aspects of gifted and talented: A protocol model. *FAISCA*, 6, 26–66,1998.

¹⁹⁴ Irueste , P. Gifted Education in Argentina. *Cogent Education Journal*, vol.4, 2017.

Consecuencias sociales de la falta de atención a niños con Alta Capacidad en Argentina.

1) Lugar de residencia

2) Sexo del niño

3) Edad en años

4) Escolaridad actual del niño

- Nivel Inicial
- Nivel Primario
- Nivel Secundario
- Nivel Universitario
- No asiste a la escuela

5) ¿Asiste a escuela pública o privada?

- Pública
- Privada
- Homeschooling
- No escolarizado

6) ¿Su hijo ha sido diagnosticado con altas capacidades (ACI) por un profesional?

Si

No

En proceso

7) ¿La escuela ha atendido eficientemente sus necesidades educativas específicas (NEE)?

Si

No

8) ¿Qué consecuencias emocionales ha sufrido su hijo ante la falta de atención a sus NEE?

- Deterioro de la autoestima
- Sentimiento de culpa por sus altas capacidades
- Perfeccionismo/Altas expectativas en obtener notas altas y/o poca tolerancia en bajas calificaciones.
- Problemas de control (temor a asumir riesgos y necesidad de controlar las situaciones)
- Impaciencia/ ansiedad/nerviosismo
- "Burnout" (estrés, agotamiento físico, emocional o mental)
- Conductas disruptivas/agresivas
- Aislamiento/ Pasividad/Depresión
- No ha sufrido complicaciones ni consecuencias.

9) ¿Qué consecuencias físicas ha sufrido su hijo ante la falta de atención a sus NEE?

- Trastornos respiratorios (broncoespasmo, alergias)
- Trastornos digestivos (gastritis, náuseas, vómitos)
- Trastornos cutáneos (dermatitis, erupciones, psoriasis, caída del cabello, alergias)
- Enfermedades crónicas (anginas, faringitis, fiebre, dolores de cabeza)
- "Burnout" (estrés, agotamiento físico, emocional o mental)
- No ha sufrido complicaciones ni consecuencias.

10) ¿Qué consecuencias cognitivas/de aprendizaje, ha sufrido su hijo ante la falta de atención a sus NEE?

- Bajo rendimiento escolar
- Problemas de atención/ concentración/ memoria/ comprensión
- Pérdida de intereses
- Diagnósticos erróneos (ADD, ADHD, Oposicionista desafiante, TGD, Asperger, etc)
- Aparente pérdida de sus capacidades
- Repitencia
- No ha sufrido complicaciones ni consecuencias

11) ¿Qué consecuencias sociales ha sufrido su hijo ante la falta de atención a sus NEE?

- Inconvenientes para vincularse, para hacer amigos o que le duren las amistades.
- Conductas disruptivas/agresivas
- Aislamiento
- Bullying
- No ha sufrido complicaciones ni consecuencias.

- 12) ¿Tuvo inconvenientes con sus vínculos cercanos al compartir el diagnóstico de su hijo?
- Alejamiento de familiares y/o amigos
 - Discusiones con familiares y/o amigos
 - Negación del diagnóstico por parte de familiares y/o amigos
 - NO
- 13) ¿Pudo hablarlo con los padres de los compañeros y/o amigos de su hijo?
- SI, sin problemas.
 - SI, pero le restaron importancia, se alejaron o pensaron que era exagerado.
 - NO, Decidi no hacerlo
- 14) ¿Su hijo realiza actividades extraescolares destinadas a desarrollar su talento y/o potencial?
- SI
 - NO
- 15) ¿Quién se ocupa en mayor medida de atender las NEE, concurrir con el niño a talleres, investigar e informarse acerca del tema ACI en el hogar?
- Madre
 - Padre
 - Abuelos/otros familiares o amigos de la familia
- 16) ¿Su hijo ha necesitado ayuda profesional?
- Psicóloga
 - Acompañante terapéutico
 - Psicomotricista
 - Psicopedagoga
 - Orientación a padres
 - Medicación
 - Psiquiatra
- 16) ¿Pertenece o integra algún grupo, asociación u organización que albergue familias de niños con ACI, con los cuáles comparte inquietudes, dudas y logros acerca de su hijo?
- SI
 - NO
- 17) ¿Esto le resulta de utilidad como padre, a nivel informativo, social y de contención emocional, para llevar adelante la educación de su hijo?
- SI
 - NO
 - Me es indiferente
- 18) ¿Cuál considera el mejor abordaje para las Altas capacidades?
- Adecuación curricular/ configuraciones de apoyo
 - No presentar el diagnóstico en la escuela y enriquecer por fuera de ella
 - Aceleración/adelantamiento
 - Ninguno
 - Agrupamiento
- 19) ¿Qué tipo de educación considera mas adecuada para los niños con alta capacidad?
- Educación Tradicional
 - Constructivismo
 - Montessori
 - Waldorf
 - Reggio Emili
 - Diseño curricular adaptado a las necesidades del niño con Alta Capacidad
 - Una educación que incluya a todos pero teniendo en cuenta las capacidades de cada uno
 - Homeschooling
 - Ninguna opción que exista en Argentina

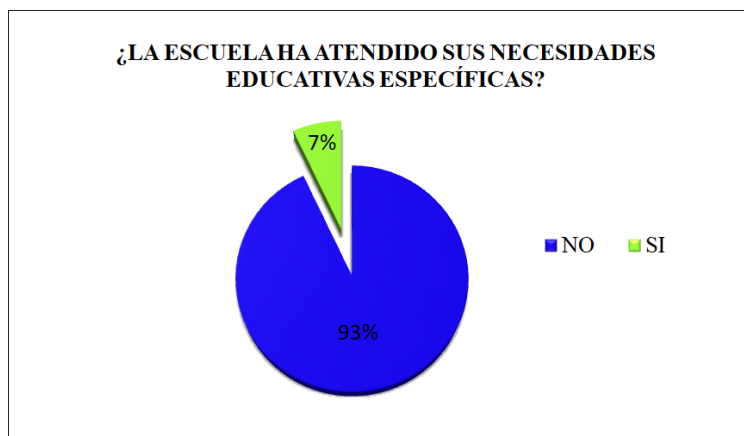
La misma fue efectuada entre el 31 de agosto y 04 de septiembre de 2017 a través de un formulario online en la página de Facebook de Embajadores ACI Argentina, una agrupación de padres y profesionales destinada a trabajar en pos de la visibilización de la temática de las AA.CC en nuestro país, ocupándose asimismo de brindar acompañamiento, asesoramiento y capacitación a familias y profesionales.

Resultados

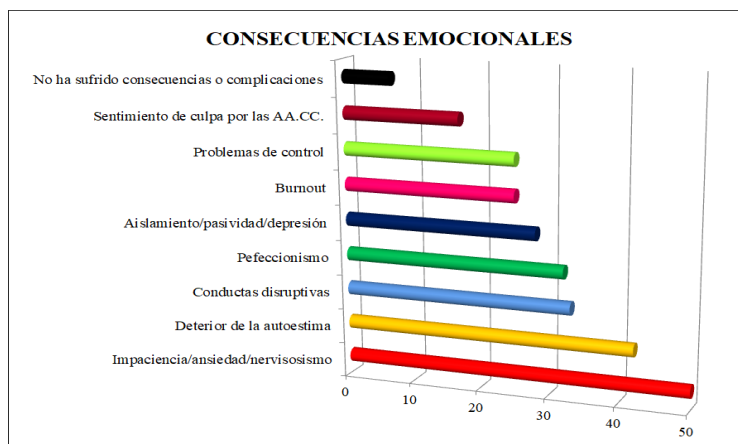
De los 105 padres encuestados, 88 presentaban niños con psicodiagnóstico confirmado de AA.CC. realizado por un profesional, 13 se encontraban en proceso de evaluación y 4 no habían sido diagnosticados. Para el análisis de los datos obtenidos se tomaron en cuenta únicamente a aquellos niños con diagnóstico confirmado (N: 88). De los 88; 68 pertenecen al sexo masculino y 20 al femenino. El promedio de edad es de 9.07 años (3-17). La mayor parte de los encuestados residían en la provincia de Buenos Aires

(37.5%) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (30.6%). La mayoría de los niños (75%) se encontraban cursando el nivel primario de escolaridad y asistían a instituciones privadas (67%).

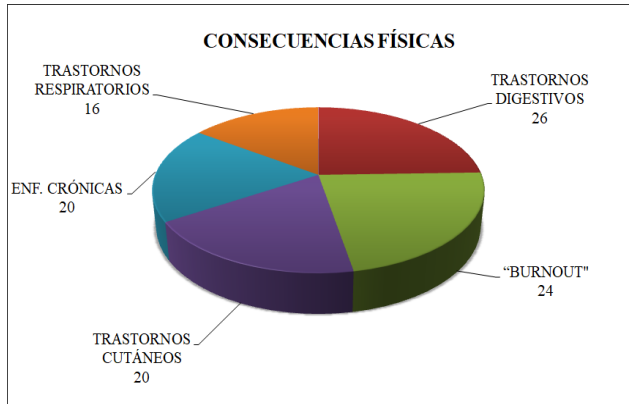
El 93% no recibieron atención a sus NEE (Fig. 2).



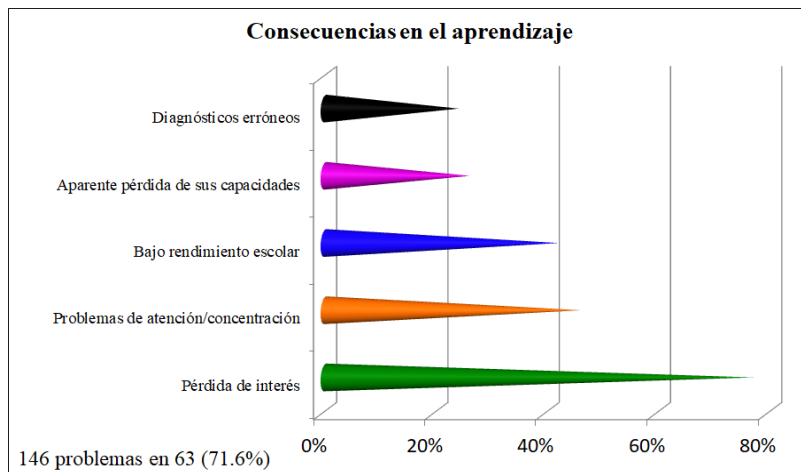
Ante la pregunta sobre ¿qué consecuencias emocionales ha sufrido su hijo? el 92 % de los niños las han sufrido, las más frecuentes fueron impaciencia/ansiedad/nerviosismo, deterioro de la autoestima y conductas disruptivas (Fig. 3).



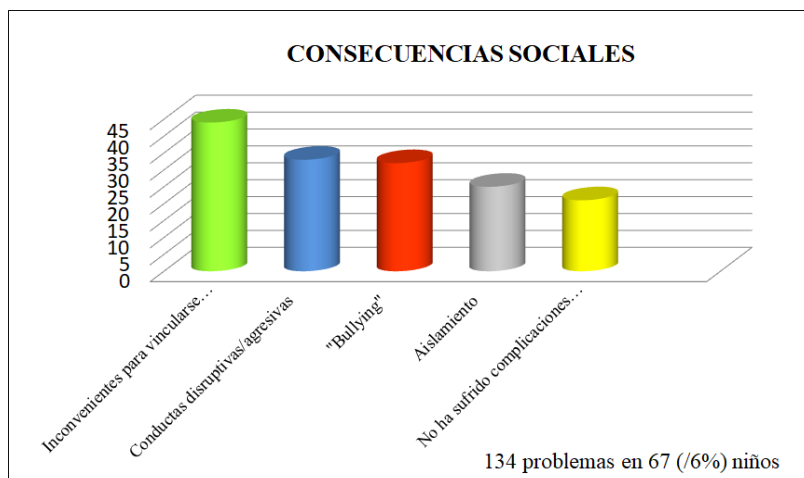
Consecuencias físicas derivadas de la no atención de sus NEE se presentaron en 54 (61%) niños dando un promedio de 1,96 manifestaciones por niño; dentro de ellas las más frecuentes fueron los trastornos digestivos (náuseas, gastritis, vómitos) en un 48%, el “burnout” (stress, agotamiento físico emocional o mental) en un 44% y tanto las enfermedades crónicas (faringitis, dolores de cabeza) como los trastornos cutáneos (dermatitis, erupciones, psoriasis, etc.) se observaron en un 37% (Fig.4).



En lo que respecta a la presencia de consecuencias cognitivas o de aprendizaje éstas se evidenciaron en 63 (71.6%) niños con AA.CC. destacándose en primera medida la pérdida de interés (77%) seguida por los problemas de atención (46%) y el bajo rendimiento escolar (42%) (Fig.5).



En lo referente a las consecuencias sociales estas fueron observadas en el 76 % de los niños, la mayoría de los padres observó inconvenientes para vincularse/hacer amigos/que le duren las amistades (65%), conductas disruptivas/agresivas (49%) y "bullying" (47%) (Fig.6).



Inconvenientes emocionales, físicos, de aprendizaje y sociales se presentaron en 75 niños, manifestados sólo en la escuela en un 66.6 %, en la escuela, en el hogar y otros espacios un 32%, en el hogar -esto ocurrió en un solo niño-, y un 14.7 % no presentó inconvenientes. El 76% de las familias no refirieron haber tenido problemas maritales ni entre hermanos. Al indagar acerca de la presencia de inconvenientes en los vínculos cercanos el 50% expresó algún tipo de conflicto (negación del diagnóstico 56%, discusiones con familiares y amigos 29.5%, alejamiento de familiares o amigos 13.6%). Un 45 % de las familias decidieron no hablar del diagnóstico de AA.CC. de sus hijos con los padres de los compañeros de la escuela, un 43% sí lo hizo pero estos le restaron importancia, se alejaron o pensaron que era exagerado. 56 niños del total realizan actividades extraescolares. Las madres se ocupan de atender las NEE de sus hijos en un 60% y en un 40% se ocupan ambos padres. Todos los niños con AA.CC en esta encuesta requirieron la intervención de algún tipo de profesional: solamente psicóloga en un 40.9% , psicóloga combinada con otros profesionales 35% (Psiquiatra, psicopedagoga, psicomotricista, acompañante terapéutico, orientación para padres); 2 niños necesitaron medicación. 65 respondieron pertenecer a algún tipo de agrupación que alberga familias con altas capacidades.

La adecuación curricular es considerada el mejor abordaje escolar por el 71.6% de las familias encuestadas. Con respecto al tipo de educación para estos niños 41 personas consideraron que la más adecuada era la que incluye a todos pero teniendo en cuenta las capacidades de cada uno. Por otra parte, 35 optaron por el diseño curricular adaptado a las NEE.

Discusión

En el año 1993, la ley Federal de Educación N°24195 incluyó por primera vez a los estudiantes talentosos y dotados en su artículo 33 inc. a)¹⁹⁵, lo mismo hizo su sucesora, la Ley Nacional de Educación N° 26206 en el año 2006 en su artículo 93.¹⁹⁶ Aún así, al día de hoy no existen programas de detección, evaluación y atención para los niños con altas capacidades que hayan sido puestos en práctica en las escuelas de Argentina.

La falta de implementación de este artículo y la ausencia de abordajes a las necesidades educativas específicas que se desprenden de la alta capacidad, desencadena diversos trastornos a nivel emocional, social y de aprendizaje.

Frente a la ausencia de estadísticas realizadas por el Estado, la encuesta elaborada para este trabajo, arroja una clara prevalencia de varones detectados sobre las mujeres (3-1), esto se explica por la mayor facilidad de las niñas para camuflar sus capacidades priorizando la necesidad de pertenecer a un grupo social.

El hecho de que la mayoría de los niños relevados se encuentren en el nivel primario de educación puede deberse a que en esta etapa se intensifican las consecuencias negativas de la no atención, ya que en este ciclo los niños se cargan de expectativas respecto de la adquisición de nuevos conocimientos.

Existe un marcado predominio de familias provenientes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, además de ser las zonas de mayor densidad de población, parecería también estar relacionado con que en dichas localidades se concentra la mayor parte de profesionales especializados en AA.CC.

El 93 % de los niños encuestados no reciben atención a sus NEE derivadas de las AA.CC., esto explica la alta incidencia de diferentes tipos de trastornos en ellos. Suele invocarse el principio de igualdad de oportunidades, el elitismo, la excelencia, entre tantos otros tópicos para justificar que la atención a las personas más capaces es innecesaria. Las investigaciones más recientes han mostrado hasta la saciedad lo

¹⁹⁵ Ley Federal de Educación, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 14 de Abril, 1993.

¹⁹⁶ Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Diario Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre 2006.

erróneo de estas concepciones, más producto de prejuicios que de un soporte teórico defendible.¹⁹⁷

Prácticamente la totalidad (92%) sufre dificultades emocionales con un promedio de 3,3 por niño. Las más relevantes fueron la ansiedad/impaciencia/nerviosismo, el deterioro de la autoestima, el perfeccionismo/altas expectativas en obtener notas altas y/o poca tolerancia en bajas calificaciones y las conductas disruptivas/agresivas, estos resultados concuerdan con lo mencionado por la Lic. Vergara Panzeri al referirse a la problemática escolar que estos niños enfrentan al estar inmersos en un entorno escolar poco estimulante sin programas adaptados o cuando se espera de ellos un extraordinario desempeño en forma continua. Las conductas disruptivas suelen ser una forma frecuente de llamar la atención para así lograr ser tenidos en cuenta.¹⁹⁸

La afectación a nivel cognitivo se dio en 66 niños, la misma fue manifestada por la pérdida de intereses (77%), la presencia de problemas en la atención (46%) y el bajo rendimiento escolar (42%) desencadenando diagnósticos erróneos en el 23% de los casos. Es frecuente que niños con AA.CC. que presentan problemas de aprendizaje devenidos de la no atención a sus NEE sean etiquetados con trastorno del déficit de atención (TDA) e hiperactividad (TDAH).¹⁹⁹ También pudimos observar que un 41% presenta aparente pérdida de sus capacidades, esto suele deberse a la necesidad de camuflarse con el grupo escolar y dificulta la detección de sus verdaderas capacidades.

Es preocupante la cantidad (N:54) de casos registrados que muestran consecuencias físicas (gastritis, vómitos, “*burnout*” y enfermedades crónicas y cutáneas) con un promedio de 1.96 trastorno por niño. El hecho de que 34 niños no presentaran ningún tipo de afección parece estar relacionado con la escasa asociación que la familia haría entre los problemas de salud física y la no atención a las NEE.

¹⁹⁷ Touron J. Altas capacidades mitos y realidades en <http://www.javiertouron.es/2012/01/alta-capacidad-mitos-y-realidades.html>.2012.

¹⁹⁸ Vergara Panzeri, M. Cuando ser muy inteligente se convierte en un problema: Obstáculos ante los que se enfrentan los niños talentosos. "Educar hoy" Año 1 número 5 Abril de 1997.

¹⁹⁹ García Ron A. Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. An Pediatr Contin. 2011;9(1):69-72

El 66.6% señala que los inconvenientes a nivel socioemocional o de aprendizaje se observan solamente en la escuela, mientras que solo 1 niño los manifiesta en su hogar; esto refleja la vital importancia de la detección temprana por parte de los docentes seguida de un abordaje adecuado.

Es llamativo que el 100% de los niños necesitaron atención profesional debido a la presencia de algún tipo de problema (psicóloga, psicopedagoga, psiquiatra, acompañante terapéutico, psicomotricista) siendo la atención psicológica la más frecuente. Este alto porcentaje parece no haber impactado en la aparición de conflictos a nivel matrimonial o entre hermanos. En cambio, tanto en el círculo familiar secundario, como en el ambiente social inmediato, las familias se encontraron con grandes resistencias al compartir el diagnóstico de sus hijos, al punto de provocar el alejamiento de familiares cercanos, negación o descreimiento del mismo. Aunque la mitad de los encuestados prefirieron no comentar el diagnóstico de sus hijos, los que lo hicieron sufrieron el distanciamiento del 43% de los padres de los compañeros de sus hijos, más de la mitad de sus vínculos cercanos negaron las capacidades de los niños, y casi el 30% discutió por ello. Aunque los padres de alumnos de alta capacidad pueden considerarse de algún modo bendecidos en muchos sentidos, por tener este tipo de hijos, deben enfrentarse también a retos y problemas únicos relacionados con esta temática como todos los descriptos anteriormente en el presente trabajo.²⁰⁰

Al abordar la problemática relacionada con las dificultades sociales de estos niños se pudo observar que la más frecuente es la presencia de inconvenientes para vincularse, hacer amigos o que le duren las amistades (65%) seguida por las conductas disruptivas/agresivas (49%) y el “bullying” (47%). Más allá de que puedan desarrollarse en un marco educativo apropiado, algunos estudiantes seguirán teniendo dificultades para hacer amigos. Su desarrollo asincrónico, con una capacidad de procesamiento cognitivo que supera muchas veces a su desarrollo emocional, social, o físico, necesariamente conlleva cierto desajuste con sus compañeros de clase. Las relaciones de amistad se construyen sobre un cúmulo de interacciones entre iguales y la atracción

200

Pérez,L.;Domínguez, P.; Escribano,C. et al. Educar hijos inteligentes. Madrid: CCS, 2000.

mutua está basada en la reciprocidad e intereses compartidos.²⁰¹ En lo referente al *bullying* nuestros resultados coinciden con los obtenidos en España por la Asociación NACE. Esto se puede explicar debido a que estos niños muchas veces manifiestan hiper-responsabilidad, autoexigencia, ansiedad, hipersensibilidad, conductas rígidas, autoinculpación, preocupaciones que no se corresponden con su edad y condición; suelen tener intereses poco coincidentes con los de sus pares, respuesta para todo y obtener muy buenos resultados, convirtiéndose, a menudo, en el blanco de sus compañeros.²⁰²

El 67% concurre a establecimientos educativos privados mientras que sólo el 31% lo hace a instituciones públicas, podemos inferir que las familias con poder adquisitivo superior acceden a la evaluación de sus hijos con mayor facilidad que aquellas que no lo tienen ya que, en la mayoría de las provincias, no existen áreas estatales gratuitas donde realizarla. A pesar de que muchas veces se piensa que los padres exigen una educación elitista, en nuestra investigación el 46% elige como la educación más adecuada para sus hijos la que incluye a todos los niños teniendo en cuenta las capacidades individuales. En coincidencia con la tendencia a nivel mundial la mejor estrategia para abordar las diferencias en el aula es el diseño curricular adaptado (adecuación curricular).

Al no encontrar respuesta en el ámbito escolar, la mayoría de las familias eligen para sus hijos actividades extraescolares, como respuesta a sus NEE, coincidentemente con el estudio realizado por Irueste.²⁰³ Aunque 53 madres comentaron ser ellas las que se encargan de atender estas actividades extras, en un tercio de los casos las realizan ambos padres. Pero no sólo se abocan al desarrollo integral de sus hijos, sino que el 85% de los padres buscan y obtienen contención en agrupaciones que se dedican al apoyo y asesoramiento de las altas capacidades, por lo que al analizar estos datos se

²⁰¹ Riedl Cross, J. Gifted children and peer relationships. Chapter 4. En: Croos,T. Social and Emotional Development of Gifted Children, What do we know??. Sourcebooks, Inc., 1 nov. 2015.

²⁰² Encuesta sobre bullying. https://www.noalacoso.org/informe-bullying-aacc-cataluna/Bullying_y_Estudiantes_con_Altas_Capacidades_Junio_2017

²⁰³ Irueste , P. Gifted Education in Argentina. Cogent Education Journal, vol.4, 2017.

puede afirmar que la labor social que estas asociaciones realizan es de amplia relevancia en la temática.

Conclusiones

Estos resultados ponen en evidencia que no atender las necesidades del niño derivadas de un alto potencial intelectual, no solo incide en su área emocional, su salud física y desarrollo social sino que también la familia se ve afectada en lo vincular. El malestar surge a partir de que el niño no es entendido y atendido desde su escolaridad, por lo que podemos afirmar que de poder revertir esta situación, no se desarrollarían los trastornos asociados a la desatención y de esta manera, el niño no sería etiquetado ni exigido por su entorno.

Es imprescindible la existencia de políticas de estado efectivas para lograr un cambio en la realidad de estos niños como así también insertar la temática tanto en la formación docente como de especialistas en salud. Hasta el momento el término inclusión educativa excluye a las altas capacidades, refiriéndose sólo a las personas con discapacidad. También es necesaria la creación de un área gubernamental que se ocupe de la elaboración de relevamientos estadísticos, programas de capacitación, monitoreo, control y seguimiento a nivel nacional de este colectivo.

La implementación de programas para la detección temprana deben incluir “*test de screening*” para padres y docentes, que permitan un posterior abordaje de las NEE derivadas de las AA.CC. Estos posibilitarían ampliar la detección en todos los niveles socioculturales, prevenir el desarrollo y cronificación de los trastornos emocionales, sociales, físicos y de aprendizaje. La instauración de becas de estímulo es primordial para que estos niños puedan desarrollar al máximo sus capacidades independientemente de su nivel socioeconómico.

Debido a la desinformación y a los mitos establecidos acerca de las AA.CC las familias se ven discriminadas tanto en el ámbito social como escolar. Esto mejoraría si se pusieran en práctica campañas de difusión masiva propiciadas desde el estado.

La prevención de futuros trastornos en esta población disminuiría la necesidad de consultas a profesionales y por lo tanto el gasto en salud, como así también el largo

peregrinar de las familias en búsqueda de respuestas, topándose en muchas oportunidades con profesionales sin capacitación y desconocimiento de la temática, para poder realizar diagnósticos diferenciales y abordajes adecuados.

Es importante orientar y atender las necesidades de la familia, si queremos que el niño se desarrolle plenamente. Para ello es imprescindible la creación de espacios de fácil acceso donde las familias no sólo se sientan contenidas, sino también reciban asesoramiento por parte de profesionales capacitados y en forma gratuita. Es por esto que junto con ADC, Asociación por los derechos civiles, hemos creado ADDAC, la Primera Asesoría para la Defensa de los Derechos de los niños con otras capacidades, y de esta manera poder avanzar desde lo legal frente a las barreras impuestas por el sistema. También formamos “Embajadores ACI Red Latinoamérica” para reforzar la comunicación y acción con países hermanos.

La familia, el colegio y el entorno social son un apoyo indispensable para el niño con alta capacidad, por lo que las políticas a instaurar deben trabajar en forma conjunta sobre todos ellas.

Bibliografía

- Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Diario Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre 2006.
2. Castelló, A., & Batlle, C.. Theoretical aspects of gifted and talented: A protocol model. *FAISCA*, 6, 26–66,1998.
 3. [Stassen Berger](#) K. Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia. Ed. Médica Panamericana, 2007.
 4. Pfeiffer, S. Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. [UNIR editorial](#), 2017.
 5. Irueste , P. Gifted Education in Argentina. *Cogent Education Journal*, vol.4, 2017.
 6. Ley Federal de Educación, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 14 de Abril, 1993.
 7. Tournon J. Altas capacidades mitos y realidades en <http://www.javiertournon.es/2012/01/alta-capacidad-mitos-y-realidades.html>.2012.
 8. Vergara Panzeri, M. Cuando ser muy inteligente se convierte en un problema: Obstáculos ante los que se enfrentan los niños talentosos."Educar hoy" Año 1 número 5 Abril de 1997.
 9. García Ron A. Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *An Pediatr Contin*. 2011;9(1):69-72
 10. Pérez,L.;Domínguez, P.; Escribano,C. et al. Educar hijos inteligentes. Madrid: CCS, 2000.
 11. Riedl Cross, J. Gifted children and peer relationships. Chapter 4. En: Croos,T. *Social and Emotional Development of Gifted Children, What do we know??"*. Sourcebooks, Inc., 1 nov. 2015.
 12. Encuesta sobre bullying. <https://www.noalacoso.org/informe-bullying-aacc-cataluna/Bullying y Estudiantes con Altas Capacidades Junio 2017>

LA IMPORTANCIA DE LOS CUIDADOS DOMICILIARIOS EN LA ASISTENCIA DE LOS NIÑOS VULNERABLES. EL EQUILIBRIO ENTRE LOS PRESTADORES, LOS FINANCIADORES, LA FAMILIA, LA SOCIEDAD Y EL ESTADO

*Dra. María Fernanda Nisimura*²⁰⁴

Introducción

Cuando hablamos de cuidados domiciliarios, nos referimos a un modelo de atención estratégico que aborda la salud en un sentido positivo y amplio, haciendo posible la rearticulación del grupo familiar, la integración del niño a su medio biopsicosocial y por otro lado, disminuyendo el gasto en salud, aún en un contexto socioeconómico y habitacional no óptimo.

Este tipo de atención está destinado a aquellos pacientes que padecen de patologías crónicas, definiendo a éstas como aquellas que requieren al menos 3 meses de tratamiento médico continuo, cambios en el estilo de vida, como no asistir al colegio, no poder continuar con sus actividades diarias y una adaptación continua de acuerdo al curso impredecible y cambiante de la enfermedad¹. La enfermedad crónica en la infancia es vista como un estresor para el niño y para la familia, y ambos deben pasar por un proceso de adaptación.

Desde el momento en que un niño es diagnosticado con una patología crónica que implica su internación, se encuentran en un estado de vulnerabilidad, desde el aspecto biológico, físico y emocional. Además del tratamiento médico, la rehabilitación u otros costos directos, las familias hacen frente también a costos de oportunidad, como los ingresos que dejan de percibirse cuando los progenitores u otros miembros de la familia abandonan sus empleos o reducen sus horas de trabajo para poder atender al niño con discapacidad.

²⁰⁴ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.nis>

Desarrollo

¿Por qué es importante el cuidado domiciliario en los niños con enfermedades crónicas?

Es claro, que los cuidados en domicilio mejoran notablemente la calidad de vida de estos niños y de sus familias, debido a que se evitan las internaciones prolongadas disminuyendo los riesgos de infecciones intrahospitalarias, llevándose a cabo los tratamientos correspondientes a la rehabilitación del paciente en su domicilio, favoreciendo la reincorporación del mismo a su entorno natural acompañado de su familia, logrando también mejorar las condiciones laborales de las mismas quienes se verían afectadas en el caso de que el paciente se encuentre internado por meses o años en alguna institución. Este tipo de servicio, cuenta con la atención de médicos, enfermeras, psicólogos y rehabilitadores, brindándole una asistencia de rango hospitalario en su propio domicilio, cuando ya no precisan la infraestructura de una institución.

Ahora bien, el cuestionamiento surge con aquellas familias que no cuentan con una cobertura social, ¿Cómo transitan estas enfermedades si no tienen oportunidad de acceder a una medicina prepaga o una obra social? Desde la experiencia como médica pediatra, al cumplir mi función en el ámbito público y privado, pude ser testigo de la desigualdad que existe en el acceso a los diferentes servicios de salud que tienen los pacientes sin cobertura social, donde aquellos niños con enfermedades crónicas deben permanecer internados en instituciones públicas por periodos muy prolongados. En algunas situaciones, la posibilidad de volver al domicilio la tienen aquellos pacientes con certificado de discapacidad que cuentan con el Programa Federal Incluir Salud (ex profe), quien brinda servicio de cuidados domiciliarios.

Por lo tanto, ante esta situación, también se ve afectado el sistema de salud pública, al asignarse un gran número de camas a este tipo de pacientes, las cuales deberían estar destinadas a pacientes con patologías agudas, esto se pudo corroborar al observar las estadísticas publicadas en la página del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, sobre el promedio de camas agudas y crónicas ocupadas en el año 2015 (tabla 1), donde se concluyó que de un total de 27.601 camas el 33.63% se encuentran ocupadas

por pacientes crónicos (sin hacer distinción de grupo etario), tomando en cuenta los hospitales Provinciales, Nacionales y Municipales de la provincia de Buenos Aires. Siendo interesante recalcar que en el caso de los hospitales Nacionales de un total de 1627 camas, 1077 están ocupadas por pacientes crónicos.

Costos en salud

Al hacer referencia sobre los costos en salud, es importante tener una noción de los valores aproximados que se manejan en el ámbito sanitario, teniendo en cuenta los costos día cama en internación. Por lo que realicé una evaluación comparando ambas modalidades sanitarias: hospitalización (instituciones de agudos, públicas y privadas) e internación domiciliaria, comparando estos costos con pacientes que presentan patologías de baja, mediana y alta complejidad (tabla 2).

A fin de clarificar las comparaciones, debo decir, que estos valores volcados en la tabla, son cifras aproximadas, tomando en cuenta distintos nomencladores: costo día/cama hospitalaria (nomenclador del Ministerio de Salud de la Provincia de Bs. As.); en el caso de “obras sociales (hospitales públicos)” se realizó el cálculo según el nomenclador de la superintendencia de servicios de salud, que conlleva los gastos de las obras sociales en pacientes internados en hospitales públicos; en cuanto a los sanatorios privados, se consideró un sanatorio (clase media) de CABA, y por último se calculó el valor día de internación domiciliaria de una empresa privada de salud.

A partir de esta comparación se concluye que, el gasto día cama es menor en la modalidad de internación domiciliaria para las patologías de baja complejidad; en el caso de las patologías de mediana y alta complejidad, el menor costo de día cama corresponde a las internaciones en hospitales públicos. Cabe aclarar, que esta diferencia que se suscita en los últimos casos, corresponde a la necesidad de preparar el domicilio del paciente, con equipos de alta complejidad y brindar servicio de enfermería de 24 hs todos los días, entre otros requerimientos específicos.

Lo hasta aquí desarrollado, son aproximaciones en los valores dados de una manera general, ya que cada paciente tiene distintos tipos de requerimientos según el tratamiento médico indicado, por lo que se verá afectado, en más o en menos, los valores finales de la internación.

Conclusión

Independientemente de los costos recién mencionados, la importancia de los cuidados domiciliarios en la asistencia de los niños vulnerables, hace que el primer beneficiado sea el niño, ya que se encontrará en su ambiente natural, rodeado de su familia, con la posibilidad de continuar con su escolarización e incluso recreación, en donde disminuirán las comorbilidades generadas en las internaciones institucionales y podrá llevar una mejor calidad de vida, el segundo beneficiado es la familia, priorizándose el mantenimiento de un núcleo familiar unido, con la posibilidad de poder continuar con sus tareas cotidianas, sin tener que abandonar horas laborales por pasar meses o años concurriendo al hospital. A su vez, la institución también se beneficia, ya que dispondrá de más camas que no estarán ocupadas por pacientes crónicos.

El equilibrio entre los prestadores, financiadores, la familia, la sociedad y el Estado, hace que el trabajo en conjunto y la articulación de los diferentes actores, sea la mejor manera de asistir a estos niños en estado de vulnerabilidad. Cuando nos encontramos en una sociedad que tiene dos tipos de familias, aquellas con acceso a un sistema de salud privado con la posibilidad de acceder a una internación domiciliaria, en el caso de requerirla, y el otro tipo de familia que solo puede acceder a un sistema de salud público, necesitamos de un Estado que asegure la equidad en este tipo de situaciones, mediante el financiamiento de las prestaciones necesarias para cubrir los requerimientos de los más desfavorecidos, por no poder acceder a las mismas posibilidades que el resto de la población, siendo ésta una cuestión de equidad y de beneficio para todos.

Bibliografía

Arias Ojeda, Diana Carolina. *Abordaje del niño con enfermedad crónica. 0 a 11 años - niños, enfermedades crónicas no transmisibles, relación médico-paciente, relaciones familiares*. Publicado por medfampuj – 2012

Unicef. *Estado mundial de la infancia 2013: Niñas y niños con discapacidad*. Mayo 2013. Disponible en: https://www.unicef.org/venezuela/spanish/EMI_2013.Ninos_con_discapacidad_Resumen.pdf.

Depto. Estadísticas de servicios de salud. Dirección de información sistematizada. Subsecretaría de gestión y contralor del conocimiento, redes y tecnologías sanitarias. *Promedio de Camas Agudas y Crónicas por Partido y Dependencia Conurbano y Resto de Provincia 2015*. Ministerio de salud de la provincia de Buenos Aires.

Dres. P. Minces, e. Schnitzler, a. Pérez, s. Díaz, j. Llera y m. Lasa. "Asistencia respiratoria mecánica domiciliaria en la edad pediátrica". Archivos argentinos de pediatría 2002; 100(3):210.

Grill D. *Cuidados domiciliarios*. En: Sociedad Argentina de Pediatría. Pronap. Buenos Aires: SAP, 2003; módulo 2.

Anexo

Tabla 1. Promedio de Camas Agudas y Crónicas en la Provincia de Buenos Aires - Año 2015³.

Establecimiento	Total	CD Agudas	CD Crónicas
Total Provincia	27.601	18.318	9.283
Provincial	11.720	8.487	3.233
Municipal	14.254	9.281	4.973
Nacional	1.627	550	1.077

Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. 2015

Tabla 2. Costos en salud

COSTO Día/cama	HOSPITAL PUBLICO	OBRAS SOCIALES (hospitales públicos)	SANATORIOS PRIVADOS	ID
Patología de Baja Complejidad	\$ 948	\$ 4.410	\$ 8.000	\$ 266 *
Patología de mediana complejidad	\$ 1.574 *	\$ 15.581	\$ 16.000	\$ 4.376
Patología de Alta complejidad	\$ 3.527 *	\$ 23.000 a \$ 40.800	\$18.000	\$ 12.971

LA CONFORMACIÓN DE VÍNCULOS AFECTIVOS, SEGUROS Y CONFIABLES EN LAS ADOPCIÓN

Carina Andrea Valdés²⁰⁵

Introducción

Diversos estudios²⁰⁶ corroboran que el establecimiento del apego es indispensable y fundante para el desarrollo normal de la personalidad, de la competencia social, autorregulación emocional no sólo en la niñez y adolescencia sino también a lo largo de la vida. La teoría del apego propuesta por Bowlby y definida como “*el vínculo afectivo que se establece entre madre e hijo*”²⁰⁷, ha sido y constituye actualmente uno de los planteamientos teóricos más sólidos en el área del desarrollo afectivo-social. Oliva Delgado²⁰⁸ sostiene que los hallazgos en esta línea proporcionan una explicación acerca de las relaciones que se producen entre el niño y sus cuidadores a lo largo de la primera infancia, esto es, hasta los 5 años de edad. En efecto, el desarrollo del apego permite al niño crecer psicológicamente sano, formar las bases de una personalidad segura que posteriormente le permita ser capaz de afrontar desafíos y dificultades que toda existencia lleva consigo, así como ser capaz de establecer vínculos afectivos seguros y estables²⁰⁹.

²⁰⁵ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.val>

²⁰⁶ René Spitz (citado en Rosas Mundaca, Gallardo Rayo y Angulo Díaz, 2000). A comienzos de la década del cincuenta Dorothy Burlingham y Anna Freud (citado en Bowlby, 1998) también empiezan a registrar observaciones acerca de las reacciones de bebés y niños/as al ser separados de sus madres o figuras maternas. El apego infantil se empezó a estudiar a finales del siglo XIX. A principios del siglo XX este tema es abordado por psicoanalistas y a lo largo del tiempo, la perspectiva de este tema, ha ido evolucionando.

²⁰⁷ J., Bowlby, J., *Teorías acerca del desarrollo Psicosocial en la primera infancia*, Psicología del desarrollo, 1968, p. 198.

²⁰⁸ A., Oliva Delgado, *Apego en la adolescencia*. Acción psicológica 2011, 8(2), 55-65, p. 56.

²⁰⁹ Jorge Barudy y Maryorie Dantagnan, *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial GEDISA, 2005, p.64.

⁵ A. Rosser y A. Bueno, *La construcción del vínculo afectivo en la adopción. la teoría del apego como marco de referencia en la intervención post-adoptiva*, International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología, N°1-Vol.1, 2011, ISSN: 0214-9877. 2011, p: 333-340.

Los principales condicionantes para que se genere el apego son la sensibilidad de la madre o figura del apego. Ella se traduce en su disposición para entender las señales del niño, interpretarlas adecuadamente y responder a ellas rápida y apropiadamente²¹⁰.

En los niños adoptados tardíamente, después de los 5 años de edad, se observan apegos inseguros, ansiosos, desorganizados o trastornos de vinculación²¹¹.

El objetivo principal del presente trabajo es analizar el riesgo que comporta la adopción tardía para poder promover adecuadamente la formación de vínculos afectivos, seguros y confiables en los niños adoptados con su familia adoptiva.

La hipótesis que vertebra el presente trabajo postula que el amor y compromiso en la compleja y misión educativa de los padres promueve los vínculos afectivos, seguros y confiables en los niños adoptados tardíamente.

En el desarrollo se abordará a la luz de la teoría del apego la necesidad insoslayable de generar dichos vínculos tanto en las adopciones tempranas como tardías. Asimismo se conceptualizará la variable “vínculo afectivo, seguro y confiable”, se describirán los factores que la favorecen y se caracterizarán las adopciones tempranas y tardías.

La adopción tardía constituye para los niños de la segunda infancia una nueva situación de crianza marcada por la separación y la pérdida de figuras de referencia pero también por el establecimiento de nuevas figuras de vinculación.

Si las familias adoptivas consiguen generar vínculos afectivos, seguros y confiables la adopción se convertirá para los menores en una experiencia de desarrollo de su capacidad de resiliencia.

²¹⁰ Román, M. y Palacios, J., *Separación, pérdida y nuevas vinculaciones: el apego en la adopción*, Revista Acción psicológica, vol. 8, N° 2, pp. 99-111, 2011.

211

Desarrollo

Vínculos afectivos seguros y confiables

Bowlby²¹² define el apego como “toda conducta que tiene como objetivo mantener el contacto y la proximidad con otro sujeto de la misma especie que es considerado más fuerte o sabio”.

Vargas y Polaino²¹³ consideran el apego como la vinculación afectiva estable y consistente que se establece entre un niño y sus cuidadores, como el resultado de su interacción entre ambos. Esta vinculación es promovida no solo por el repertorio de conductas innatas con la que el niño viene al nacer sino también por la sensibilidad y actuación de sus cuidadores.

La calidad de este vínculo afectivo que se establece en las primeras etapas de desarrollo está determinada por la interacción que se desarrolla entre el niño y la madre. Algunos autores han establecido diversas formas en la constitución de ese vínculo, en función del cual surgen ciertos tipos de apego infantil. (Ver tabla 1).

²¹² J Bowlby, *La separación. Vol. 2 de la trilogía El apego y la pérdida*, Paidós, Bs.As., 2009, p. 255.

²¹³ T. Vargas Aldecoa y A. Polaino Lorente, *La familia del deficiente mental. Un estudio sobre el apego afectivo*, Madrid. Pirámide, 1996, p.33.

Tabla 1: Tipos de apego materno-infantil²¹⁴

Tipos de apego	
<p>Apego seguro (Ainsworth, 1985)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploración - Búsqueda de contacto y proximidad - Confianza - Cooperación 	<p>Apego inseguro resistente (Ainsworth, 1985)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad ante la separación - Dificultades para la exploración - La llegada de la madre no le proporciona confort
<p>Apego inseguro evitativo (Ainsworth, 1985)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamientos de evitación con las figuras de apego - Evitación y afecto mínimo como mecanismos de defensa contra el rechazo - Actitud negativa ante el contacto 	<p>Apego ansioso desorganizado desorientado (Main,1985)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evitación del contacto ocular - Comportamiento ambivalente - La madre no proporciona seguridad - Comportamiento de confusión en la exploración.

Es necesario destacar que es frecuente que el estilo de apego adquirido en la primera infancia se mantenga más o menos estable y los marque para establecer en un futuro vínculos afectivos, seguros y confiables con otras personas.

Moneta²¹⁵ sostiene que la formación del vínculo afectivo, seguro y confiable depende de un cuidador constante y atento que pueda comunicarse con el bebé y no solo se preocupe de cubrir sus necesidades de higiene o alimentación. Esta necesidad de atención permanente sugiere una entrega casi total por parte de la madre o el cuidador. Lo que generalmente se desconoce es que esta demanda del bebé obedece a una necesidad biológica de comunicarse para la cual estamos programados genéticamente.

²¹⁴A, Polaino-Lorente, J. Cabanyes Truffino y A. Pozo Armentia, *op. cit.*, p.56.

²¹⁵ M. E. Moneta, *Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby*, Revista chilena pediatra, vol.85 no.3 Santiago. 2014..

Lo esperable en una familia es que el niño crezca internalizando un vínculo afectivo, seguro y confiable. El vínculo que se establece entre los padres y cada uno de sus hijos es el lugar donde se acunan los primeros sentimientos del niño, de los que tanto dependerá en el futuro su personal estilo afectivo. Ese vínculo es natural, espontáneo e innato en el niño y, además, necesario, no renunciable, y algo conforme a la naturaleza de su condición, sin cuya presencia el niño no puede crecer²¹⁶.

Melero²¹⁷ ha comprobado que los adultos que han podido lograr vínculos afectivos, seguros y confiables son autónomos en las diferentes áreas de su vida y al mismo tiempo buscan apoyo emocional en sus figuras de apego cuando lo necesitan. En cambio, los adultos con apego ambivalente están constantemente buscando confirmación de que son queridos, se sienten incapaces de hacerse querer de modo estable, padeciendo siempre temor al abandono o rechazo y además se autoperciben como ineficaces socialmente.

La presencia discontinua o la ausencia de una figura materna “suficientemente buena”²¹⁸, significa para el recién nacido una falta de contención y de organización mental que favorezca el desarrollo de la personalidad. Lo que un niño necesita es tener padres y si estos no son los de origen, otros que lo sustituyan y cumplan esa función nutriente de ahijarlo, que lo quieran, que lo mimen e interpreten sus necesidades, ejercer la función de padres²¹⁹. Román y Palacios²²⁰ sostienen que las experiencias tempranas de vinculación pueden influir en las relaciones que se establezcan posteriormente y los modelos internos de apego desarrollados a raíz de sus experiencias previas mediarán en la forma de percibir, interpretar y comportarse de los niños con sus nuevos cuidadores.

²¹⁶ A. Polaino-Lorente, J. Cabanyes Truffino y A. Pozo Armentia, *op. cit.*, p35.

²¹⁷ R. Melero, *Construcción y validación de un cuestionario de apego adulto en población española*, Trabajo de investigación no publicado, Universidad de Valencia, Facultad de Psicología, 2001.

²¹⁸ D. Winnicott D., *Juego y realidad*, Barcelona, 1994, Gedisa, p. 27.

²¹⁹ Documento de cátedra, *Ser familia por adopción*, Mag. Lorena C. Bolzón y O.F. Carina Valdés, Seminario Familia y adopción, 2017.

²²⁰ Román, M. y Palacios, J., *op.cit.*

Adopción

Viladrich²²¹ sostiene que en la familia es donde se aprende a ser quien se es y a crecer con equilibrio si se tiene la experiencia de ser amado incondicionalmente, que cada ser humano tenga raíces personales reales y se identifique identificando a los suyos con los que existe una pertenencia verdadera e incondicional.

La familia funciona como ambiente facilitador que habilita la conformación de vínculos significativos que hacen posible la filiación, permitiendo el adecuado desarrollo del potencial que posee cada individuo²²².

Da Dalt²²³ afirma que las consecuencias relativas a la carencia afectiva concreta fueron contundentemente demostradas por Spitz²²⁴. Sus experiencias recopiladas con niños de orfanato revelan que no es suficiente una balanceada y suficiente alimentación e insuperables condiciones materiales. Los niños atendidos en los orfanatos recibían la “leche” en sobradas proporciones, sin embargo, sólo recibieron la leche. En cambio los niños criados por sus madres, además de la leche recibieron la “miel”. Ese cuidado dulce y afectuoso, ese “apego” que brota del genuino amor. El hecho de ser amado por la madre -o una persona sustituta- de modo concreto y constante, el sentirse amado de verdad, es condición indispensable para un crecimiento y despliegue armónico de la personalidad humana. Esta expresión de aprobación de la existencia no la “escucharon” los niños de los asilos.

En todas las sociedades, la familia aparece como un encuentro de intimidades, en la que se vive con la mayor intensidad la afectividad, la afirmación de la personalidad y la experiencia del fluir de la vida. El nutrido mundo de los sentimientos de la persona encuentra un marco propicio para su desarrollo en la comunidad familiar. Ella es el ámbito natural para cultivar el rico campo de la intimidad humana y por ello, el medio especialmente adecuado para el establecimiento de las relaciones personales directas. La

²²¹ P.Viladrich, *El modelo antropológico del matrimonio*, Madrid, Rilap, 2001, p 110.

²²² Montano, VII n. ° 4, *op.cit.*

²²³ Elizabeth Da Dalt, *Hacia una genuina paternidad humana: participación, continuación y espejo de la Paternidad Divina*, 2017 –inédito.

²²⁴ Spitz, R., *El primer año de vida*, S.L. Fondo de cultura económica de España, Madrid, 1999.

familia es insustituible en sus funciones relativas con un ser personal²²⁵. En este ámbito natural "uno nunca aparece como individuo, sino como padre, madre, hijo, hermano, es decir, como persona"²²⁶. En orden a su desarrollo no es suficiente ser y aprender a ser persona. El hombre tiene necesidad de ser reconocido como persona. Y es en la intimidad de la familia -dice Altarejos- donde reconocemos al hombre como persona, como ser único e irrepetible; y no en la consideración superficial o parcial que pueda hacerse fuera de él²²⁷.

Cuando las dificultades familiares no se pueden superar, la detección de estas situaciones y la intervención de los Servicios de Protección conlleva la separación del menor de su familia biológica, produciéndose la ruptura de su construcción vincular primaria y una discontinuidad en sus contextos de crianza.

Cuando un niño se encuentra en situación de adoptabilidad, por renuncia de su madre biológica o por resolución judicial, el Juzgado de Familia solicita al Registro los legajos de las personas inscriptas que reúnen las condiciones adecuadas para adoptar un niño. El Juez selecciona a la familia más adecuada teniendo en cuenta el interés superior del niño y las disposiciones de las leyes en vigencia²²⁸.

²²⁵ Elizabeth Da Dalt, *Interacción Familiar: Un desafío para formar en la solidaridad y la paz*, 2003, *Actas del III Congreso Internacional de Educación: "Del conflicto y la violencia, a la convivencia y la paz"*, Santa Fe, República Argentina, 14 y 16 de agosto de 2003, 271-280.

²²⁶ R. Alvira R, *Razón y libertad*, Rialp, Madrid; 1990, p. 463.

²²⁷ Elizabeth Da Dalt, *op.cit.*

²²⁸ De acuerdo con la Ley 26.994 que aprueba el Código Civil y Comercial (Título VI) se entiende que una niña, niño o adolescente se encuentra en estado de adoptabilidad si: • El niño no tiene filiación establecida o sus padres fallecieron y se agotó la búsqueda de familiares de origen. Para esta búsqueda, los profesionales intervinientes tienen un plazo de 30 días, que puede extenderse por 30 más. • Los progenitores del niño decidan libremente que el niño sea adoptado. Esta decisión tiene validez solo después de los 45 días después del parto. • Vencido el plazo máximo de 180 días desde que se tomó una medida excepcional tendiente a que el niña, niño o adolescente permanezca con su familia de origen, sin haberse revertido las causas que motivaron dicha medida. De acuerdo con la Ley 2606 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, se define esta medida excepcional como aquella a la que se recurre cuando niñas, niños y adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exigiese que no permanezcan más allá (art. 39). Dicha medida tiene como objetivo que las niñas, niños y adolescentes conserven o recuperen el ejercicio y goce de sus derechos vulnerados, tanto como la reparación de las consecuencias que su eventual privación pudiera haberles causado. Estas medidas son limitadas en el tiempo y solo se pueden prolongar mientras persistan las causas que les dieron origen. dirección nacional del registro único de aspirantes a guarda con fines adoptivos. Existen situaciones que derivan en que una niña, niño o adolescente no puede continuar conviviendo con su familia de origen. En estos casos, la niña, niño o adolescente es

La adopción es para los menores una nueva situación de crianza marcada por la separación y la pérdida de figuras de referencia pero también por el establecimiento de nuevas figuras de vinculación. Benchuya y Víctor²²⁹ sostienen que la adopción es el acto que permite a un niño ser incorporado a una familia, distinta a la biológica, en forma definitiva, en condición de hijo.

Cuando se indaga en la vida de los niños que han llegado a la adopción como consecuencia de dificultades detectadas en la familia de origen, se comprueba un contexto de adversidad inicial que marca sus existencias: desde el abandono, la desatención, la negligencia hasta la violencia, el maltrato psicológico, físico, etc. En efecto, los padres biológicos, por omisión en la acción o por acción inadecuada, no pudieron satisfacer las necesidades psiconeurobiológicas necesarias para un desarrollo saludable²³⁰.

Es la adopción la que pone fin a situaciones de privación, maltrato e institucionalización y supone la llegada a un contexto familiar mucho más idóneo en el que se encuentra la oportunidad de establecer de forma estable nuevas relaciones basadas en el amor, la protección, la estabilidad y el afecto concreto que favorecerán la configuración de la personalidad.

La formación y el desarrollo de vínculos afectivos, seguros y confiables cuando el niño se integra a la familia será un objetivo a cumplir que debe concretarse en acciones que lo garanticen. Los niños tienen una historia previa y ésta no desaparece a la llegada del nuevo hogar y el proceso de vinculación con sus padres se verá mediado por esas experiencias tempranas²³¹.

institucionalizado. Esta es una medida que toma el órgano de protección de derechos correspondiente y que es supervisada por un juzgado. Vencidos estos plazos, el juez debe dictar el estado de adoptabilidad en el plazo máximo de 90 días. En ese momento, deberá comenzar la búsqueda de aspirantes dentro del Registro Único de Aspirantes a Guarda con Fines Adoptivos de entre aquellos que presenten un perfil adoptivo acorde a la historia y necesidad de la niña, niño o adolescente.

²²⁹ Benchuya, María E. y Víctor, Héctor I., *La adopción para Padres e Hijos: la construcción de la familia*, 1ª Edición, Ed. Albatros, Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 10.

²³⁰ Graciela Lipski .Adopción de niños mayores. especificidad de las funciones parentales, Diagnósis N° 10 Segundo semestres, Fundación PROSAM Buenos Aires, 2013.

²³¹ M. Román y J. Palacios, *op. cit.*

La construcción de los vínculos afectivos, seguros y confiables entre los menores adoptados y sus familias adoptivas entraña una serie de peculiaridades, que pueden ser explicadas a partir del análisis de la realidad de estos niños, especialmente atendiendo a cuáles fueron sus experiencias previas, las razones por las que fueron separados de su familia de origen y los efectos que todo ello ha podido tener en su estructura de apego.

Adopciones tempranas y tardías

Montano²³² afirma que las adopciones pueden darse a edades tempranas o tardías, pero en cualquiera de los casos, habrá una discontinuidad, una ruptura y un desencuentro entre el niño adoptado y su familia de origen.

Se denomina adopciones tempranas a las que se dan dentro de los 4 primeros años de vida. Son muy pocas y cada vez menos frecuente. En los bebés recién nacidos que son adoptados, la discontinuidad se hace presente, ya que el bebé desde el útero percibe a su madre y al entorno, esperando al nacer reencontrarse con ella y con las sensaciones conocidas. Sin embargo, es recibido por un ambiente y por personas desconocidas para él, que no brindan el sostén y la continuidad vincular que necesita²³³.

Las adopciones tardías son más numerosas y habituales, lo cual plantea el desafío de cómo proveer adecuada atención y promover un saludable desarrollo en estos niños adoptados tardíamente.

Se puede dar a confusión el término de “tardía”. No es “tardía” porque ya es tarde para adoptar a los chicos, sino que es una forma de nombrarla para diferenciar a la integración adoptiva más deseada que es la “adopción temprana” o de niños recién nacidos²³⁴.

²³² Montano, *Alteraciones del apego en adopciones tardías. Sus consecuencias y posibles abordajes terapéuticos*, 1 Revista de Psicoterapia Psicoanalítica, Tomo VII, N° 4, 2011.

²³³ *Ibid.*

²³⁴ Graciela Lipsky, *op.cit.*

Adopción tardía, su relación con los vínculos afectivos

Cuando las adopciones se concretan a edades tardías, la historia previa a su adopción cobra un papel fundamental en su desarrollo. Por lo general, ha atravesado experiencias cargadas de dolor como pueden ser el maltrato, la institucionalización, siendo éstos obstáculos para el desarrollo infantil y para el establecimiento de vínculos afectivos, seguros y confiables. Dichas experiencias a veces provocan que los niños mantengan conductas que antes les fueron de utilidad, pero que en la nueva familia pierden sentido. Esto se debe a que las relaciones pasadas han influenciado en la percepción que tienen de sí mismos, del mundo exterior y de las nuevas relaciones, las cuales son advertidas como amenazantes²³⁵.

Frecuentemente en las instituciones, se atienden los cuidados corporales de los niños, pero no sus necesidades afectivas. A menudo, los cuidados son brindados por varias cuidadoras y no por una o pocas personas que establezcan un vínculo personalizado con el menor, otorgando entrega, responsabilidad y empatía²³⁶. El hecho de que los niños sean asistidos por múltiples personas, provoca una sobre-exigencia adaptativa a las variadas conductas y formas de crianza. La institucionalización, el desencuentro y privación de afecto durante un tiempo prolongado, genera huellas en la estructuración del psiquismo, sentimientos de aniquilación y abandono en el niño²³⁷.

Hay niños que son adoptados a una edad en la cual ya tienen memoria y palabra, donde hay una historia previa vivida con su familia de origen o en una institución, en la que los vínculos son diferentes²³⁸. Ahora bien, aun en el caso de establecer un vínculo afectivo seguro y confiable con la familia adoptiva, dichas vivencias pasadas están siempre presente, no se pierden, aunque haya diferencias significativas con relación a la adopción de un recién nacido. Lo importante es que no incidan negativamente en la vida

²³⁵ Román y Palacios, *op. cit.*

²³⁶ M. Cherro, *Algunas vicisitudes de la adopción*, En I. Leus (coord) *Desvinculo y Adopción*, pp.77 - 89. Montevideo: Iniciativas Sanitarias, 2012, Recuperado de <https://goo.gl/q1uPdX>.

²³⁷ Montano, *op. cit.*

²³⁸ Eva Rotenberg, *Adopción. El nido anhelado*, Lugar editorial, Buenos Aires, 2004, p. 49.

presente. La meta es llegar a que el niño y adolescente acepten ese pasado y valoren a su familia adoptiva por el amor y aceptación incondicional que han recibido de la misma y porque logran vincularse afectivamente de modo seguro y confiable.

Parece predominar la idea que en la adopción tardía los niños ya están predeterminados y condicionados, de manera tal que nada de lo por venir va a poder modificarlos.²³⁹

Montano²⁴⁰ señala que en las adopciones tardías se observan trastornos de vinculación. Estos niños viven el mundo como un lugar hostil e inseguro. No se permiten depender de los adultos porque no le resultan leales. Han aprendido a desconfiar de ellos.

Lipsky²⁴¹ menciona que los niños adoptados tardíamente en la gran mayoría de los casos han sido víctimas de funciones parentales disfuncionales, carecieron de familia con vínculos seguros y confiables para ser amparados y la interrupción de dichos vínculos suele depender del familiar, de la denuncia de otro adulto o de la intervención judicial. Muchos de estos niños han vivido con la familia biológica, otros en hogares o familias cuidadoras y por más que hayan tenido excelentes figuras cuidadoras no reemplazan al cuidado íntimo, cariñoso que todo niño necesita y sería deseable que lo encuentre en su entorno familiar.

Generalmente estos niños se muestran autosuficientes con una pseudo autonomía cuando en realidad son vulnerables y sumamente frágiles²⁴². Lipsky²⁴³ sostiene que “Son niños que se presentan con conductas que nos remiten a los sobrevivientes de catástrofes. Entre el temor y la esperanza, el deseo y rechazo y la dificultad de confiar en un vínculo con un adulto diferente a los ya vivenciados.”

²³⁹ Gonzalo Valdés, *Niños mayores*, Boletín Informativo N° 14 del RUA, Mendoza, 2007 Recuperado de: <https://goo.gl/8QEMa3>

²⁴⁰ G. Montano, *op.cit.*

²⁴¹ Graciela Lipsky, *op.cit.*

²⁴² G. Marrodán, O. Pérez-Muga, *¿Todo niño viene con un pan bajo el brazo? Guía para padres adoptivos con hijos con trastornos del apego*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 2011, p.76.

²⁴³ *Ibid.*

Atendiendo a lo anteriormente mencionado la afiliación se puede dificultar con mayor tendencia a la frustración y desilusión que agrava el traumatismo de los niños que ya han sido violentados con el rechazo. Las fantasías de devolver al niño son muy usuales frente al sobre esfuerzo y el tiempo transcurrido con escasos o insuficientes logros.

A partir de sus investigaciones Fonagy²⁴⁴ afirma que, cuando un niño crece en un ambiente donde es incomprendido y no se atiende a sus necesidades emocionales, es probable que sufra un déficit en el proceso de mentalización. El maltrato conduce a que el niño se aísle psicológicamente, de esta manera se activan sistemas de apego que llevan a que el niño quiera acercarse a su cuidador físicamente, pero la cercanía mental le produce un gran dolor. Esta contradicción es el origen del apego desorganizado en estos casos, lo cual es frecuente en niños maltratados.

Lo esperable y deseable es que una vez que se da la adopción, es posible que entre los padres adoptivos y el niño se pueda concretar un vínculo afectivo, seguro y confiable. Dependerá de varios factores: la manera en que los padres han procesado su historia, los acontecimientos que los llevaron a la adopción, la superación de los duelos y la aceptación y respeto de estos padres hacia el niño. Es importante la forma en que los padres resignifiquen la historia, es decir, si el niño puede ser objetivo al hablar de sus figuras significativas y del vínculo que estableció con ellos²⁴⁵.

Sin embargo, es posible que los niños adoptados, puedan confiar en los nuevos padres si se los hace sentir valiosos, se les brinda atención, amor y cuidado, siendo constantes en sus formas de actuar y sinceros. Román y Palacios²⁴⁶ explican que esto se debe a que, los modelos internos del apego tienen la capacidad para actualizarse cuando el contexto cambia. Dicha reestructuración implica un proceso complejo, donde algunas

²⁴⁴ P. Fonagy, Apegos patológicos y acción terapéutica. Revista Aperturas, N° 004, 200. Recuperado de <https://goo.gl/RYmNUc>.

²⁴⁵ G. Montano, Acerca del establecimiento de un apego seguro en las familias adoptivas, En I.Leus (coord.) Desvinculo y Adopción, pp. 287-304, Montevideo: Iniciativas Sanitarias, 2012, Recuperado de <https://goo.gl/AVzP39>.

²⁴⁶ Román y Palacios, *op. cit.*

dificultades van a seguir presentes pero con el tiempo pueden mejorar Es decir, estos modelos internos que los infantes han construido acerca de si mismos y de los demás, no pueden cambiar repentinamente y mágicamente por la adopción. Dependerán de la capacidad por parte de los padres adoptivos de dar respuestas, de que puedan brindar una base firme, de las huellas que hayan dejado las historias pasadas en esos niños, de su capacidad de resiliencia²⁴⁷. De esta manera será más o menos viable establecer vínculos afectivos, seguros y confiables.

Ese nuevo vínculo afectivo a pesar de ser seguro y confiable tendrá sus particularidades, estará marcado por la ruptura y discontinuidad que vivió el niño, viéndose aliviada si se dan las condiciones mencionadas²⁴⁸.

Resiliencia

Es conveniente recordar el concepto de plasticidad neuronal²⁴⁹ en la medida en que las experiencias tempranas inciden en el desarrollo cerebral. La plasticidad, dependiente de experiencia, hace referencia a aquéllos cambios plásticos que se dan como consecuencia de experiencias a lo largo del ciclo vital. Las investigaciones más recientes muestran que los estímulos externos que actúan durante los períodos llamados ventana, sean estos de estimulación o de privación, pueden modificar positiva o negativamente la organización y funcionalidad del cerebro independientemente de la predisposición genética²⁵⁰.

Barudy sostiene que:

“La neurociencia ha demostrado que la organización y el

²⁴⁷ E. Sánchez, *Una aproximación a la adopción desde la teoría de apego*, En Dossier... Vínculo afectivo, Revista Información psicológica, N° 82. 2003, Recuperado de <https://goo.gl/sr2Rmb>.

²⁴⁸ G. Montano, *Desafíos para el establecimiento de un apego seguro en las familias adoptivas. Un enfoque que intenta conjugar la Teoría del Apego con el pensamiento psicoanalítico*, Revista de psicoterapia psicoanalítica, Tomo VII, N° 3, 2009, pp. 9 -21. Recuperado de <https://goo.gl/fC2S5r>.

²⁴⁹ Anna Lucia Campos, *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*, Una guía para la difusión de las Neurociencias al campo de la Educación, Recuperado de <https://goo.gl/A6AWvz>.

²⁵⁰ Margalida Coll Andreu, *Plasticidad cerebral y experiencia: fundamentos neurobiológicos de la educación*, XII Congreso de Internacional de teoría de la educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 2011.

funcionamiento del cerebro humano dependen no solo del mapa genético de cada sujeto, sino que también, de sus interacciones con el entorno familiar y social en que le toca vivir. Por tanto, los contextos donde los niños viven y se desarrollan, son determinantes para el funcionamiento de sus mentes. La mayor lección que hemos aprendido de nuestras prácticas e investigaciones sobre el cerebro es que los comportamientos humanos son el resultado de una interacción entre el cerebro y su entorno”²⁵¹.

Las investigaciones relativas al desarrollo del cerebro han demostrado la flexibilidad del mismo a pesar del daño que pudiera haber por lo que se puede estimular nuevos circuitos y recuperar funciones perdidas. Existen, por lo tanto, herramientas que reducen el impacto destructor de la violencia y los malos tratos en los niños. “Esto es factible si existe por lo menos una persona que los trate con amor y respeto incondicional”²⁵².

La evidencia demostrada en el presente trabajo sugiere que para ejercer las funciones parentales de niños mayores se requieren adultos con posibilidad de empatía, poder ponerse en el lugar del otro, saber del desamparo, ser resilientes a situaciones adversas y flexibles para adecuar las expectativas al desfase entre la edad cronológica y los recursos emocionales. Es beneficioso que la familia que se ofrece para ahijar a esos niños mayores sea capaz de brindar un ambiente en el cual los vínculos afectivos, seguros y confiables, sean aptos para desactivar las creencias negativas que puede llegar a tener el niño sobre sí mismo.

Los adultos a través de una relación de buen trato pueden dar ejemplo de que el mundo adulto no es sólo agresión, carencias y violencia, estimulando así los recursos personales de los niños con quién se relacionan. Cuando esto ocurre los niños afectados

²⁵¹ E. Saavedra, G. Salas, Cornejo G., C. y E. Morales, (Eds.), *Resiliencia y calidad de vida*, La Psicología Educacional en diálogo con otras disciplinas, En Barudy *Trauma y resiliencia: la resiliencia infantil en contextos de desigualdades sociales y de género*, Talca: Editorial, Universidad Católica del Maule, 2015, p.34.

²⁵² *Ibib*, p.35

por los llamados contextos de riesgos podrán tener acceso al fenómeno conocido como resiliencia²⁵³.

Barudy afirma que:

“Las experiencias de apego sano crean personas capaces de tratar bien a otros, de conectarse con su necesidades, de contener y reparar sus sufrimientos. Pero si las experiencias tempranas no han sido de apego sano, es posible repararlas a través de nuevas experiencias de apego, como adultos. Esto es alentador, nos habla de la resiliencia de los seres humanos, de que -gracias a que existen otros seres humanos capaces de contenernos, protegernos y cuidarnos- es posible sobreponerse a experiencias tempranas de carencia y de dolor”²⁵⁴.

El éxito del proceso adoptivo en la segunda infancia y el establecimiento de la filiación adoptiva dependen de la resiliencia entendida como la capacidad para adaptarse al cambio, tolerar la ambigüedad y la incertidumbre, mantener unas expectativas realistas y esperanzadoras, movilizar los recursos necesarios, elaborar las pérdidas y dotar de sentido a las experiencias.

Los contextos de riesgo o de malos tratos dañan, pero no tienen por qué determinar la vida de los niños afectados por estos. Que esto ocurra o no, depende del compromiso de los adultos con la infancia y de las capacidades para permitirles que accedan al valor de la afectividad²⁵⁵.

Conclusión

El análisis, integración y síntesis de la revisión de diversas investigaciones llevadas a cabo, permiten concluir que los niños que no han tenido la oportunidad de formar relaciones de vinculación adecuada en la niñez temprana, siguen siendo capaces de establecer vínculos afectivos, seguros y confiables alrededor de su familia adoptiva si ésta es eficaz en proveer amor concreto y se halla comprometida con su misión educadora.

En la actualidad, en la Argentina, adoptar un niño mayor de cuatro años no suele ser la opción deseada sino la posible. Las adopciones tardías constituyen un reto a la tolerancia, a la paciencia y al buen humor de los adoptantes.

²⁵³ E. Saavedra, G. Salas, Cornejo G., C. y E. Morales, *op.cit.* p. 36.

²⁵⁴ J. Barudy y M. Dantagnan, M., *op.cit.*, p. 14.

²⁵⁵ E. Saavedra, G. Salas, Cornejo G., C. y E. Morales, *op. cit.* p.37.

Lo esperable es que los padres puedan ofrecerse como personas afectivas y honestas, capaces de proporcionar al niño una experiencia diferente, que logre cambiar su idea acerca de los adultos, que pueda ser capaz de confiar sin temor y esperar afecto sin sufrir una pérdida. En palabras de Lipsky “Que logre apegarse al otro”²⁵⁶.

Los vínculos seguros y confiables son importantes dentro de la dinámica familiar ya que éstos fortalecen a las familias para enfrentar situaciones difíciles, basadas en el amor, el compromiso, la comprensión, la tolerancia, el afecto y el respeto. La desorientación y la falta de ayuda educativa hacen que los vínculos afectivos dentro de las familias se afecten y por consiguiente haya rupturas en las formas de comunicación y afecto.

Se visualiza la magnitud que el apego tiene en los sujetos, en su desarrollo y en la calidad de los futuros vínculos. Es un cimiento que marca de alguna manera el psiquismo del individuo, debido a que repercute en su autoconfianza, en la percepción que se tiene del mundo y de los demás y en el comportamiento hacia ellos.

El establecimiento de un vínculo seguro y confiable, provee a los niños de una segunda oportunidad, que por diferentes motivos han sido adoptados. El poder vivir en una familia que les brinde sostén y comprensión, ayuda a sanar las secuelas que el desvínculo dejó.

Según Cyrulnik, una infancia infeliz no determina la vida, aunque estos niños sólo pueden tejer una resiliencia si encuentran a unos adultos motivados y formados para ahijar a esos niños²⁵⁷.

En síntesis, si los padres ejercen un amor efectivo y están plenamente comprometidos con su misión educadora, serán capaces de promover y generar en los niños adoptados, vínculos afectivos, seguros y confiables, que, no exentos de dificultades, les permitirá vivir la alegría y luminosidad de una familia.

²⁵⁶ Eva Giberti y otros, *Adoptar hoy Adopciones diferentes no habituales niños mayores*, Paidós, Buenos Aires. 2006, p.99.

²⁵⁷ B. Cyrulnik, *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, Barcelona, Gedisa, 2010.

Cualquier trabajo de investigación desarrollado con entusiasmo como es éste, contribuye a despejar incógnitas, de forma simultánea genera nuevas preguntas, ideas y abre nuevas líneas de investigación. Sería interesante investigar acerca de las relaciones entre padres e hijos en familias adoptivas para conocer otras variables de dicha relación, como la existencia de conflictos en la etapa adolescente, así como otros estudios que permitan validar o refutar los resultados obtenidos en éste.

También sería beneficioso atento a la información que brinda este escrito incursionar en políticas públicas de niñez y adolescencia que lleven a cabo intervenciones destinadas a orientar a las familias con la finalidad de evitar posibles conflictos intrafamiliares y promover el desarrollo de una adecuada interacción entre los miembros de la familia.

Bibliografía

- Barudy J. & Dantagnan M., *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*, Barcelona: Gedisa, 2005.
- Benchuya M. y Víctor, H., *La adopción para Padres e Hijos: la construcción de la familia.*, Edición Editorial Albatros, Buenos Aires, 2005.
- Bowlby J., *Teorías acerca del desarrollo Psicosocial en la primera infancia*, Psicología del desarrollo, 1968.
- Bowlby J., *La separación. Vol. 2 de la trilogía El apego y la pérdida*, Paidós, Bs.As., 2009.
- Campos Anna Lucía, *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*, Una guía para la difusión de las Neurociencias al campo de la Educación, Recuperado de <https://goo.gl/j49K1d>.
- Cherro, *Algunas vicisitudes de la adopción*, En I.Leus (coord.) *Desvinculo y Adopción* Montevideo: Iniciativas Sanitarias, 2012, Recuperado de <https://goo.gl/SyMMPw>
- Coll Andreu, *Plasticidad cerebral y experiencia: fundamentos neurobiológicos de la educación*, XII Congreso de Internacional de teoría de la educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 2011.
- Cyrułnik B., *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, Barcelona, Gedisa.2010.
- Da Dalt, Elizabeth, *Hacia una genuina paternidad humana: participación, continuación y espejo de la Paternidad Divina*, 2017 –inédito.
- Elizabeth Da Dalt, *Interacción Familiar: Un desafío para formar en la solidaridad y la paz*. Actas del III Congreso Internacional de Educación: “Del conflicto y la violencia, a la convivencia y la paz”, Santa Fe, República Argentina, 14 y 16 de agosto de 2003, p. 271-280.
- Documento de cátedra, *Ser familia por adopción*, Mag. Lorena C. Bolzón y O.F., Carina Valdés, Seminario Familia y adopción, 2017.
- Fonagy, *Apegos patológicos y acción terapéutica*, Revista Aperturas, N° 004, 2000. Recuperado de <https://goo.gl/hzxwGZ>

Giberti y otros, Adoptar hoy, *Adopciones diferentes no habituales niños mayores*, Paidós, Buenos Aires, 2006.

Lipski G., *Adopción de niños mayores. Especificidad de las funciones parentales*, Diagnóstico N° 10 Segundo semestre, Fundación PROSAM Buenos Aires, 2013.

Marrodán, J.L.; Pérez-Muga, O., *¿Todo niño viene con un pan bajo el brazo?*, Guía para padres adoptivos con hijos con trastornos del apego, Bilbao: Desclée de Brouwer, 2011.

Melero R *Construcción y validación de un cuestionario de apego adulto en población española*, Trabajo de investigación no publicado, Universidad de Valencia, Facultad de Psicología, 2001.

Moneta, *Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby*, Revista chilena pediatra, vol.85 N° 3, Santiago, 2014

Montano, *Alteraciones del apego en adopciones tardías. Sus consecuencias y posibles abordajes terapéuticos*, 1 Revista de Psicoterapia Psicoanalítica, Tomo VII, N° 4, 2011.

Montano, G., *Desafíos para el establecimiento de un apego seguro en las familias adoptivas, Un enfoque que intenta conjugar la Teoría del Apego con el pensamiento psicoanalítico*, Revista de psicoterapia psicoanalítica, Tomo VII, N° 3, 2009

2009, Recuperado de <https://goo.gl/vyAgKy>.

Montano, *Acerca del establecimiento de un apego seguro en las familias adoptivas*, En I.Leus (coord.) *Desvinculo y Adopción*, pp. 287-304, Montevideo Iniciativas Sanitarias, 2012, Recuperado de <https://goo.gl/eZi7nT>.

Montano, *Alteraciones del apego en adopciones tardías, Sus consecuencias y posibles abordajes terapéuticos*, 1 Revista de Psicoterapia Psicoanalítica, Tomo VII N° 4, 2011.

Oliva Delgado, *Apego en la adolescencia*. Acción psicológica (2011, 8(2), 55-65. Recuperado de <https://goo.gl/VRtdMu>.

Polaino-Lorente, Cabanyes Truffino y Pozo Armentia *Fundamentos de psicología de la personalidad*, Madrid, Rialp, 2003.

Román, M. & Palacios, *Los modelos internos de apego en niños y niñas adoptados: Relevancia y evaluación*. En F. Loizaga (Ed.), *Adopción hoy. Nuevos desafíos, nuevas estrategias*. Bilbao: Editorial Mensajero, 2010.

- Román, M. & Palacios, *Separación, pérdida y nuevas vinculaciones: El apego en la adopción*. Acción psicológica, 8 (2) 99-111 ISSN 1578-908X. 2011.
- Rosser A. y Bueno A., *La construcción del vínculo afectivo en la adopción. la teoría del apego como marco de referencia en la intervención post-adoptiva* International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología, N°1-Vol.1, 2011. ISSN: 0214-9877.2011, p: 333-340.
- Rosser A. y Mayordomo, *El desarrollo vincular de los menores adoptados. Intervención a la luz de la teoría del apego*. En: VV.AA. La teoría del apego en la promoción de la salud: creando redes. Madrid: Psimática. 2011.
- Rotenberg Eva, *Adopción .El nido anhelado*, Lugar editorial, Buenos Aires, 2004.
- Saavedra, G. Salas, Cornejo G., C. y E. Morales, (Eds.). *Resiliencia y calidad de vida. La Psicología Educacional en diálogo con otras disciplinas*. En Barudy Trauma y resiliencia: la resiliencia infantil en contextos de desigualdades sociales y de género Talca: Editorial Universidad Católica del Maule, 2015
- Sánchez E. L., *Una aproximación a la adopción desde la teoría de apego*. En Dossier..., Vínculo afectivo, Revista Información psicológica, N° 82. Recuperado de <https://goo.gl/dxncwi>.
- Spitz, R., *El primer año de vida*, S. L. Fondo de cultura económica de España, Madrid, 1999.
- Valdés Gonzalo, *Niños mayores*, Boletín Informativo N° 14 del RUA, Mendoza, 2007, Recuperado de <https://goo.gl/oUZh1e>
- Vargas Aldecoa y Polaino Lorente, *La familia del deficiente mental .Un estudio sobre el apego afectivo*, Madrid. Pirámide, 1996.
- Viladrich P, *El modelo antropológico del matrimonio*, Madrid, Rilap, 2001.

PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE SALUD FAMILIAR POR MEDIO DE REFLEXIÓN GRUPAL

Susana García Rubio y Licenciada Graciela Gass²⁵⁸

Introducción

Uno de los derechos clave de los niños y niñas es la protección de la infancia y el resguardo de un entorno seguro y protector, libre de violencia, que permita su sano crecimiento. Sin embargo, algunas de las características de la cultura posmoderna, cuando son llevadas a un extremo y está ausente una actitud reflexiva, pueden influir negativamente en las familias: relativismo con multiplicidad de códigos morales, primacía del aquí y ahora por sobre el futuro, hedonismo, materialismo, pragmatismo y compulsión al consumo, búsqueda del éxito, desprestigio del esfuerzo y el sacrificio, pérdida de intimidad, primacía de la imagen, culto a la personalidad, predominio de las *mass media*.

Muchas familias se encuentran aisladas o alejadas tanto de la familia ampliada como de otras. Con mayor frecuencia, los hijos dejan de ser el centro del proyecto vital de los padres, dificultando la renuncia a las libertades individuales que implica la paternidad. Las exigencias laborales llevan a una temprana salida del niño al espacio social y el traspaso de algunas de las funciones parentales a otros sujetos sociales. En muchos casos, la comunicación familiar se ve disminuida por las múltiples actividades de los miembros de la familia, así como por la interferencia que produce el uso incorrecto de los medios de comunicación masiva y electrónicos. El proyecto de pareja no necesariamente es considerado para toda la vida y los vínculos están sostenidos por la mutua satisfacción. La constitución familiar adquiere diferentes formas -monoparental, homoparental, ensamblada, monofiliales- y los cambios en la reproducción y en la sexualidad dan lugar a diversas y novedosas realidades.

“La familia de estos tiempos, parece caracterizarse por su falta de respuestas, por la dificultad de los padres para orientar a los hijos cuando sus propias creencias entraron en crisis. ¿Cómo transmitir al hijo estos hechos aún cargados de incertidumbre?” (S. Sternbach y M.C. Rojas, 1994).

²⁵⁸ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.gar>

La incertidumbre de los padres puede generar déficit de sostén y de trasmisión en los hijos. El temor al autoritarismo, la idealización del hijo y la culpa por el alejamiento prolongado del hogar por motivos laborales deja en ocasiones a los niños sin límites ni respuestas, llegando a veces a vínculos simétricos y fraternizados, sin una clara discriminación de funciones. En estos casos, los niños se convierten en el sostén narcisístico de los padres.

“Los niños parecen pues perder un derecho: el de ser cuidados como niños [...]. Si el sostén parental no promueve la semantización de la masa de estímulos que el niño padece, ésta funciona a la manera de trauma, inaugurando una forma de violencia no constructiva [...]. Lo que así en la psique permanece por fuera de las cadenas significantes, puede emerger bajo la forma de acción violenta” (Sternbach y Rojas, 1994).

El debilitamiento de las funciones parentales, con la consecuente disminución del cobijamiento indispensable en la primera etapa de la vida, puede generar violencia y ser considerada como una forma actual de abandono. Tomando en este sentido algunos datos de la realidad en Argentina, la Encuesta sobre Condiciones de Vida de Niñez y Adolescencia (ECOVNA) realizada por el Ministerio de Desarrollo Social junto al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia- UNICEF aporta datos oficiales sobre violencia y maltrato en el hogar. Los datos describen la situación como alarmante. En promedio 6 de cada 10 niños entre 2 y 14 años de edad sufren de manera periódica castigos físicos. La mayor vulnerabilidad se da entre los 2 y 5 años. En el 76% de los casos registrados el agresor es el padre, madre o cuidador. Si bien el 96% de los encuestados manifiesta estar en contra del uso de la violencia, el 70% dice haberla aplicado en la última semana. Asimismo, el motivo de ingreso del 44% de los niños y las niñas a los dispositivos del sistema de protección es la violencia o el maltrato. Estas cifras nos alertan sobre la necesidad de dedicar nuestros esfuerzos en pensar cómo evitar que estas dificultades se desarrollen, es decir, en la prevención.

Prevenir implica *remover o atenuar las causas de la enfermedad antes de que actúen*; es decir trabajar sobre aquellas situaciones que, de persistir, podrían desarrollar dificultades. Prevenir significa cuidar y promover la salud, entendida no solo como la ausencia de enfermedad, sino como el pleno disfrute y desarrollo de nuestras capacidades. La prevención primaria en salud mental busca reducir la frecuencia de trastornos mentales en una comunidad, pues éstos terminan impactando en la sociedad

en su conjunto. Es por ello que es siempre comunitaria y grupal. Para prevenir es necesario brindar ayuda psicológica a los grupos de riesgo, modificar factores ambientales patógenos, disminuir la vulnerabilidad, aumentar los recursos psicológicos de las personas, e intervenir en crisis evolutivas y accidentales.

La prevención se efectiviza por medio de sistemas de apoyo, tal como los ha descripto Gerald Caplan, referente de la psiquiatría preventiva. “Los *sistemas de apoyo* son uniones de individuos, o de individuos con grupos e instituciones que sirven para mejorar la competencia adaptativa en el afrontamiento de crisis a corto plazo, momentos de transición vital, retos a largo plazo, fuentes de estrés y privaciones” (G. Caplan, 1966).

Estos sistemas actúan ofreciendo orientación cognitiva sobre el campo de fuerzas relevantes de los problemas que puedan surgir, así como métodos para afrontarlos, proporcionando información que ayude a comprender la situación y fomentar una mejor actuación basada en una auto-evaluación promoviendo el dominio de las emociones. La acción preventiva de los grupos de apoyo, en síntesis, permitiría a los individuos disminuir la intensidad de su activación emocional hasta límites manejables, suplementar capacidades cognitivas y brindar orientación para la solución de los problemas.

Los sistemas de apoyo pueden ser de organización espontánea, como la familia, o programada como los talleres para padres, herramienta de prevención idónea para el abordaje de las relaciones familiares.

Un artículo de la revista *The New Scientist* (2008) recopila una serie de estudios que investigan los factores que inciden en el desarrollo de conductas antisociales y criminales en la adolescencia. Se analizaron los factores genéticos (como la influencia de la monoaminoxidasa), los determinantes biológicos y las complicaciones en el parto y primera infancia. La conclusión a la que arriba el estudio es que *la herramienta principal a la hora de prevenir conductas antisociales es la educación de los padres*. En los niños con predisposición genética o con factores de riesgo, tener buenos padres puede marcar la diferencia. Este estudio nos lleva a inferir que si el trabajo con padres resulta eficiente para reducir el riesgo de desarrollo de conductas delictivas en la

adolescencia, también lo es para prevenir trastornos menores en el desarrollo del niño hacia su madurez.

Por lo general, los seres humanos se forman y desarrollan en el seno de una familia. Es por ello que el trabajo de prevención en salud mental debe focalizarse en la relación entre padres e hijos, fundamentalmente durante los primeros años de vida. Es ésta la etapa vital en la que por medio de la relación con los padres o cuidadores se construyen las matrices de vinculación con los otros. Es necesario trabajar con los padres tanto en la concientización acerca de la importancia de una crianza basada en el buen trato, el respeto, el diálogo y el amor como en la adquisición de recursos y habilidades para lograrlo. Una relación amorosa en la familia favorece una sociedad sin violencia.

Debido a que la crianza implica la subjetivación del individuo, dista mucho de ser una actividad espontánea e instintiva. Implica, en cambio, una seria reflexión sobre la tarea, y un trabajo consciente y elaborativo sobre la experiencia de cada uno con los propios padres para evitar, en aquellos aspectos disfuncionales, hacer activamente con los hijos lo sufrido pasivamente por los padres. Cuando los cuidadores se sienten solos y desamparados, pertenecer a un grupo les permite sentirse cobijados lo que, a su vez, permitirá que ellos puedan hacerlo con los niños y jóvenes a su cargo. El acompañamiento de otros que se encuentran en la misma situación diluye el temor y tranquiliza. La experiencia y logros de los demás brindan modelos más adaptativos para incorporar cuando no ha sido posible hacerlo en la propia infancia de los padres.

Todo trabajo grupal con padres puede ser considerado como *sistema de apoyo* y por lo tanto *sistema de prevención primaria*, pues no sólo brinda sostén y apuntalamiento sino también orientación cognitiva y métodos para afrontar las dificultades de la crianza. Contribuyen además a la prevención secundaria, en la medida en que ayudan a detectar los casos que deben ser derivados al especialista para un diagnóstico y tratamiento adecuado. Permiten, a su vez, la mejoría de la patología ya desencadenada. Como diría el sociólogo Zygmunt Bauman, “En la modernidad líquida, reinado del individuo artífice de su destino, responsable de las consecuencias de sus acciones, que no se deja llevar por líderes que le digan qué debe hacer, la única respuesta a los enigmas de su existencia, es el compartir, el buscar en el ejemplo de los otros, ver cómo hicieron ellos

con un problema similar [...] la posibilidad de atisbar las tribulaciones de los demás, despierta la esperanza de descubrir los problemas causantes de la propia desdicha, darles nombre y buscar maneras de combatirlos y resolverlos” (Z. Bauman, 2003).

La prevención en salud mental debe ser parte de una política de estado, tomando además en consideración que los costos, tanto económicos como sociales, son más elevados para tratar dificultades psicológicas y sociales que para prevenirlas. La sociedad civil puede apoyar mediante proyectos para subsanar esta realidad, brindando el apoyo, sostén y acompañamiento a las familias. Con esta finalidad, Encuentro entre Padres (EEP) ha desarrollado un programa que apunta a fortalecer a madres y padres para que puedan afrontar con mayor preparación las dificultades que presenta la crianza de los hijos.

Desarrollo

El Programa de EEP consta de *dos ejes* que son interdependientes y complementarios:

1. Talleres de crianza.
2. Cursos de capacitación para coordinadores de grupos de padres.

1. Talleres de crianza

Objetivos

Los objetivos de los talleres son:

- Generar un espacio de sostén y apoyo, de reflexión e intercambio entre los padres acerca de las vivencias comunes, sus miedos, preocupaciones, deseos, logros y expectativas en la relación con sus hijos.
- Generar un espacio psíquico donde los padres puedan pensarse a sí mismos, apropiándose de sus acciones y sentimientos con responsabilidad.
- Ayudar a los padres a reconocer en los niños a una persona con características únicas, propias y dotadas de derechos y a tomar de conciencia de cómo todo acto, por más pequeño que sea, impacta en la vida cotidiana de ellos.
- Concientizar acerca de la relevancia y la responsabilidad de la función paterna y la necesidad de desarrollar un criterio propio para la crianza de los hijos.

- Brindar herramientas para que los padres puedan adquirir nuevos recursos y lleguen a descubrir sus fortalezas para autorizarse a ser padres.
- Incorporar nuevos modelos -que suelen tomarse de otros participantes- que permitan evitar la reiteración de modalidades de relación disfuncionales aprendidas de los propios progenitores.
- Cuidar, proteger y promover la salud mental de las familias para que puedan generar un ambiente de crianza saludable y libre de violencia.

Metodología de trabajo

Los destinatarios de los talleres son los padres o adultos responsables de los niños. EEP trabaja prioritariamente con personas de alta vulnerabilidad, provenientes de escuelas municipales, centros de cuidado infantil, de salud y comunitarios, así como con otras organizaciones de base.

Se intenta limitar el número de integrantes del grupo de 30 a 35 padres por taller para facilitar la dinámica y la participación de todos, con la asistencia de 2 coordinadores. Cada taller tendrá una duración de entre 1 hora 30 minutos a 2 horas aproximadamente.

Las actividades propuestas pueden realizarse en cualquier salón de reuniones o clases con las dimensiones suficientes para que las personas puedan movilizarse y dividirse en grupos para trabajar. Se recomienda una disposición circular de las sillas, pues permite que todos puedan intervenir como pares. Este formato intenta transmitir además la idea de que todos los miembros del grupo tienen algún saber que aportar, que no hay personas dadoras de conocimientos y otras meras receptoras.

El rol de los coordinadores es fundamental. Lejos de ocupar el lugar del supuesto saber, dirigen la dinámica del taller, favorecen el intercambio, aportan información y sugieren derivación cuando es necesario; capitalizan y refuerzan las intervenciones de los padres. Su finalidad es integrar los distintos aportes de los participantes en una elaboración compartida que enriquezca la reflexión acerca del tema abordado.

Es ideal prever y organizar con anterioridad a los talleres una juegoteca o sugerir a la institución disponer de personal para cuidar a los niños durante el desarrollo del taller para que los padres puedan aprovechar mejor la actividad.

Temática

EEP llevó a cabo encuestas a padres de numerosos Centros de Primera Infancia (CPI) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) a fin de consultar los temas que quisieran trabajar en los talleres. A partir de estos resultados y de la experiencia acumulada se elaboraron ciclos de 5 talleres de crianza: cuatro en forma continua y el último transcurrido algunos meses. Los talleres pueden darse de forma independiente o todo el ciclo. Se recomienda respetar la secuencia sugerida ya que sus temáticas fueron pensadas en forma interrelacionada y complementaria, pero también se sugiere adaptar los temas propuestos a las necesidades e intereses de la comunidad en la que se desarrollará el taller.

EEP propone los siguientes temas:

Taller 1

En este primer taller se elabora el concepto de familia y las funciones de los padres o adultos cercanos en el acompañamiento, la educación y crianza de los niños. Se ayuda a los padres a que tomen conciencia, no sólo de la función sostenedora que cumplen para sus hijos, sino además de la función de matriz placentaria, como espacio en el que se desarrolla la vida emocional y psicológica de los hijos. Como afirma Aurora Pérez, la vinculación con los padres provee modelos de resolución de las necesidades físicas y psicológicas, brinda el clima emocional para la maduración e individuación de la persona y promueve la socialización e integración en el mundo, ayudando a su vez al desarrollo de espacios de encuentros afectivos cercanos con los otros.

Se promueve además la reflexión acerca de los modelos aprendidos en la propia infancia a los fines de evaluar qué se desea conservar y qué cosas es deseable modificar. Es importante trabajar en el concepto de educación y ayudarlos a tomar conciencia de que son los padres el modelo de identificación de los hijos, por lo que resulta indispensable su propia autoeducación. EEP toma y trabaja junto a los participantes en base a la definición de educación de Sosa Carbó “educar es la huella, señal o impresión que una vida deja sobre otra vida, es servir desinteresadamente al bien del otro, ayudando a su crecimiento, promoviendo su vida e iniciativa personal, guiando,

acompañando, respetando su ser e individualidad, asumiendo estos propósitos como una tarea que es necesario realizar con responsabilidad” (Sosa Carbó, 1996).

Taller 2

Tras haber trabajado en las funciones de los padres y la educación de los hijos, en el segundo taller se intenta explicar la importancia de poner límites a los hijos como forma de cuidado. La autoridad exterior, tal como refiere Sosa Carbó, es necesaria porque son los padres los que definen las reglas en el hogar. Pero la autoridad que educa es la autoridad interior. Cuando los padres encarnan los valores que intentan transmitir (para lo cual es necesario la presencia del deseo y la voluntad de autoformarse) generan admiración en los hijos y el deseo de ser como ellos. El hijo adopta en forma personal el valor, sin violencia, manipulación o maltrato.

En este taller se procura que los padres comprendan además que los límites posibilitan la constitución del psiquismo infantil: el aprendizaje de la tolerancia a la frustración permite la superación del egocentrismo propio de los niños. Aprender a posponer la satisfacción inmediata de las necesidades propias permite el fortalecimiento de los recursos más adaptativos del yo para que puedan madurar afectivamente, dando también lugar a las necesidades de los demás. Al comprender este momento del desarrollo infantil, los padres generan recursos para lidiar con sus realidades cotidianas, como los berrinches. Este taller busca además ayudar a los padres a diferenciar entre adiestramiento y aprendizaje, entre autoridad, autoritarismo y sobreprotección, y entre arbitrariedades y normas. Es importante que reflexionen acerca de la asimetría en el vínculo paterno-filial, la necesidad de la autolimitación del adulto, el castigo, la penitencia y la importancia de tener acuerdos entre los educadores.

Taller 3

En los primeros momentos del desarrollo, el pensamiento es acción. Con la maduración biológica y psicológica, el niño adquiere la capacidad simbólica y la palabra empieza a ser el recurso que permite demorar la satisfacción inmediata y el reconocimiento de las necesidades de los otros. Este taller intenta apoyar a los padres en la importancia de la palabra como mediadora entre el impulso y la acción para prevenir el acto irreflexivo y la violencia en todas sus formas. A que puedan ayudar a sus hijos a expresar sus deseos,

ideas y necesidades; a procesar sus experiencias y emociones por medio de la palabra posibilitando su autoconocimiento. A que tomen conciencia y enseñen a sus hijos la importancia de tener coherencia entre lo que se dice y se quiere decir para que puedan hacerse responsables de sus dichos. Se intenta favorecer la adquisición de las habilidades comunicacionales descritas por Carranza y Oviedo (1982): aprender a escuchar, a expresar los sentimientos, a saber pedir, a dar *feedback* positivo y negativo, y a clarificar los mensajes.

Se trabaja también con los padres en la importancia de detectar y comprender aquellas prácticas comunicacionales descritas por Mario Marrone (2001) que resultan disfuncionales para la familia: comunicaciones culpógenas, amenazas, comentarios paradójicos, doble vínculo, entre otras.

Se intenta que los participantes comprendan que con la palabra también se lastima. Que no todo se comunica, que existen espacios de reserva y que es necesario transmitir sólo lo que el otro es capaz de escuchar y comprender. En síntesis, se propone ayudar a los participantes a tomar conciencia que es posible lograr estos objetivos en los niños si antes fueron incorporados por ellos mismos.

Taller 4

En este taller se trabaja la importancia de la construcción de hábitos saludables (el sueño, la alimentación, las buenas costumbres familiares) para facilitar la vida cotidiana. Este taller busca además que los padres comprendan que los hábitos son conductas voluntarias que, a base de su repetición, se naturalizan y que algunos hábitos ayudan a crecer, generando mayor libertad, y otros limitan e esclavizan. Que comprendan que hay hábitos que son funcionales en una etapa del desarrollo pero deben superarse para permitir el crecimiento hacia el próximo estadio evolutivo (destete, chupete, mamadera, pañales, barrotos). Se reflexiona acerca de cuáles son las conductas esperables en cada etapa del desarrollo evolutivo de los niños descritas por Alejandra Libensosn (2013) y Maritchú Seitún (2011).

Taller 5

Taller de evaluación. Se recomienda realizarlo unos meses después del cuarto taller para poder conocer a través de los participantes cuáles fueron las modificaciones en la dinámica familiar y logros obtenidos a nivel personal y en la relación con los hijos. Esta reflexión les permite capitalizar y apropiarse de los logros obtenidos mediante el trabajo personal y, a partir de esa conciencia, poder pensarse a sí mismos. La semantización de sus experiencias, permite ampliar sus posibilidades psicológicas para enfrentar las dificultades de la crianza con recursos propios, que limiten el uso de la acción impulsiva o violenta. También se evaluará si quedaron temas pendientes para la reflexión, pudiendo así medir el alcance del programa.

Dinámica y técnica de los talleres

Cada taller está dividido en diferentes momentos. EEP utiliza la técnica descrita por Gloria Di Paola de Larcade y Marta Martínez (1987) para la dinámica de los grupos de reflexión.

Apertura

El taller se inicia con la presentación de cada una de las talleristas, una breve introducción al tema, los diferentes momentos de la dinámica a realizar y los temas de todos los talleres cuando se trata de un ciclo.

Pre calentamiento

Mediante alguna dinámica grupal se intenta crear un clima afable, que permita a los padres sentirse en confianza. Se busca además un primer acercamiento vivencial al tema, propiciando un contacto afectivo con el mismo.

Por ejemplo, en el Taller 1, EEP realiza una actividad con cintas de colores en la que los participantes sostienen de un extremo formando un círculo, bailando y moviéndose al compás de la música. Queda así formada una trama con las cintas que grafica el vínculo que se procura generar entre ellos.

Trabajo en pequeños grupos

Se divide la cantidad de participantes en pequeños grupos. Por medio de un disparador, que puede ser una película, fotografía o alguna dinámica grupal que guarde relación con el tema tratado se busca que los padres reflexionen sobre el tema propuesto, intercambien experiencias y elaboren grupalmente un afiche que resuma las ideas trabajadas para ser compartidas con el resto del grupo. Contar con una producción gráfica ayuda a objetivar pensamientos y experiencias, facilitando el almacenamiento en la memoria.

Por ejemplo, en el Taller 2, sobre autoridad, se proyectan cuatro videos que sirven de disparador para reflexionar sobre la importancia de poner límites para cuidar a los hijos pero también de hacerlo de manera adecuada. Se dividen los participantes en grupos y se les entregan cartulinas, fibras y preguntas que invitan a la reflexión. Éstas pueden ser:

- ¿Qué está pasando en esta escena? ¿Cómo actúan los padres?
- ¿Qué otra actitud de los padres hubiera sido más útil o qué hubiese hecho usted?

Puesta en común

Al finalizar el trabajo en pequeños grupos, cada representante o portavoz presenta la síntesis de lo trabajado. El coordinador va enriqueciendo las aportaciones con un contenido más elaborado. De este modo pueden llevarse una palabra para pensarse a sí mismos en sus roles y funciones y, a su vez, tomar modelos de los otros para intentar modificar aquellas prácticas que les resulten disfuncionales.

Este momento es el más importante del taller. Los padres disfrutan de compartir lo trabajado. La experiencia ha demostrado que todas las ideas que las coordinadoras consideran importantes surgen de las intervenciones de los propios padres: están más dispuestos a asimilarlas cuando son dichas por un par que por un coordinador.

Son innumerables y conmovedores los testimonios recogidos de los padres en esta instancia:

“Pude aprender que tengo que tenerle paciencia a mi hijo, que es chico y no puede hacer todo lo que le pido”.

“Me doy cuenta que la lastimo cuando le digo “No servís para nada”.

“Aprendí que si lo trato bien, se porta mejor. Me di cuenta que es una nueva forma de criarlo y es como un dominó. Una vez que empezás, lo usas para todo”.

“Aquí no te sentís sola, te das cuenta que a todos nos pasa lo mismo. Somos como un cerebro y cada padre es como una parte”.

“Tengo que pensar más en mi hijo y no tanto en mí. Es chiquito y se está formando. Soy muy importante para él, me necesita”.

“¡Mi hijo me va a copiar en todo! Tengo que tener cuidado de cómo soy para no darle malos ejemplos”.

“Antes de gritarle o pellizcarlo me tomo un tecito o me voy al otro cuarto hasta que se me pase y pueda pensar”.

Cierre

Se finaliza el taller agradeciendo la participación de los presentes e invitándolos a concurrir al próximo encuentro. Es importante resumir brevemente la temática que se trabajará en el mismo para despertar su interés.

EEP confeccionó un Cuadernillo para Padres que se entrega al finalizar los talleres, en el que se resumen las ideas más importantes acerca de los temas tratados. La finalidad es que los participantes puedan continuar reflexionando en sus casas sobre lo trabajado, así como compartirlo con el cónyuge, amigos o familiares. Se entrega asimismo un diploma de asistencia.

2. Curso de capacitación para coordinadores de grupos de padres

La práctica de talleres de crianza se encuentra poco extendida en Argentina y escasean los espacios de formación seria y comprometida. Es por esta razón que desde 2009 EEP lleva a cabo capacitaciones para profesionales de la salud mental, médicos, psicólogos, asistentes y trabajadores sociales, *counsellors*, puericultores, docentes y operadores comunitarios interesados en trabajar en la coordinación de los mismos. En estas capacitaciones EEP brinda recursos para la realización responsable de espacios de

reflexión grupal, temas relativos a la crianza de los hijos, la dinámica de coordinación de grupos y, específicamente, el dispositivo elaborado por EEP.

Preparar a profesionales e idóneos en el trabajo de prevención es relevante para la sociedad en su conjunto y es fundamentalmente para aliviar las necesidades de los sectores más vulnerables. Dejar capacidad instalada en agentes comunitarios locales reviste de gran importancia, pues permitirá replicar y dar continuidad a la tarea realizada por el equipo de EEP, escalando el programa a una mayor cantidad de personas.

Programa

El temario del curso fue pensado con la finalidad de que los alumnos puedan tomar conciencia acerca de la situación de la infancia en la actualidad y la necesidad de trabajar en prevención en salud mental, apoyando y acompañando a las familias y cuidadores. Se busca además capacitar en el manejo de grupos de padres, medio idóneo para llevar a cabo esta tarea. Asimismo, se brindan las bases teóricas que fundamentan los temas tratados en los talleres. El programa incluye los siguientes temas:

La prevención en salud mental

Concepto de prevención. Historia. La prevención en América Latina. La importancia de la prevención. Prevención primaria, secundaria y terciaria. Los sistemas de apoyo. Los grupos de padres como sistemas de prevención primaria.

Los grupos de padres

Características. Funciones. Dinámica. Clasificaciones. Dispositivos grupales para el trabajo en talleres. Los encuentros entre padres como dispositivo grupal y de prevención.

Talleres para padres

Dinámica del dispositivo de talleres de EEP. Diálogo con los alumnos acerca de aspectos prácticos.

La Familia

Funciones de la familia. Características de los vínculos familiares. Interrelaciones entre los distintos miembros de la misma. La familia posmoderna: cómo comprender la realidad actual de la familia, a la luz de los cambios en la cultura.

La educación de los hijos

Concepto de educación. Las identificaciones. Las repeticiones. La autoridad de los padres: la autoridad exterior y la autoridad interior o educativa. Los límites como cuidado. El autocontrol del adulto. El maltrato y la violencia en la educación. Autoritarismo y sobreprotección.

La comunicación en la familia

Concepto de comunicación, el diálogo, interferencias y fallas en la comunicación. Modalidades vinculares que ayudan o que enferman a los hijos. Violencias visibles e invisibles. El valor de la palabra en la prevención de la violencia.

Los hijos de 0 a 5 años

Constitución del aparato psíquico y etapas del desarrollo. Cómo acompañan los padres en cada momento evolutivo. Concepto y formación de hábitos (alimentación, sueño, higiene, buenas costumbres). La superación de hábitos que ayudan al crecimiento (mamadera, chupete, pañales).

Metodología de trabajo

Las alumnas asisten a las clases teóricas y a talleres dictados por el equipo de EEP en centros de primera infancia en calidad de observadores-no participantes. Esta metodología dual permite la integración de la teoría con la práctica, enriqueciendo y profundizando ambos aspectos. La observación de los talleres facilita, además, una mayor comprensión de los textos estudiados.

EEP dictó cursos de formación anual en la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados y en la Universidad de Belgrano. En el marco del proyecto *Crianza sin violencia*, con el apoyo de UNICEF y en conjunto con el Equipo Latinoamericano de Justicia y Género- ELA, se realizaron capacitaciones a operadores

comunitarios en 9 locaciones de la Provincia de Buenos Aires que reúnen 30 municipios y en las provincias de Salta, Entre Ríos, Misiones y Santiago del Estero.

Conclusiones

EEP aplicó el programa de talleres en Centros de Primera Infancia del GCBA desde el año 2011 hasta 2017. A su vez, en el marco del proyecto *Crianza sin violencia*, junto a ELA realizó ciclos de talleres en las provincias de Buenos Aires, Salta, Misiones, Santiago del Estero y Entre Ríos en 2016 y 2017. También se efectuaron talleres auspiciados por la Fundación Perez Companc, en la planta de Concepción del Uruguay.

Como resultado de la aplicación de este dispositivo, constantemente revisado y perfeccionado, observamos que los participantes pudieron encontrar un espacio para pensarse a sí mismos como padres en un clima afable y respetuoso, que habilitó la expresión con libertad. En muchas ocasiones fue éste el único espacio que tuvieron para poder ser escuchados. Representó un espacio en el que pudieron pensar otra forma de educar y relacionarse con los hijos, donde el predominio del amor, el respeto y el cuidado tornan innecesario el uso del maltrato y la violencia.

Tras la aplicación de este dispositivo en el programa apoyado por UNICEF, se identificaron los cambios operados en 13 ciclos de Talleres de Crianza en provincia de Buenos Aires y Salta durante 2016: más del 60% de los/las participantes indicó que pudieron modificar su forma de ser madre/padre; casi el 100% manifestó cambios moderados o grandes en actitudes o conductas en sus familias. Las áreas en las que pudieron hacer las mayores modificaciones fueron en la comunicación familiar y los límites.

En relación al curso, casi un 90% de los participantes lo consideró excelente o muy bueno, para un 63% los contenidos les sirvieron mucho, para un 97% la bibliografía le resultó comprensible, un 75% consideró que las actividades fueron muy dinámicas y participativas y a un 47% le interesaron fundamentalmente los temas de comunicación y límites.

Los participantes del curso diagramaron talleres como parte del trabajo final de evaluación para ser aplicados en sus lugares de trabajo que fueron supervisados por

EEP y ELA. En algunas locaciones, como en Bahía Blanca, las autoridades gubernamentales solicitaron implementarlos dentro de los próximos 6 meses, por lo que el objetivo de dejar capacidades instaladas quedaría cumplido así como la réplica del dispositivo por medio de operadores locales que permite la continuidad del trabajo de EEP.

Bibliografía

- Bauman, Z., *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Becher De Goldberg, D., *Prevención del maltrato infantil, una deuda con la niñez*, Urbano, Buenos Aires, 1985.
- Caplan, G., *Principios de psiquiatría preventiva*, Paidós, Buenos Aires, 1966.
- Caplan, G., *Aspectos preventivos en salud mental*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1989, 1993.
- Carranza De Oviedo, N, *Mejoramiento de las reglas de comunicación en la familia*, En: “Terapia Familiar: Estructura, Patología y Terapéutica del Grupo Familiar”. Año 5, Número 9, diciembre, Buenos Aires, Ediciones Terapia Familiar, 1982.
- De Andino, L., De Winograd, M., *El Camino de la prevención*, Buenos Aires, Revista de psicología y psicoterapia de grupo, Tomo XXIII, Números 1 y 2, 1990.
- Díaz, E., *Posmodernidad*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Biblos, 2005.
- Dolto, F., *El niño y la familia*, Barcelona, Editorial Paidós, 1998.
- Edelman, L., Kordon, D., *A manera de introducción a la Teoría y Práctica de los Grupos*, Buenos Aires, Biblioteca Pichón Rivière, AAPPG Fichas, 2000.
- Fernández Moujan, O., Ravazzola De Mezieres, C., *Grupo de Padres*, Buenos Aires, Revista Terapia Familiar, Estructura, Patología y Terapéutica del Grupo Familiar, Año 1, Número 2, 1978.
- García Rubio, S., *Escuelas para padres, 50 años después. Un lugar de encuentro para crecer como padres*, Buenos Aires, Editorial Lumen, 2009.
- García Rubio, S., *Posmodernidad y Familia*, Buenos Aires, Clase dictada en el Curso de Formación de Coordinadores de Grupos de Padres en la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados, 2011.
- Giberti, E., *Para una teoría de la prevención*, Buenos Aires, Primer Congreso metropolitano de psicología, Biblioteca Pichón Rivière, AAPPG, 1981.
- Giberti, E., *La familia a pesar de todo*, Buenos Aires, Editorial Noveduc, 2005.
- Giddens, A., *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Ediciones Península, 1991.
- Giddens, A., *La transformación de la identidad*, Madrid, Editorial Cátedra, 1992.
- Giddens, A., *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Editorial Alianza Universidad, 1994.

- Heumann, G., Mazzella, L., Wolfberg, E., *Los grupos de reflexión en la labor preventiva*, en *Psicoanálisis y medicina. Hacia la interdisciplina: salud, trabajo y amor en crisis. Tercera jornada de clínica situacional*, Buenos Aires, Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo, 1991.
- Hidalgo, V., Palacios, J., *Apoyo a las familias en su transición hacia la paternidad: evaluación de un programa de educación de padres*, Sevilla, en *Cultura y educación*, Volumen 8, Número 2, 2000.
- Jolly, G., Pandra, L., Sicardi, L., *Los grupos en el ámbito de la prevención: utopías y realidades*, Buenos Aires, en *Transformaciones de la grupalidad: pareja, familia, grupos, instituciones, macrocontexto*, Congreso Latinoamericano de Psicoterapia Analítica de Grupo, FAPAG, Editorial Federación Latinoamericana de Psicoterapia de Grupo, 1994.
- Larcade, G., Martínez, M., *La función del taller de reflexión en la promoción de la salud mental*, Buenos Aires, *Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, Volumen 10, Número 1, 1987.
- Levav, I., *Prevención primaria en los programas de salud mental, ¿posible o imposible?*, Buenos Aires, en *Acta psiquiátrica y psicológica*, Volumen 38, Número 1, Buenos Aires, 1992.
- Lipovetsky, G., *La era del vacío*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1986.
- Maldonado, M., *Vicisitudes de la familia en la posmodernidad*, Bogotá, Colombia, *Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, Volumen 4, Número 1, Tomo II, Fepal, 2000.
- Marrone, M., *Las disfunciones en la parentalidad*, Madrid, *La teoría del apego; un enfoque actual*, Editorial Psimática, 2001.
- Melnizky, R., *Orientación a padres: su instrumentación clínica y preventiva. Clínica con niños y adolescentes*, Buenos Aires, *Revista argentina de psicología APBA*, Número 40, 1989.
- Moise, C., *Prevención y psicoanálisis, propuestas en salud comunitaria*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Montenegro, R., Wolberg, E., *Prevención en salud mental. Escenarios actuales*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2002.

- Moreno, J., *Cambios actuales en la familia, la infancia y la sexualidad y su impacto en el psicoanálisis*, Buenos Aires, Actualizaciones en Psicoanálisis Vincular, Apdeba, 2006.
- Pérez, A., *Sentido y contrasentido de la prevención en Psicoanálisis*, Buenos Aires, Editorial Corybe, 1992.
- Pérez, A., *Grupo Familiar: su estructura y funciones*, Buenos Aires, Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo, 1992, Tomo XV, número 1, 1992.
- Pérez, A., *Familia: Enfoque interdisciplinario*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2009.
- Pichón Rivière, E., *Una teoría del abordaje de la prevención en el grupo familiar*, Buenos Aires, Patología y terapéutica del grupo familiar, Actas del primer congreso argentino de psicopatología del grupo familiar, Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos Fichas, 1970.
- Pichón Rivière, E., *Historia de la Técnica de los Grupos Operativos*, Buenos Aires, AAPPG, Fichas Biblioteca P- Riviere, Clase dictada el 2 de Mayo de 1970.
- Ravenna De Selvatici, M., *Grupo analítico de Reflexión*, Buenos Aires, Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares, C. Pachuk, R. Friedler Coordinadores, Ediciones Del Candil, 1998.
- Rojas, M.C y Sternbach, S., *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1994.
- Salas, E., *Algunos Fundamentos Teóricos y Problemas Técnicos en los Grupos de Orientación a Padres*, Buenos Aires, Revista de Psiquiatría y Psicología de la Infancia y de la Adolescencia, Año 3, Número 2, Paidós, 1972.
- Solís Cámara, R., Díaz Romero, M., *¿Quién educa a los padres? Formación de líderes en paternidad. Un enfoque para la prevención e investigación*, Guadalajara, Jalisco, México, Revista latinoamericana de psicología, Volumen 31, Número 3, 1999.
- Sosa Carbó, H., *La autoridad como camino de encuentro educativo*, Córdoba, Editorial Patris, 1996.
- Speier De Fernández, N., *El trabajo psicoanalítico en prevención*, Buenos Aires, en Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupos 3 y 4: Psicoanálisis de las configuraciones vinculares, 1991.
- Stein, G., *Psicoanálisis Compartido*, Buenos Aires, Editorial Punto Tres, 1990.

- Tempera De Devoto, R. M., *Familia: identidad y pertenencia*, Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador, Capítulo IV, 2005.
- Tempera De Devoto, R. M., *Familia: identidad y pertenencia*, Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador, Capítulo VI, Tercera Parte, 2005.
- Toporosi S., *Familia y salud*, Buenos Aires, *Pautas para el trabajo en prevención primaria*, Lugar Editorial, 1994.
- Tubino, F., *Educación, el despertar de la pregunta*, Lima, en GHEILER, M. (comp.), *Psicoanálisis y educación: Primer encuentro interdisciplinario*, Sociedad Peruana de Psicoanálisis, 1992.
- Wolfberg, E., *Prevención primaria en salud mental. Escenarios actuales*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2002.
- Yarmoz Yaben, S., *¿Seguimos descuidando a los padres? El papel del padre en la dinámica familiar y su influencia en el bienestar psíquico de sus componentes*, Buenos Aires, en *Anales de Psicología*, volumen 22 número 2 (diciembre), página 175 a 183, 2006.

EL CONTROL DE LEGALIDAD EN EL PROCEDIMIENTO DE ADOPCIÓN

Rocío Giménez²⁵⁹

Introducción

A raíz de la sanción de la ley 14.528 sobre procedimiento de adopción en la Provincia de Buenos Aires, y con la visión de poder brindar un eficiente servicio de justicia, ejerciendo una tutela judicial efectiva y la defensa del interés superior de los niños, niñas y adolescentes; se propuso un rediseño en el abordaje de las estrategias llevadas a cabo dentro del proceso de declaración de la situación de adoptabilidad, en el marco de actuación de un Juzgado de Familia.

Regidos por la expectativa de poder cumplir con los plazos establecidos en la ley de procedimiento de adopción, y a su vez, asegurando una concreta oportunidad al niño, niña o adolescente de retornar con su familia biológica o con la convicción de un verdadero agotamiento de las posibilidades de permanencia con la misma, se estableció como misión la participación activa y coordinada de todas las partes del proceso.

Ello, tomando como base el deber que impone la ley al magistrado del ejercicio de un control de legalidad de la medida de abrigo adoptada y focalizando la atención en el planteamiento de estrategias de trabajo eficientes y ajustadas a las circunstancias de cada caso; en miras a dar un correcto tratamiento a la situación de vulnerabilidad en que se encontrara el menor de edad involucrado.

Desarrollo

A efectos de asegurar una cabal comprensión de la práctica desarrollada, es menester comenzar refiriendo que en la Provincia de Buenos Aires, rige desde el año 2013 la Ley n°14.528, que establece el Procedimiento de adopción, sin perjuicio de que resulta importante resaltar que el Código Civil y Comercial de la Nación vigente desde el mes de agosto de 2015, ha receptado idénticas pautas de trabajo en la materia.

²⁵⁹ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.gim>

En ese orden de ideas, resulta significativa la incorporación de normas de procedimiento relativas a esta temática dentro de un ordenamiento de fondo, toda vez que ello refleja la necesidad de la sociedad por resignificar y reformular el tratamiento que se venía dando a la problemática atinente a la niñez y adolescencia, insertos en situaciones de desamparo, tanto material como afectivo. Entiendo es constitutivo el acompañamiento de los derechos consagrados en el ordenamiento, desde lo procesal; agilizando los tiempos, eliminando trabas burocráticas, pero claramente sin que ello repercuta en la calidad del trabajo desarrollado.

Por ello, es que a la luz de los principios plasmados en ambas reglamentaciones, así como en la Constitución Nacional, los Tratados Internacionales con jerarquía constitucional y la Ley 26.061 sobre protección integral de derechos de las niñas, niños y adolescentes; en miras a garantizar la defensa del interés superior del niño, el respeto por el derecho a la identidad y el agotamiento de las posibilidades de permanencia en la familia de origen o ampliada, se entendió que un control de legalidad de las medidas de abrigo dispuestas, implicaba la participación activa de todos los sujetos del procedimiento –definidos claramente en el art. 608 del Código Civil y Comercial de la Nación-, a saber: el propio niño, niña o adolescente, los padres, el Servicio Local interviniente y el Ministerio Público.

Una vez dispuesta una medida excepcional para la protección del menor de edad en condiciones de vulnerabilidad y/o abandono –“medida de abrigo”-, el Servicio Local de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes –en adelante, Servicio Local- que la adoptó, remite al juez la misma con una descripción de las circunstancias acontecidas y un planteamiento de estrategias a desarrollarse en un plazo de 180 días, para el control de legalidad.

Así, se advertía que las estrategias planteadas por los Servicios Locales eran demasiado genéricas, presentando dificultades de adaptación a la situación concreta, y elaboradas unilateralmente por el Servicio, sin participación de los destinatarios de dichas estrategias desde el momento mismo de su diagramación, conculcando el empoderamiento de su parte respecto de las metas establecidas.

Ello repercutía negativamente en la optimización de los tiempos en vías al cumplimiento del plazo de 180 días establecido por la ley, período que implicaba para los progenitores haber superado las dificultades de origen que hubieren puesto en situación de riesgo al menor de edad, y en base a lo que tanto el Servicio Local como el Ministerio Público debían dictaminar, y el magistrado resolver respecto de la situación de adoptabilidad de un niño, niña o adolescente.

Resulta evidente la relevancia del trabajo a desarrollarse durante el plazo referido, y la necesidad de establecer pautas de abordaje eficientes, cuyo transcurso vaya siendo controlado, y en su caso encausado, a efectos de cumplir el espíritu de la ley en el sentido de propender a la defensa del vínculo biológico de los menores de edad, siempre que ello sea posible, o en su caso decretar la adoptabilidad con la garantía de que se ha efectuado un trabajo de orientación familiar con la profundidad que ameritan las circunstancias y donde todos los sujetos del procedimiento se encuentren involucrados.

Ahora bien, el artículo 10 de la ley 14.528 estipula que habiendo sido identificados padres o familiares del menor de edad respecto del que se ha adoptado una medida excepcional, el juez los citará a audiencia con patrocinio letrado, a fin de tomar conocimiento personal con los mismos y además, podrá disponer la comparecencia del menor de edad involucrado siempre acorde a su grado de madurez. Cumplida esta audiencia, estipula ciertas pautas de trabajo, que reflejan el control de legalidad que debe realizar el juez, tales como disponer la realización de más estudios psicológicos, socioambientales, o los que se considere pertinentes por parte del equipo técnico del Juzgado, seguimiento periódico de las medidas adoptadas con el Servicio Local y un actuar coordinado con éste; así como la escucha del niño involucrado.

Lo cierto, es que en la práctica se advirtió la necesidad de buscar un lugar de encuentro de todos los sujetos involucrados, toda vez que a efectos de llegar a resultados exitosos, debía constituirse en una especie de “equipo de trabajo”, mejorando la comunicación entre sí; aunque siempre respetando y dejando claro las funciones y atribuciones de cada uno. Por ello, una vez recibida la comunicación de abrigo por parte del Servicio Local, efectuada la vista al Ministerio Público y resuelta la legalización de la medida; en la oportunidad de la referida audiencia del art. 10 de la ley 14.528 se comenzó a citar a los

progenitores o familiares, y se convocó al Servicio Local correspondiente, al Ministerio Público y al equipo técnico –psicólogo/a, asistente social y psiquiatra- del Juzgado.

Asimismo, con el fin de hacer efectiva la presencia de los progenitores o familiares, se comenzaron a librar piezas por secretaría –conforme principio de oficiosidad- y a realizar llamados telefónicos a los domicilios y números informados en el expediente. En ambas comunicaciones se les hizo saber que debían concurrir a la citación con patrocinio letrado, pudiendo procurárselo en la Defensoría Oficial o Colegio de Abogados.

Es entonces que en esta oportunidad, se plasmaba una acción mancomunada entre los diferentes intervinientes, aportando cada uno lo suyo desde su lugar. Así, los progenitores con patrocinio letrado –en general por parte de un defensor oficial- podían expresar sus inquietudes y puntos de vista; el Servicio Local explicar las estrategias de trabajo, el representante del Ministerio Público plantear y solicitar ciertas medidas, el equipo técnico del Juzgado evaluar el plan de acción desde su óptica interdisciplinaria y aportar nuevos enfoques, y el juez monitorear el trabajo desplegado y disponer estrategias y/o medidas faltantes.

Cabe resaltar que en forma previa a la audiencia, y desde el momento mismo de la radicación de una causa en el Juzgado, se realizan ciertas tareas previas, tales como el primer control de la medida adoptada y estudio de sus términos, la ubicación del paradero de los progenitores, las referidas comunicaciones a los mismos y demás sujetos intervinientes; es decir que desde allí y luego consagrado en el desarrollo de la audiencia, el trabajo comienza intensamente.

En los inicios, es dable señalar que se presentó cierta resistencia en su implementación por un lado porque representaba un cambio en la modalidad de trabajo, y por otro porque existía temor de que se confundieran los roles y funciones de cada uno de los sujetos. Si bien en la audiencia tanto el equipo técnico como el Ministerio Público, podían sugerir nuevas estrategias de trabajo acorde a los planteamientos que sugieran de los progenitores y las circunstancias del caso, lo cierto es que recae en el Servicio Local la facultad de tomar la medida de abrigo y diseñar el plan de trabajo, pero también la obligación de sostener dichas medidas.

Conforme está clara distribución de tareas, es que se fue sosteniendo y desplegando esta práctica, propiciando el compromiso de los asistentes a la audiencia del art. 10 de la ley 14.528 con lo diagramado en dicha oportunidad, así como en sucesivas audiencias “de control” que se fueron fijando de común acuerdo para el monitoreo de las estrategias, hasta llegar al cumplimiento del plazo de los 180 días y el desarrollo de la audiencia señalada por la ley de procedimiento n°14.528 en el art. 12 -audiencia de cierre del proceso, previa a la decisión respecto de la situación de adoptabilidad del menor de edad involucrado-.

A mayor abundamiento, cabe resaltar que al momento de finalizar el ciclo de trabajo, tanto el Servicio Local para emitir su informe de conclusión, como el Ministerio Público para su dictamen y el magistrado para resolver, están familiarizados con los procesos llevados a cabo y cómo fueron evolucionando; lo que permite un mejor ejercicio de las funciones respectivas de cada uno.

Debo resaltar especialmente, la relevancia de la intervención y abordajes interdisciplinarios en esta materia. Más allá de que el proceso se desarrolle en un ámbito eminentemente de índole jurídico, la mirada analítica de los psicólogos, asistentes sociales, en ciertos casos psiquiatras, resulta insoslayable. Una figura que en la actualidad no forma parte de los equipos técnicos de los Juzgados de Familia, y que implicaría un potenciamiento significativo en la intervención interdisciplinaria, es la del orientador familiar. Considero que en el marco de la actuación de estos procesos específicamente, sería quien tuviera la primer aproximación con la medida de abrigo que se recepcione, analice desde una mirada integral las circunstancias que atañen a los menores de edad involucrados y su contexto familiar, para luego derivar y direccionar las demás intervenciones de los restantes miembros del equipo técnico, hacia el abordaje más propicio acorde el caso.

Conclusión

El objeto del presente es compartir una buena práctica de gestión judicial, que implica la participación temprana, activa, coordinada y comprometida con las estrategias desarrolladas, por parte de los sujetos del proceso de adopción; reflejándose ello en la optimización de los tiempos en miras al cumplimiento de los plazos establecidos por

ley, e implicando una profundización del trabajo realizado. Todo ello facilitado por la oralidad -principio procesal del derecho de familia-, propiciando un espacio de encuentro de todos los efectores y una eficaz comunicación de los mismos.

Actuar mancomunadamente, enriqueciendo perspectivas aunque posicionados en el lugar y función que cada uno ocupa, es verdaderamente comprometerse con la defensa del interés superior de los niños frente a la vulnerabilidad y abandono en la que en ocasiones se encuentran, y por parte del juez, ejercer un efectivo control de legalidad de las medidas adoptadas. Así, los Servicios Locales han naturalizado la práctica y mejorado el planteamiento de las estrategias desde el momento mismo de la toma de la medida de abrigo, toda vez que comprenden más acabadamente la modalidad de trabajo y la importancia de hacer hincapié en el establecimiento de metas más concretas y detalladas.

Por su parte, los progenitores o familiares, son escuchados, tienen la oportunidad de plantear sus inquietudes y dificultades, incluso por ejemplo con cuestiones tales como la carencia de turnos para atención psicológica, la necesidad de obtención de becas para comedores para sus hijos; y al estar presentes los profesionales del Servicio Local en la audiencia, en el momento se superan dichos obstáculos, e incluso se libran oficios desde el juzgado de forma inmediata.

El Ministerio Público también tiene la oportunidad de efectuar las manifestaciones y requerimientos que estime pertinentes, implicando ello un acortamiento de tiempos y celeridad en la resolución de las cuestiones planteadas. Es importante destacar que la eficiencia de trabajar articulando con los sujetos intervinientes, se refleja no sólo al momento de tomar una decisión y su consecuente resolución en la causa; sino que implica un compromiso y conocimiento de los niños por parte del equipo técnico, magistrado y Ministerio Público, que luego repercute muy favorablemente al momento de iniciar el proceso de selección de postulantes para la guarda con fines adoptivos, como así en los controles efectuados periódicamente por el equipo técnico respecto de las guardas otorgadas.

Por lo que, este trabajo que se inicia en el expediente de abrigo, acorta además los plazos al momento de elegir la familia que acogerá al niño, en atención a que ya se

conoce profundamente la historia de aquél y sus necesidades. De este modo, el trabajo efectuado en las primeras etapas del proceso, se refleja muy favorablemente en todas las demás instancias posteriores.

Como operadores del sistema judicial, cada uno desde su lugar, tenemos la responsabilidad de repensar y evolucionar en el desarrollo de nuestras actividades diarias, para de esta forma avanzar hacia un mejor abordaje de las situaciones de vulnerabilidad que involucran a niños, niñas y adolescentes; propender a una verdadera inclusión de los mismos y posibilitarles reales oportunidades para su desarrollo individual; el que inevitablemente repercutirá favorablemente en toda la sociedad. No basta con tener “buenas intenciones”, sino que debemos accionar concretamente a fin de acompañar los desafíos que la realidad nos presenta.

La práctica relatada en estas líneas constituye en mi opinión, una acción útil, específica y accesible para todos aquellos operadores que quieran aplicarla; y se encamina a materializar en lo pequeño algo tan sustancial como es el interés superior de los niños, niñas y adolescentes. Hagamos palpables, en cada expediente, en cada familia, en cada niño o adolescente, sus derechos. De lo contrario, no serán más que letra muerta en compendios de tratados y libros jurídicos.

Bibliografía

Constitución de la Nación Argentina, Ed. Zavalía, Bs. As., 2001.

Convención sobre los Derechos del Niño.

Código Civil y Comercial de la Nación, Ed. Erreius, Bs. As. 2017.

Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Ley 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, modificada y complementada por Ley 13.634, 13.645 y Decreto 3438/3007.

Ley 14.528 de Procedimiento de Adopción en la Provincia de Buenos Aires.

Beloff, Mary, “Quince años de vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño en la Argentina” en Kemelmajer de Carlucci, Aída (directora) y Herrera, Marisa (coordinadora), *La familia en el nuevo derecho. Libro Homenaje a Cecilia Grosman*, Santa Fe, Rubinzal-Culzoni Editores, 2009.

Kemelmajer de Carlucci, Aída, Herrera, Marisa, Lloveras, Nora, “Tratado de Derecho de Familia según el Código Civil y Comercial de 2014”, Ed. Rubinzal-Culzoni, Tomo I y III, Bs. As., 2014 “Temas claves en materia de Protección y Promoción de Derechos de niños, niñas y adolescentes en la Provincia de Buenos Aires”, Ed. Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, Instituto de Estudios Judiciales y Unicef, Bs. As., 2010.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ESPIRITUALIDAD

Silvia C. González²⁶⁰

Introducción

En algunos ámbitos del sistema educativo persiste un esquema antropológico tridimensional considerando al niño, en tanto persona, como un ser biológico, psicológico y social, pero se excluye o se niega la esfera de lo espiritual o bien se integra como una nota adyacente a lo psicológico. Se puede detectar un grave desfasaje de reconocimiento y de atención académica entre las otras modalidades de inteligencia respecto a la inteligencia espiritual.

La teoría de las inteligencias múltiples brinda elementos científicos que reconocen el papel fundamental del crecimiento armónico del niño en el desarrollo de las distintas inteligencias, incluyendo la inteligencia espiritual. El período de la infancia es determinante en la vida del adolescente y del joven, pero también afecta al adulto y al anciano. De ahí deriva la gran importancia que tiene prestar la máxima atención a la educación infantil integral, desarrollando y estimulando el potencial espiritual, considerando que estamos frente a un ser muy sensible y receptivo que es muy permeable a los estímulos externos y al influjo de los adultos.

El objetivo de este trabajo es exponer conceptos relativos a la inteligencia espiritual en el contexto de las inteligencias múltiples, y su posible desarrollo en la escuela, abordándola como un derecho de la niñez. Se presentan experiencias de desarrollo de la inteligencia espiritual a través de la meditación cristiana en escuelas de Australia y Argentina.

Desarrollo

Inteligencias múltiples

Etimológicamente, la palabra latina *intelligentia* proviene de *intelligere*, término compuesto por *intus* ("entre") y *legere*, que significa "escoger" o "leer". Ser inteligente, entonces, es saber escoger la mejor alternativa sabiendo leer en el adentro de las cosas.

²⁶⁰ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.gon>

Es la capacidad de comprender, aprender, saber leer en la interioridad, discernir, ver las distintas alternativas y poder tomar la decisión más oportuna.

La inteligencia es esa potencia que permite conocer la realidad en distintos grados y niveles de profundidad.

Tradicionalmente se la concebía como una facultad única, cuantificable, inherente a cada ser humano que podía desarrollarse en distintos grados.

A partir del trabajo de Howard Gardner, psicólogo estadounidense, y un grupo de académicos de la Universidad de Harvard, en el año 1967 empezaron a desarrollar una visión plural de la inteligencia, no solo las lógico-matemática y verbal; surgió así la teoría de las inteligencias múltiples que reconoce diversas facetas de la cognición, así como los potenciales y estilos cognitivos en las personas.

Las inteligencias múltiples clasificadas por Howard Gardner son:

-Inteligencia lingüística.

-Inteligencia lógico-matemática.

-Inteligencia corporal.

-Inteligencia musical.

-Inteligencia espacial.

-Inteligencia interpersonal.

-Inteligencia intrapersonal.

-Inteligencia naturalista.

El ser humano requiere de todas ellas, las inteligencias trabajan siempre en coordinación. No somos seres unidimensionales sino polifacéticos, y la multiplicidad de inteligencias que existe en cada uno permite dar respuestas a situaciones muy distintas.²⁶¹ El autor Francesc Torralba sostiene que “la identificación de distintas formas de inteligencia no conduce a una visión fragmentada de la mente humana, pues

²⁶¹ Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1999.

cada una desarrolla una función peculiar y está integrada en el conjunto. Son formas interdependientes y ninguna de ellas es autosuficiente”.²⁶²

La teoría de las inteligencias múltiples abrió el camino para seguir investigando, y se llegó al trabajo desarrollado por Daniel Goleman sobre inteligencia emocional, basada en la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Se corrobora científicamente que el ser humano no puede definirse solo como un ser pensante sino también y necesariamente como un ser dotado de sentimientos.

Daniel Goleman define la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones; comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos. Dicho autor logró divulgar y popularizar lo que Howard Gardner había comenzado a esbozar con su teorización acerca de las inteligencias intrapersonales e interpersonales, refiriéndose a las siguientes habilidades:

- conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión;
- autorregulación, control de los impulsos, de la ansiedad, diferimiento de las gratificaciones, regulación de los estados de ánimo;
- motivación y perseverancia a pesar de las frustraciones;
- empatía y confianza en los demás;
- habilidades sociales.

Si bien una parte de estas habilidades pueden venir configuradas en nuestra genética, otras tantas se desarrollan durante los primeros años de vida: la evidencia respaldada por abundantes investigaciones demuestra que las habilidades emocionales son

²⁶² Torralba, Francesc, *Inteligencia espiritual*, Barcelona, Plataforma Editorial, 2010, p. 27.

susceptibles de aprenderse y perfeccionarse a lo largo de la vida, si para ello se utilizan los métodos adecuados.²⁶³

Durante la última década del siglo XX se ha puesto de manifiesto que para desarrollarse correctamente en el entorno social, laboral, político, educativo se requiere el desarrollo de la inteligencia emocional. Pensamiento y emoción constituyen dos dimensiones de la realidad humana mutuamente entrelazadas.

Inteligencia espiritual

El siglo XXI se abre a la identificación de una nueva inteligencia: la espiritual, existencial o trascendente. Es este un nuevo debate que amplía significativamente el mapa de las inteligencias múltiples. Nace un nuevo paradigma.

La inquietud científica del Dr. Gardner lo llevó a referirse en su teoría de las inteligencias múltiples a un tipo de inteligencia a la que denominó “inteligencia existencial o trascendente”. Según este investigador es “la capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos, así como la capacidad de situarse a sí mismo con respecto a los rasgos existenciales de la condición humana como el significado de la vida, el significado de la muerte y el destino final del mundo físico y psicológico en profundas experiencias como el amor a otra persona o la inmersión en un trabajo de arte”.²⁶⁴

La inteligencia espiritual es a un tiempo la más nueva y la más antigua, ya hace 2.500 años Buda hablaba de la visión cabal, la que permitía conocer la realidad profunda de los fenómenos. El Apóstol Pablo de Tarso ora pidiendo inteligencia espiritual y la describe como la capacidad dada por Dios para vivir plenamente la congruencia con la fe cristiana.²⁶⁵

Inteligencia Espiritual, también llamada inteligencia existencial o trascendente, está basada en la sabiduría, la visión holística de la realidad profunda de comprensión de

²⁶³ Goleman, Daniel, *Inteligencia emocional*, Barcelona, Editorial Kairós, 1996.

²⁶⁴ Torralba, Francesc, *op.cit.*, nota 2, p. 45.

²⁶⁵ Tarso, Pablo, *Libro del pueblo de Dios, Carta Colosenses*, Cap 1:9-10.

contextos y totalidades significativas, es la capacidad de trascendencia, de ir más allá de lo biofísico y social, más allá del cuerpo y las emociones. Opera con el ojo de la contemplación, se sitúa más allá del ego narcisista. Genera sentido trascendente para vivir y alimentar la integridad de nuestra conciencia. Francesc Torralba, en su libro *Inteligencia espiritual*, hace referencia al pensamiento de distintos autores. El término "inteligencia espiritual" fue acuñado por dos investigadores, Danah Zohar, profesora de la Universidad de Oxford, e Ian Marshall, psiquiatra de la Universidad de Londres. Ambos descubrieron que cuando las personas efectúan alguna práctica espiritual o hablan sobre el sentido global de sus vidas, las ondas electromagnéticas en sus cerebros presentan oscilaciones de hasta cuarenta megahercios a través de las neuronas. Estas oscilaciones recorren todo el cerebro, pero presentan una oscilación mayor y estable en el lóbulo temporal. Según Zohar la inteligencia espiritual activa las ondas cerebrales permitiendo que cada zona especializada del cerebro converja en un todo funcional, sosteniendo que es la inteligencia espiritual la que nos permite afrontar y resolver problemas de significados y valores, ver nuestra vida en un contexto más amplio y significativo y al mismo tiempo determinar qué acción o camino es más valioso para nuestra vida. Consideran que la inteligencia espiritual está en todo nuestro ser, como una totalidad trabajando de manera armónica con la inteligencia racional y la inteligencia emocional.²⁶⁶

Según estos científicos la inteligencia espiritual complementa la inteligencia emocional y lógico-racional y faculta para afrontar y trascender el sufrimiento y el dolor, y para crear valores; da habilidad para encontrar el significado y el sentido de nuestros actos.

Existe una abundante bibliografía ya que distintos autores contemporáneos estudian este tema, entre ellos Robert Emmons, quien define la inteligencia espiritual como aquella capacidad que abarca la trascendencia del ser humano, el sentido de lo sagrado y los comportamientos virtuosos. La relaciona con la experiencia religiosa y ética, la resolución de los problemas cotidianos y conseguir la realización de nuestros propósitos. Según este autor, la inteligencia espiritual no sólo capacita para la vivencia

²⁶⁶ Torralba, Francesc, *op.cit.* nota 2, p. 46.

religiosa y ética sino que es útil para la vida práctica, para manejarse en los problemas cotidianos, afectivos y laborales.²⁶⁷

Kathleen Noble concibe la inteligencia espiritual como un poder innato del ser humano, pero que exige un desarrollo y ejercitación. Es necesario un proceso de interiorización y simultáneamente un movimiento de superación del ego que se abre a los otros: activa la inteligencia interpersonal y es la condición básica y fundamental para desarrollar la experiencia religiosa.²⁶⁸

Siguiendo el pensamiento de Viktor Frankl, se concibe lo espiritual como lo libre en el ser humano, como lo que escapa a lo biológico, aunque esté intrínsecamente unido a lo somático, es un ser que trasciende su dimensión física y que, al hacerlo, la vive de un modo cualitativamente distinto que un ser que carece de inteligencia espiritual. Se refiere a la autotranscendencia como capacidad singular en el ser humano que le lleva a superar barreras y a adentrarse en terrenos desconocidos, a superarse indefinidamente a sí mismo, a buscar lo que se esconde más allá de los límites de su conocimiento. Es la capacidad de ser felices a pesar de las circunstancias adversas.²⁶⁹

Afirma Viktor Frankl,

“Lo espiritual nunca se diluye en una situación; siempre es capaz de distanciarse de la situación sin diluirse en ella; guardar distancia, de tomar postura frente a la situación. Lo espiritual posee libertad partiendo de esa distancia y solo desde su libertad espiritual puede el ser humano decidirse en un sentido o en otro: a favor o en contra de una disposición, de una caracterología o de una predisposición instintiva; en una palabra: solo desde la libertad espiritual puede el hombre afirmar o negar su instinto.”²⁷⁰

Filósofos, psicólogos, psiquiatras, neurólogos, antropólogos, teólogos de muy distintas escuelas y procedencias ideológicas detectan en el ser humano una serie de operaciones, necesidades y poderes que exceden las inteligencias múltiples planteadas por Howard Gardner. Diversos estudios científicos avalan el concepto de la espiritualidad como

²⁶⁷ *Ibid*, p. 47.

²⁶⁸ *Ibid*, p. 48.

²⁶⁹ Frankl, Viktor, *El hombre en busca de sentido. El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano*, Barcelona, Paidós, 2001.

²⁷⁰ Frankl, Viktor, *El hombre doliente*, Barcelona, Herder, 1990, pp. 174-175.

inherente a la persona tanto como lo es su corporeidad, sociabilidad o su naturaleza emocional; no es una vida paralela a la vida corporal, está íntimamente unida a ella como tampoco nos contrapone al mundo interior y exterior, por el contrario nos hace tomar comportamientos en libertad. En la sociedad actual dominada por la velocidad, el funcionalismo, el economicismo se requiere el cultivo de esta dimensión que dé sentido a la existencia humana.

La vida espiritual está en potencia en todas las personas, requiere estimulación y desarrollo y así alcanzar su máxima expresión. Ser espiritual es despertar, volver a nuestro estado natural, retomar la esencia de nuestro verdadero proyecto vital.

Francesc Torralba menciona los poderes de la inteligencia espiritual:

- La búsqueda de sentido.
- La capacidad de distanciamiento.
- La autotrascendencia.
- El asombro.
- El autoconocimiento.
- La facultad de valorar.
- El gozo estético.
- El sentido del misterio.
- La búsqueda de la sabiduría.
- El sentido de pertenencia al Todo.
- La superación de la dualidad.
- El poder de lo simbólico.
- La llamada interior.
- La elaboración de ideales de vida.
- La capacidad de religación.
- La ironía y el humor.

Todas las inteligencias del ser humano se pueden hallar en estado potencial o actual, solo el ejercicio hace posible que las facultades potenciales se desarrollen; si no se trabaja la inteligencia espiritual se puede hablar de una atrofia. En un entorno espiritualmente rico, donde la vida espiritual se desarrolla creativamente, se estimula la inteligencia espiritual, mientras que en un ambiente materialista y pragmático, utilitarista y consumista, esta inteligencia permanece atrofiada, mencionando como resultados de esa atrofia espiritual al sectarismo, el fanatismo el consumismo, el vacío existencial, el aburrimiento, la intolerancia, el narcisismo.²⁷¹

La inteligencia espiritual no aísla al ser humano de su entorno social, por el contrario, lo hace más receptivo, sensible, tolerante de las diferencias, con una alta integración pacífica a la sociedad. El trabajo de la inteligencia espiritual hace posible la paz interior, indispensable si se pretende pacificar el mundo.

El ser humano no es un ser acabado, está en un continuo proceso de búsqueda y transformación, una educación integral articula ese potencial.

Derecho del niño a una educación integral

Siguen teniendo vigencia en la sociedad actual viejos paradigmas que consideran la niñez valorizando más su potencial futuro que aquello que es en su momento presente, quizás porque en algunos ámbitos aún no se considera a los niños ciudadanos de pleno derecho, sino futuros ciudadanos, cuando de hecho ya son personas en plenitud, sujetos de derechos y deberes.

El Congreso de la Nación Argentina ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño el 27 de septiembre de 1990 mediante la Ley 23.849 y la Asamblea Constituyente la incorporó al artículo 75 de la Constitución de la Nación Argentina en agosto de 1994. A partir de este compromiso, el Gobierno debe realizar los esfuerzos posibles para asegurar que todo niño tenga acceso a todos los derechos que figuran en la Convención.

Dos ideas fuerza recorren el contenido de la Convención: la consideración del niño, la niña y el adolescente como sujetos plenos de derechos, merecedores de respeto,

²⁷¹ Torralba, Francesc, *op.cit.*, nota 2, pp. 79-85.

dignidad y libertad, abandonando, con este enfoque, el concepto de niño como objeto pasivo de intervención por parte de la familia, el Estado y la sociedad.

En segundo lugar, la consideración de los niños como personas con necesidad de cuidados especiales, lo que supone que, por su condición particular de desarrollo, además de todos los derechos que disfrutaban los adultos los niños tienen derechos especiales.

El Artículo 29a se refiere al derecho del niño a una educación que desarrolle su personalidad, aptitudes y capacidad física y mental hasta su máximo potencial. El mismo Artículo 29d se refiere a 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.

Ante lo planteado por la Convención Internacional sobre el derecho de todo niño a recibir una educación integral que desarrolle su máximo potencial podría pensarse, a la luz de los conceptos vertidos por distintos autores mencionados en este trabajo, que dicho derecho incluye el desarrollo de la inteligencia espiritual. Esto podría evitar lo que Francesc Torralba denomina *analfabetismo espiritual*, que se refiere a la incapacidad para tomar distancia de la realidad, para enfrentarse a la pregunta del sentido de la existencia, para maravillarse ante la realidad, valorar sus actos, analizar su propio sistema de creencias, valores e ideales, sentirse parte de un todo.²⁷²

Educando la inteligencia espiritual

Se parte de la idea de que educar consiste en desarrollar todo el potencial latente en la personalidad del niño se incluye el desarrollo de las cuatro dimensiones fundamentales de la persona: la corporal, la psíquica, la social y la espiritual. Los sistemas educativos más innovadores del planeta y más sensibles al desarrollo integral de la persona reconocen esta dimensión espiritual y trabajan por su desarrollo.

²⁷² Torralba, Francesc, *Inteligencia espiritual en los niños*, Barcelona, Plataforma Editorial, 2012, p. 25.

El modelo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner revolucionó la educación, y estimula todas las facetas y dimensiones del ser humano, sus múltiples inteligencias. El desarrollo de la inteligencia espiritual es un elemento fundamental en el proceso educativo de una persona y tiene consecuencias directas en otras áreas del aprendizaje ya que en esa integración se obtiene riqueza interior, creatividad e innovación.

Los educadores trabajan para que los niños adquieran autonomía en el terreno físico, mental, emocional, social, moral, esto es posible si se cultivan las inteligencias emocional y espiritual. La autonomía se relaciona con regular la propia vida desde el *yo personal*, ello presupone conocimiento de un *yo* que trasciende el *ego*.

Puede así pensarse que, sin el cultivo de las inteligencias emocional y espiritual, el sistema educativo no puede alcanzar la autonomía de los niños que se propone.

Rob Riemen sostiene que

No puede haber civilización sin la conciencia de que el ser humano tiene una doble naturaleza. Posee una dimensión física y terrenal, pero se distingue de los animales por atesorar, a la vez, una vertiente espiritual: conoce el mundo de las ideas. Es una criatura que sabe de la verdad, la bondad y la belleza, que sabe de la esencia de la libertad y de la justicia, del amor y de la misericordia.²⁷³

En el 2008 los profesores M. D. Holder, B. Coleman y J. Wallace de la Universidad de Columbia publicaron un estudio en el *Journal of Happiness Studies* sobre la relación entre espiritualidad y felicidad en los niños. Llegaron a la conclusión de que el cultivo de la dimensión espiritual de los menores era un factor decisivo en vista a su felicidad²⁷⁴: “La educación debería impulsar en los jóvenes un proceso de descubrimiento del sentido. La educación no puede dar sentido. El sentido no puede ser dado porque el sentido hay que descubrirlo; nosotros no podemos prescribir ningún sentido.”²⁷⁵

²⁷³ Torralba, Francesc, *Inteligencia espiritual*, *op.cit.* nota 2, p. 303.

²⁷⁴ *Ibid*, p. 309.

²⁷⁵ Frankl, Viktor, *op.cit.* nota 10, p. 20.

Silencio y contemplación

Para permitir la plena expansión de la espiritualidad es necesario cultivar el silencio y la contemplación; no es fugarse del mundo, sino por el contrario, quien la cultiva atentamente y medita en torno a su vida y a su ser, adquiere una paz y riqueza que puede ofrecer a los otros en las relaciones. El trabajo de la inteligencia espiritual hace posible la paz interior, indispensable si se pretende pacificar el mundo.²⁷⁶

El desarrollo de la vida espiritual exige un clima de silencio, la intolerancia al silencio que se detecta en nuestra cultura es un síntoma de la pobreza espiritual que hay en ella, una expresión de la incapacidad del hombre contemporáneo para mirarse a sí mismo y preguntarse qué es lo que da significado a su vida.

La contemplación es una actividad que tiene su punto de partida en los sentidos externos pero trasciende el plano de la percepción. Es una actividad que estimula la inteligencia espiritual. Contemplar no es ver ni escuchar, ni tocar, trasciende los sentidos, pero parte de ellos. Vivimos en un mundo de un activismo y aceleración de los hechos y pensamientos que nos impide contemplar la realidad.

La contemplación y el silencio exigen tiempo, la velocidad es un obstáculo, una predisposición a recibir y una actitud de paz interior; es abrirse a la totalidad de la realidad, hacerse uno con ella superando el ego. A través del silencio y la contemplación se entra en comunión con el misterio de ser.

Una tarea fundamental que debieran tener presente en las instituciones educativas es enseñar a las generaciones más jóvenes a gozar intensamente del silencio y la contemplación, porque es la fuente del desarrollo espiritual.

Espiritualidad y religiosidad

Tradicionalmente se ha considerado que toda espiritualidad está unida a la vivencia religiosa; sin embargo en la última década la fórmula espiritualidad laica ha adquirido cierta relevancia en algunos países, y se reconoce el valor de lo espiritual en la vida humana, desligado de las tradiciones religiosas.

²⁷⁶ Torralba Francesc, *Inteligencia espiritual, op.cit.*, nota 2, p. 321.

“la inteligencia espiritual no debe confundirse ni identificarse sin más con la conciencia religiosa. La primera es la condición de posibilidad de la segunda. Solo porque el ser humano tiene esta forma de inteligencia puede vivir la experiencia religiosa, pero la inteligencia espiritual es un dato antropológico, no una cuestión de fe. La creencia religiosa es una manifestación, un desarrollo de la inteligencia espiritual que consiste en la adhesión a un tipo de verdades que no pueden demostrarse racionalmente, que son objeto de fe”.²⁷⁷

Reconociendo la existencia de diversas formas de desarrollar la espiritualidad, la religiosidad es una de ellas, presupone un acto de fe, el reconocimiento de un Ser superior. La educación religiosa pone al ser humano en relación con aquella Realidad que lo trasciende y que, en la mayoría de las tradiciones se denomina Dios. Educar en la religiosidad es enseñar al niño a descubrir ese maestro interior, según denominaba San Agustín, que habita en el interior de cada persona e invita a un diálogo íntimo.

Meditación Cristiana en las escuelas

La meditación cristiana es una forma de oración contemplativa basada en la tradición de los Padres y Madres del Desierto de los primeros siglos del cristianismo. Juan Casiano en el siglo IV trajo al mundo occidental esta práctica que con el tiempo se limitó solo a los monasterios. En el siglo XX el monje benedictino inglés padre John Main retoma esta práctica difundiéndola entre los laicos. Tras su fallecimiento en 1982 continúa su discípulo, el padre Laurence Freeman, monje benedictino, quien funda la Comunidad Mundial para la Meditación Cristiana en 1991, extendida en la actualidad en más de treinta países y con sede en la ciudad de Londres.

Educar la inteligencia espiritual en el contexto de las inteligencias múltiples abre nuevos horizontes para dinamizar y redimensionar la presencia del saber religioso en la esfera escolar, siendo uno de los caminos la meditación cristiana.

Sería un error identificar un único método para acceder a la vida espiritual, existen distintas estrategias, lo que Teresa de Ávila denominaba *camino*s, para ahondar en esta esfera.

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 51.

La Comunidad Mundial de Meditación Cristiana ofrece una importante experiencia de meditación como oración contemplativa con niños y jóvenes en instituciones educativas.

Los niños pequeños tienen una gran apertura a la presencia de Dios en sus vidas y una disposición real para la oración. Si se les enseña cuando son jóvenes a estar en quietud de manera que sus corazones se puedan abrir al movimiento del Espíritu, a la presencia de Jesús, y al abrazo de Dios Padre, tendrán un regalo que continuará dándoles grandes bendiciones a lo largo de sus vidas.²⁷⁸

La conciencia simple no conceptual de la presencia de Dios es parte de la conciencia de un niño desde el principio, por lo tanto, no debe ser ninguna sorpresa que la práctica de la meditación sea algo natural para los niños y que lo experimenten como algo agradable y beneficioso. No es tanto una cuestión de enseñarles a meditar sino de que los adultos aprendan de su simplicidad y les ayuden a mantenerse en contacto con su don contemplativo. Enseñar a los niños a meditar no es sólo darles una práctica espiritual, sino proporcionarles también una habilidad esencial para la vida. En nuestro mundo occidental somos acosados desde edad temprana con una cantidad de ruidos, estímulos y mensajes para mantenernos ocupados, la meditación cristiana incrementa el poder de la atención mediante la concentración en la palabra sagrada también llamada *mantra*.

Debido a que la meditación es la base común de todas las tradiciones sapienciales, puede ser enseñada de manera apropiada a un grupo multi-religioso de niños como los que existen en la mayoría de las escuelas. Esto le da a la meditación un lugar especial en la armonización de nuestra sociedad multiétnica y multicultural; es un silencioso y transformador punto de encuentro donde las palabras y los símbolos dejan espacio al silencio como poderoso lazo común de entendimiento. Los maestros notan los beneficios muy rápidamente en las clases y escuelas donde la meditación se convierte

²⁷⁸ Putney, Michel (obispo de Townsville Queensland, Australia), "Meditación con niños - Experiencia y Promesa", *Meditatio, Revista de educación*, 2011, p. 1.

en parte de la experiencia habitual de los niños. Los niños dicen que les gusta meditar en su tiempo libre.

La competencia y el consumismo se desarrollan egoísta e intensivamente en nuestra cultura, solo los ganadores alcanzan el éxito y les enseñamos a los niños a una edad muy temprana a enfocarse en ganar. Es vital, por lo tanto, que en este clima cultural, estemos interviniendo activamente para darles a los niños una conciencia, basada en la experiencia, de que hay otras formas de relacionarse consigo mismos y con los demás, que el éxito tiene más de un significado y que la meditación fortalece nuestra capacidad de convertir fracasos en gracias.²⁷⁹

La “historia del silencio” desplegada a través del trabajo de enseñar meditación a niños en veinte países de la Comunidad Mundial de Meditación Cristiana pone de relieve la importancia de los directores, maestros y padres de familia en la transmisión del don inestimable de silencio y quietud en un mundo fragmentado y distraído. En el presente trabajo se hace referencia a experiencias en Australia y Argentina.

Programa de meditación en las escuelas de Townsville, Australia.

En 2005, la Oficina de Educación Católica de la Diócesis de Townsville, en Queensland, Australia, introdujo un programa de prueba de meditación en las escuelas. En el año 2006, la práctica regular de la meditación comenzó en 31 escuelas católicas de la diócesis. Ahora hay 12.000 estudiantes entre las edades de 5 y 18 años, en 33 escuelas, que hacen meditación regular varias veces a la semana.

Se realizó un estudio de pequeña escala para examinar los comentarios de los padres, maestros y estudiantes. El objetivo era indagar los posibles impactos sobre la promoción de la salud mental, obteniendo las siguientes conclusiones:²⁸⁰ la meditación tiene el potencial de ser una forma efectiva de promoción de la salud basada en la escuela, dado el amplio espectro de los beneficios asociados. Un enfoque integral por parte de la escuela parece facilitar una mejor aplicación.

La meditación basada en la escuela tiene el potencial de dar lugar a:

²⁷⁹ Laurence Freeman OSB, "¿Dios tiene favoritos.", *op.cit.*, p. 22.

²⁸⁰ Campion, Jonathan, "Una reseña de la investigación sobre meditación", *Ibid.*, pp. 42-46.

- mejorar la capacidad para manejar el estrés y la calma personal;
- mejorar la atención / la concentración / los resultados académicos;
- reducir la ira / la impulsividad;
- mejorar la interacción / la empatía;
- prevenir el estrés, las enfermedades mentales y los comportamientos de riesgo;
- reducir los problemas de salud;
- promover el bienestar.

Experiencias de Meditación Cristiana en escuelas de Argentina

En 2012, con la coordinación del capellán del colegio Adoratrices de la ciudad de Córdoba, sacerdote Sergio Mancini, comenzó la práctica de meditación cristiana en escuelas argentinas.

En 2014 se inició en el Colegio Niño Jesús de Santos Lugares, Buenos Aires, proyectándose la enseñanza de la meditación cristiana a los directivos, catequistas, docentes y alumnos a partir de la enseñanza inicial, en la escuela primaria y secundaria, a padres y por extensión a la comunidad barrial.

En 2015 comenzó en el colegio Sagrado Corazón de Lomas de Zamora, con la conducción pastoral del hermano Daniel Impellizzieri, para los alumnos de nivel inicial hasta secundaria, ampliando la propuesta a directivos, docentes y familiares de alumnos. Durante el año 2016 las hermanas Dominicás Tucumanas iniciaron la práctica de la meditación cristiana en ocho de sus colegios de las provincias de Tucumán, Santa Fe, Santiago del Estero y Buenos Aires. La experiencia se orientó tanto a alumnos como docentes, catequistas y directivos, con opción de extender esta forma de oración contemplativa a las familias y comunidad.

Actualmente están en proceso de análisis las distintas experiencias en Argentina, y las primeras aproximaciones en las evaluaciones de resultados de la meditación cristiana con niños dan cuenta que los estudiantes desarrollan:

- Mayor concentración y aprendizaje.

- Solución de problemas complejos.
- Decisiones más confiadas.
- Aumento del autoconocimiento y la autoaceptación.
- Aumento de vínculos positivos en las relaciones interpersonales.

Conclusiones

Las experiencias de meditación cristiana con niños se extienden a diversos países, en este trabajo se hace referencia a dos de ellas en Australia y Argentina, dando cuenta del valor de esta forma de oración contemplativa en el desarrollo de la inteligencia espiritual. Según las experiencias expuestas, es una forma de oración contemplativa que produce efectos, los cuales podrían resumirse en:

- promoción de la salud al reducir el estrés, la tensión, la ansiedad, provocando relajación física, psíquica y espiritual;
- mayor autoconocimiento, que permite el control de las emociones, lograr una mayor receptividad con efectos positivos en la atención, la concentración, lo que incide positivamente en los resultados académicos;
- mejora en las relaciones interpersonales a través de la mayor empatía con los otros, vínculos positivos, disminución de la violencia con incidencia en la paz personal y comunitaria.

Si bien los resultados de las experiencias refieren ser positivas, esto demanda profundizar con investigaciones que den cuenta de dificultades y logros en cada país, cada comunidad educativa laica o religiosa, para así adaptar estrategias de implementación según las características de cada lugar.

La meditación cristiana es ecuménica, permitiendo practicarse en ámbitos escolares con diferencias étnicas, culturales y religiosas, por lo que podría replicarse en instituciones educativas laicas y religiosas, incluyendo además poblaciones especiales de niños en estado de vulnerabilidad social y discapacidad.

El derecho del niño a la educación integral induce a las instituciones educativas a preguntarse ¿cuál es la respuesta de la escuela a la naturaleza espiritual de los niños y su correspondiente desarrollo?

Bibliografía

- AAVV, *Revista de educación*, Londres, Meditatio, 2011.
- Frankl, Viktor, *El hombre doliente*, Barcelona, Herder, 1990.
- Frankl, Viktor, *El hombre en busca de sentido. El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Goleman, Daniel, *Inteligencia Emocional*, Barcelona, Editorial Kairós, 1996.
- Tarso, Pablo, *Libro del pueblo de Dios, Carta Colosenses, Cap 1:9–10*.
- Torralba Francesc, *Inteligencia espiritual*, Barcelona, Plataforma Editorial, 2010.
- Torralba, Francesc, *Inteligencia espiritual en los niños*, Barcelona, Plataforma Editorial, 2012.
- Zohar, Danah e Ian Marshall *Inteligencia Espiritual*, Madrid, Plaza & Janes, 2001.

LA IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL ABORDAJE DEL CONSUMO PROBLEMÁTICO DE SUSTANCIAS EN LA NIÑEZ

Irene María Gutiérrez²⁸¹

Resumen

En el abordaje de los consumos problemáticos en la niñez y adolescencia, la familia juega un papel fundamental. Este problema afecta a la persona que consume, a la vez que repercute en el funcionamiento del grupo familiar.

Según la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley 26.061, la familia es responsable de asegurar el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de los derechos y garantías de niños y adolescentes, centrando su preocupación fundamental en el interés superior del niño. Por ese motivo, el presente trabajo partió de la pregunta sobre si la orientación familiar constituía una herramienta indispensable para el abordaje de los consumos problemáticos en la niñez.

Se propuso trabajar desde la intervención grupal basada en la orientación familiar, con la finalidad de establecer la importancia de la familia como espacio de contención y estructuración personal. Esto se logró a través del registro de las experiencias de abordaje en el grupo de contención y orientación familiar de la Secretaría de Estado de Prevención y Asistencia de las Adicciones de Tucumán.

En conclusión, el trabajo a partir de dicho dispositivo confirmó que la orientación familiar es una herramienta indispensable para el abordaje de los consumos problemáticos en la niñez, ya que la familia constituye el primer lugar donde se aprende a convivir, compartir, y crear modos de relacionarse con los demás.

Abstract

In the approach to the problematic drug use in childhood and adolescence, the family plays a fundamental role. This problem affects the person who consumes, while it also affects the functioning of the family.

²⁸¹ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.gut>

According to the Convention on the Rights of the Child and Law N° 26,061, family is responsible for ensuring the full enjoyment and effective exercise of the rights and guarantees of children and adolescents, focusing its fundamental concern on the best interests of the child. For that reason, this work came from the question about whether family orientation constituted an indispensable tool for approaching problematic drug use in childhood.

The investigation was proposed to be carried out from group intervention based on family orientation, in order to establish the importance of the family as a supporting and structuring personal space. This was achieved through the record of boarding experiences in the group of containment and family orientation of the Office of State of Prevention and Assistance of Addictions of Tucuman.

In conclusion, the work from that device confirmed that family orientation is an indispensable tool for approaching problematic drug use in childhood, since family is the first place where you learn to live together, share, and create ways of relating with others.

Introducción

Según el artículo 18 de la Convención sobre los Derechos del Niño²⁸² y el artículo 7 de la Ley 26.061²⁸³, el presente trabajo partió de la pregunta sobre si la orientación familiar

²⁸² ACNUDH. Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado, *Convención sobre los Derechos del Niño*, <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>, InfoLEG Información Legislativa y Documental (versión en línea), 1989. El artículo 18: “[...] 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 [...] la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.”

²⁸³ Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, *Ley 26.061: Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*, <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>, InfoLEG Información Legislativa y Documental (versión en línea), 2005. Artículo 7: “[...] la familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías. [...] tienen

constituía una herramienta indispensable para el abordaje integral de los consumos problemáticos en la niñez y adolescencia.

En el abordaje de los consumos problemáticos en la niñez y adolescencia –tanto en la prevención como en la terapéutica–, la familia juega un papel fundamental desde el inicio y a lo largo del proceso. Este problema afecta tanto a la persona que consume, como al funcionamiento del grupo familiar.

Asimismo, la problemática del consumo de sustancias se ha convertido en nuestros días en uno de los depositarios predilectos del temor, la angustia y la exclusión social. Ésta funciona muchas veces como receptáculo de las tensiones de la comunidad, centrando el miedo en otro al que se estigmatiza como el “drogadicto”. Esto posibilita que los diferentes actores sociales se distancien de la situación social conflictiva que le atañe a la sociedad.²⁸⁴

Al partir de la consideración de que en la familia se presenta un importante grupo de factores de riesgo y protección, resultó de gran importancia incluirla en un espacio grupal creado para los familiares de niños y adolescentes con consumo problemático de sustancias. Para alcanzar tales objetivos, se describieron las experiencias del servicio de orientación y contención de la Secretaría de Estado y Prevención de las Adicciones de la provincia de Tucumán, en el cual se realizaron observaciones durante el período comprendido entre los años 2015 y 2016 en el grupo de familiares que concurrieron a dicha institución. A través de los mismos, se logró demostrar la importancia de la orientación familiar en el abordaje de los consumos problemáticos.

Desarrollo

Marco normativo para el abordaje de los consumos problemáticos de sustancias

El presente trabajo plantea la importancia del abordaje familiar de los niños y adolescentes con consumo problemático de sustancias. Tanto los padres como los

responsabilidades y obligaciones comunes e iguales en lo que respecta al cuidado, desarrollo y educación integral de sus hijos.”

²⁸⁴ Saccone, Irene y Susana B. Ryan, *Consumo de drogas: ¿qué hacer desde la escuela?*, CABA, Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de equidad y calidad educativa, 2011

referentes de instituciones públicas y privadas²⁸⁵ que consultan en el servicio de CEDECOR, piden asistencia en el marco de la internación de los niños y adolescentes. A los fines de comprender el encuadre del abordaje propuesto, es menester destacar que la internación del niño debería ser el último recurso a emplearse para el tratamiento de los consumos problemáticos.

En las legislaciones internacionales, a través del artículo 33 de la Convención sobre los Derechos del Niño, se promueve la necesidad de adoptar medidas proteccionales para los niños en relación a la producción, tráfico y uso ilícito de sustancias psicoactivas.²⁸⁶

En el ámbito nacional, a través de la Ley 26.061, por medio de los artículos 7 y 14, se plantea, desde una mirada integral, la responsabilidad familiar y del Estado en relación al pleno goce de los derechos y garantías de los niños, así como el establecimiento de medidas proteccionales para la familia.²⁸⁷

Asimismo, a través de la Ley 26.657, por medio de los artículos 14, 20 y 26, se considera a la internación como un recurso terapéutico restrictivo y excepcional, reservado para cuando el resto de las intervenciones realizables en el entorno familiar, comunitario o social, no den el resultado esperado. Tal internación sólo se procurará cuando, a criterio de un equipo de salud, se considere que exista una situación de riesgo cierto e inminente para el niño o para terceros.²⁸⁸

Mediante esta intervención se pretende que la familia asuma su función de responsabilidad en relación al cuidado, desarrollo y educación integral de los niños, y

²⁸⁵ Tales referentes pertenecen a instituciones educativas públicas y privadas, jueces de menores y de familia, defensores públicos, profesionales del ámbito de salud mental, técnicos y profesionales de la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia de Tucumán.

²⁸⁶ ACNUDH. Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado, *op. cit.*

²⁸⁷ Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, *op. cit.*

²⁸⁸ Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, *Ley 26.657: Ley Nacional de Salud Mental*, <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>, InfoLEG Información Legislativa y Documental (versión en línea), 2010.

participe a lo largo del proceso de tratamiento, dentro de un espacio grupal creado expresamente para los familiares.

La finalidad de estas propuestas es la de promover prácticas que posibiliten alcanzar el bienestar, la felicidad y desarrollo armónico de los niños. Es un desafío que los adultos tienen que entender y asumir, tanto desde la perspectiva de los derechos, como desde la necesidad de transformar sus relaciones con los niños y adolescentes, cuyas vidas se encuentran afectadas por diversas problemáticas de la sociedad actual.²⁸⁹

Dispositivos de abordaje

El trabajo se sustentó en el registro de las experiencias del grupo de contención y orientación familiar, que funcionó en los años 2015 y 2016 en la Secretaría de Estado de Prevención y Asistencia de las Adicciones de Tucumán. Dicho grupo estuvo coordinado por psicólogos del CEDECOR (Centro de Escucha, Contención y Orientación), dispositivo de asistencia que pertenece a la Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina²⁹⁰.

Desde el año 2014 hasta la actualidad, CEDECOR funciona en la Secretaría de Estado de Prevención y Asistencia de las Adicciones de Tucumán, por una co-gestión política entre el Ministerio de Desarrollo Social de Tucumán, y la SEDRONAR.²⁹¹ Dicho acuerdo posibilitó la formación de un centro de primera escucha, contención, orientación y referencia conformado por psicólogos. Esta acción se enmarcó en el artículo 41 de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, que postula sobre el

²⁸⁹ Mielles, María Dilia y Alejandro Acosta, *Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente*, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2012.

²⁹⁰ En adelante SEDRONAR

²⁹¹ Cabe destacar que en CEDECOR se recibieron a la fecha, 1.780 consultantes. Se consideraron las consultas desde el mes de enero a diciembre de 2015, y desde enero a junio de 2016 –1.190 consultas–. En los períodos evaluados se realizaron atenciones de 60 consultantes menores de 14 años; 630 adolescentes entre los 14 y 17 años, y 250 consultas de familiares. Esta información se ampliará en apartados posteriores.

convenio de cooperación con las provincias.²⁹²

El trabajo de CEDECOR está fundamentado en el marco ético-social²⁹³, el cual considera el consumo problemático de sustancias como producto de la interacción entre persona, sustancia y contexto, que afecta negativamente la salud física, psíquica y social de la persona. Este enfoque tiene como pregunta central la preocupación por el sentido de la vida, y permite realizar intervenciones a nivel individual, grupal y familiar. Asimismo, pone centro en el trabajo preventivo conjunto con la familia y el ámbito educativo, considerando necesario construir un proyecto grupal de vida.

Conceptos fundamentales

Los consumos problemáticos

Cuando se habla de consumos problemáticos, se hace referencia al consumo de drogas psicotrópicas, que son las “[...] que actúan sobre el sistema nervioso central, modificando las percepciones y/o las conductas.”²⁹⁴ Y, se enmarca el accionar en el artículo 4° de la Ley Nacional de Salud Mental, que considera que “[...] las adicciones deben ser abordadas como parte integrante de las políticas de salud mental [...]”²⁹⁵

Cabe destacar que la posibilidad de generar conductas problemáticas por consumo, se debe al vínculo que el niño o adolescente establece con la sustancia en un determinado contexto donde se desenvuelve social y familiarmente. Se consideran entonces, tres variables para poder hablar de consumo: persona, sustancia y entorno. Y es la interacción entre dichas variables la que va a determinar las diferentes modalidades de

²⁹² Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, *op. cit.* Artículo 41: “[...] el Estado nacional debe promover convenios con las jurisdicciones para garantizar el desarrollo de acciones conjuntas tendientes a implementar los principios expuestos en la presente ley.”

²⁹³ Saccone, Irene y Susana B. Ryan, *Prevención del consumo problemático de drogas desde el lugar del adulto en la comunidad educativa*, Ministerio de Educación de la Nación, 2010, pp. 1-45.

²⁹⁴ Saccone, Irene y Susana B. Ryan, *op. cit.*

²⁹⁵ Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, *op. cit.*

consumo. Por consiguiente, se entiende que existen diferentes modalidades de consumo, y que no todos son considerados adicción, ni consumos problemáticos:

- Consumo experimental: es aquel que se realiza motivado por la curiosidad de probar una droga determinada. Puede repetirse algunas veces, sin volverse un hábito. Por ejemplo, un adolescente que para sentirse parte del grupo prueba tabaco a la salida de la escuela con sus compañeros.
- Consumo ocasional: se repite ocasionalmente, pero sin regularidad. No implica organización ni planificación de la conducta para consumir. Por ejemplo, un adulto que consume alcohol en fiestas de fin de año.
- Consumo habitual: en esta modalidad, el consumo se vuelve un hábito ya que se repite en situaciones determinadas. Se lo realiza con intencionalidad de conseguir algo; se planifica, y acompaña siempre a ciertas acciones. Según el tipo de sustancia, frecuencia, cantidad y características de la persona, el consumo puede afectar algunas áreas vitales. Por ejemplo, un grupo de adolescentes que en las “previas”, siempre consumen alcohol antes de salir a bailar.
- Consumo dependiente o Adicción: la persona organiza su vida en función del consumo. La característica principal es la pérdida de control, vive por y para el consumo. En muchos casos puede registrar el daño que le produce, sin embargo no puede dejar de consumir, ya que experimenta dependencia física y psíquica a la sustancia. Por ejemplo, una mujer adulta que todas las noches antes de acostarse necesita tomar psicofármaco para poder dormir; o un adolescente que no puede dejar de consumir pasta base, hace todo lo necesario para conseguirla, llegando hasta a vender las pertenencias de su casa. La persona no consume para obtener placer, sino para aliviar el malestar que le produce estar sin consumir, ya que no desea consumir, sino que necesita consumir.

Cualquier modalidad de consumo puede llegar a ser problemática, por lo que es importante destacar que un consumo es problemático cuando “[...] afecta

negativamente la salud física, psíquica y social de la persona.”²⁹⁶ Por consiguiente, no por el solo hecho de consumir, el niño o adolescente es un adicto. Esto no implica desatender la urgencia de la situación, ya que cuando hablamos de niños y adolescentes, siempre el consumo de sustancias psicoactivas es una problemática que resulta prioritaria y no debe ser tomada como fenómeno aislado.²⁹⁷

Factores de protección y de riesgo

Se debe reconocer que la adicción es la expresión de una conjunción de factores²⁹⁸ por lo que el consumo problemático de sustancias debe ser considerado como un fenómeno multicausal. Para este tipo de consumo se toma en cuenta una multiplicidad de factores, exigiendo una mirada más amplia, que implique una lectura individual, familiar y social.

Las situaciones que pueden ayudar a reducir las probabilidades de que aparezcan problemas relacionados al consumo de sustancias, son los llamados factores protectores. Considerando lo estudiado por algunos autores como Helen Nowlis²⁹⁹, Sánchez Huesca, Guisa Cruz y Ortíz Encinas³⁰⁰, entre dichos factores se encuentran:

- Vínculos estables y cercanos en la familia: buena comunicación, establecimiento de límites y normas claras, contención, afecto, padres involucrados en la vida de sus hijos.

²⁹⁶ Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, *Ley 26.934: Plan Integral para el Abordaje de los Consumos Problemáticos*, <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/230000-234999/230505/norma.htm>, InfoLEG Información Legislativa y Documental (versión en línea), 2014.

²⁹⁷ Saccone, Irene y Susana B. Ryan, *op. cit.*

²⁹⁸ *Ibíd.*

²⁹⁹ Nowlis, Helen, *La verdad sobre la droga: la droga y la educación*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000131/013163SB.pdf>, UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1981, pp. 1-101.

³⁰⁰ Sánchez Huesca, Ricardo, y otros, *Detección temprana de factores de riesgo para el consumo de sustancias ilícitas*, Salud Mental (en línea), 2002, pp. 371-379.

- Tolerancia a la frustración, capacidad de resolución de conflictos y de sobreponerse ante las adversidades.
- Capacidad de asumir responsabilidad y compromiso.
- Participación en actividades comunitarias, deportivas y culturales.
- Acceso a la educación y al mundo laboral.

Siguiendo las fuentes ya mencionadas, se define como factores de riesgo, aquellos elementos y/o situaciones que suelen aumentar las probabilidades de daños asociados al consumo de sustancias. Entre estos se encuentran:

- Antecedentes de consumo en la familia.
- Modelo familiar conflictivo: distancia vincular entre padres e hijos; familiares ausentes o poco involucrados; falta de normas y límites; dificultad para reconocer y expresar sentimientos; poca comunicación con adultos significativos y grupo de pares; dificultad para asumir compromiso y responsabilidades.
- Poca o nula participación en actividades comunitarias (asistencia a instituciones, actividades deportivas, culturales).
- Falta de acceso a oportunidades educativas y laborales.
- Deserción escolar.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Influencia negativa del grupo pares.

Cabe destacar que, si bien los factores de riesgo no son una causa en sí mismos, la aparición de cualquiera de éstos puede representar una señal de alarma. El niño puede estar necesitando ayuda en algún aspecto de su vida, no necesariamente relacionada al consumo de sustancias.

Asimismo, para poder caracterizar a una familia con perfil de riesgo, es pertinente considerar que en ocasiones, ésta se encarga –a través de mensajes verbales y no

verbales– de mostrar al niño una serie de conductas adictivas –uso abusivo de medicamentos, tabaco, café, alcohol, trabajo, comida, tecnología– que operan como dobles mensajes al estilo *haz lo que yo digo; pero no lo que yo hago*³⁰¹. No se aprende el control de impulsos porque no existe nadie que lo enseñe; no hay modelos coherentes de reflexión, de espera, lo que lleva al niño a buscar gratificación inmediata, pues no aprendió a mediatizar el impulso con el pensamiento.³⁰²

Como se planteó entre los factores de riesgo, predomina la existencia de un modelo familiar conflictivo³⁰³. En este modelo la característica principal radica en la presencia de una dinámica familiar en la cual, quien consume queda atrapado en el lugar de portador del síntoma. De este modo, el síntoma es mantenido con la complicidad inconsciente de todo el grupo familiar, permitiendo esta posición mantener un aparente equilibrio y distribución de roles.

Ante esta dinámica familiar resulta que, quienes denuncian el consumo de uno de sus miembros, mantienen una postura estática que recrudece cuando se les propone un trabajo conjunto para poder acompañar a ese niño que consume. Por consiguiente, la trama discursiva resulta más compleja cuando las intervenciones de los psicólogos se orientan a que los familiares se pregunten por su función dentro de la demanda que están manifestando.

La familia

Existen numerosas definiciones de familia, entre las cuales se destacan las siguientes:

³⁰¹ La cursiva es mía.

³⁰² Kalina, Eduardo, *Adolescencia y Drogadicción: Adolescencia, Drogadicción y su Tratamiento*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.

³⁰³ Stanton, M. D.; Todd, T. C. y colaboradores, *Terapia familiar del abuso y adicción a las drogas*, Gedisa, Barcelona, 2006.

- En el marco de la orientación familiar, se considera a la familia como un conjunto de personas, únicas e irrepetibles, unidas por lazos de amor, que crecen juntas y viven una biografía compartida.³⁰⁴
- Minuchin considera que “[...] la familia es una unidad social que enfrenta una serie de tareas de desarrollo [...] Estas difieren de acuerdo con los parámetros de las diferencias culturales, pero poseen raíces universales [...]”³⁰⁵
- Sáenz Rojas la define como “[...] una institución social y principal medio educador del individuo, tiene como tarea el promover los factores protectores (apoyar continuamente la valoración positiva de sí-mismo o autoestima de todos sus miembros; promover la comunicación asertiva; motivar a los hijos para el cumplimiento de normas y valores que orienten la vida familiar y comunitaria; estimular la utilización sana y creativa del tiempo libre).”³⁰⁶

Entonces, si consideramos la dinámica vincular familiar, como un factor estabilizador y promotor de la salud social e individual, es menester entender que la familia opera como un sistema de contención y prevención, ya que es una de las variables principales para una comprensión posible del consumo problemático de sustancias –pero no el único–.

Orientación familiar en la intervención grupal

Una sociedad no se comprende a espaldas de la familia, así como no se comprende una familia sin una sociedad en la cual insertarse. Ambas se implican y retroalimentan mutuamente. Por lo tanto, si buscamos la mejora de la sociedad, el protagonismo familiar es fundamental. Esta línea de pensamiento plantea un cambio paradigmático, ya que propone fortalecer a la familia para que resguarde los derechos de los niños. Cabe destacar que dicho cambio se halla fundamentado tanto en la Convención sobre los Derechos del Niño como en la Ley 26.061.

³⁰⁴ Autor desconocido.

³⁰⁵ Minuchin, Salvador, *Familias y terapia familiar*, GEDISA, Buenos Aires, 2008.

³⁰⁶ Sáenz Rojas, Mario Alberto, *Aportes sobre la familia del farmacodependiente*, Revista de Ciencias Sociales, 2003, pp. 25-44.

Cuando el consumo problemático de sustancias atraviesa la realidad familiar, la dinámica de las relaciones, la comunicación y la conducta de sus miembros cambia, todo el sistema familiar se altera y el desarrollo de la vida diaria se hace angustioso, intolerante y solitario. Ante esta situación quienes conviven con un niño que consume también necesitan ser escuchados, contenidos, acompañados y orientados en su conflicto. Son personas que sufren, que incluso pueden desarrollar conductas de codependencia, la cual resulta tan conflictiva como el consultante que presenta la problemática de consumo.

Para desarrollar la propuesta de abordaje desde el grupo de contención y orientación familiar, se tomó como referencia la concepción de lo “multifamiliar” de García Badaracco, ya que posibilitó considerar el abordaje familiar desde lo grupal. Esto facilitó visualizar la realización de objetivos compartidos por los participantes del dispositivo grupal.

El grupo es contenedor en sí mismo. “Es un dispositivo especialmente habilitado para fomentar la esperanza que las personas necesitan para lograr sus cambios.”³⁰⁷ Cuando una familia llega al espacio de contención y orientación familiar, y se encuentra con otra familia que está atravesando una situación similar, inicialmente genera en ellos un alivio por medio de la identificación y generación de mutua representación interna en los miembros del grupo. Es por ello que se constituye como un espacio de reflexión, a través del cual la familia puede comenzar a pensar el consumo problemático de uno de sus miembros de una forma diferente a cuando llegó la primera vez, desbordada y angustiada.³⁰⁸

Los procesos que posibilita el grupo, permiten a la familia generar un vínculo de confiabilidad con el espacio grupal y con quien los coordina. El objetivo es dar un nuevo sentido a lo que se está viviendo, de manera que las familias puedan implicarse

³⁰⁷ Mesones Arroyo, Humberto (comp.), *La Psicoterapia y las psicoterapias*, Buenos Aires, Ananké, 2004, p. 215.

³⁰⁸ Extraído de los apuntes de la capacitación del SEDRONAR –a cargo de la Lic. Marina D’Angelo, psicóloga referente del área de contención familiar– para los dispositivos de atención en Tucumán.

en lo que les acontece, y vislumbrar que son parte del problema que denuncian, a la vez que son parte de la solución.

Cada familia es única y tiene un modo de funcionamiento diferente al de otras familias, por ello no hay recetas educativas. Sin embargo, en base a las observaciones que se realizaron en el grupo de contención y orientación familiar, así como en las entrevistas a familiares en el servicio de CEDECOR, se puede concluir que existen algunas características familiares en común, entre las cuales se destacan:

- Tendencia a esconder el problema, lo que lleva al grupo familiar al aislamiento de su entorno socio-relacional. Se muestran muy resistentes a reconocer su responsabilidad en este conflicto.
- Ambivalencia entre sentimiento de culpabilidad o, por el contrario, se deposita en otros la aparición del problema.
- Imposibilidad de reflexión y resolución de dificultades, ante el bloqueo producido por la angustia y las tensiones.
- Falta de normas y límites claramente establecidos en la dinámica familiar, manifestados a través de amenazas y chantajes en la convivencia.
- Problemas de comunicación entre los miembros del grupo familiar (siendo por lo general una comunicación inexistente o distorsionada).
- Rol activo de la madre: es la que generalmente busca ayuda y se responsabiliza de las consultas en relación a su hijo.

Entonces, la intervención con la familia es fundamental para conseguir los cambios necesarios en el niño, así como el reposicionamiento del grupo familiar. Esto implica un movimiento de lugares y redefinición roles, ya que la familia adopta posiciones rígidas que obstaculizan el proceso terapéutico.

Familia como espacio de contención y estructuración personal

La familia tiene una función educativa de carácter social, ya que es reflejo y célula de la sociedad. Es en esta institución donde se aprende a convivir. Pero la educación social que se promueve en ella no debe limitarse a la simple adaptación social, sino que debe incluir también el estímulo del protagonismo social de los hijos.

Por consiguiente, la familia deberá asumir su responsabilidad como principal ámbito social de aprendizaje para la convivencia y deberá desarrollar en sus miembros aquellas capacidades que les permitan a futuro, construir junto a otros, nuevas comunidades.

Mariángeles Castro Sánchez, refiere que la educación familiar:

[...] permite que recaiga sobre la familia y las figuras parentales la responsabilidad de la promoción de valores, actitudes y comportamientos saludables, responsables y emocionalmente inteligentes que favorezcan el crecimiento sano de los hijos, y el establecimiento de un ámbito adecuado para que este proceso se lleve a término.³⁰⁹

Debido a la naturaleza dialógica humana, el niño crece y se desarrolla en relación con los demás, y desde muy pequeño, comienza a desplegar sus capacidades de socialización en el seno familiar. Es allí donde descubre su identidad, pudiendo sacar a la luz todas sus potencialidades, para encontrar su lugar comprometido en la sociedad y afianzarse.

Por otro lado, tomando lo planteado por el artículo 18 de la Convención sobre los Derechos del Niño, que postula las obligaciones que los padres tienen en relación a la crianza y desarrollo de los hijos, centrando su atención sobre el interés superior del niño³¹⁰; y el artículo 7 de la Ley 26.061, que hace referencia a que la prioridad en la responsabilidad familiar está centrada en asegurar el pleno disfrute de los derechos y garantías del niño, así como en relación al cuidado, desarrollo y educación integral del niño³¹¹; se sustenta el planteo inicial de la necesidad de trabajar con las familias para lograr un abordaje integral del niño.

Para que esto suceda, es necesario comprender que, en las familias con niños que presentan consumo problemático de sustancias, se destaca una actitud particular de sus miembros, aquella que los define como enfermos y depositarios de los males que

³⁰⁹ Castro Sánchez, Mariángeles, *Misión educativa familiar y desarrollo humano*. A&H, Revista de Artes y Humanidades 1, 2015, pp. 22-33.

³¹⁰ ACNUDH. Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado, *op. cit.*

³¹¹ Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, *op. cit.*

aquejan al grupo familiar; como aquel que debe ser tratado, y no como el portavoz de un conflicto del cual la familia nada quiere saber.

Por consiguiente, resulta necesario entender al grupo de contención y orientación para familiares, como aquél que opera como un espacio de reflexión, posibilitando que la familia repiense la función que tiene cada miembro en relación al consumo del niño, y el lugar que ocupa en la problemática que denuncia.

Grupo de contención y orientación familiar

Las bases teóricas del grupo de contención y orientación familiar, proceden de la Teoría General de Sistemas³¹², la Terapia Sistémica Breve³¹³ y estrategias de intervención en el ámbito familiar³¹⁴. Las mismas describen cómo las transacciones existentes entre los individuos permiten considerar a la familia como un sistema en el que las acciones y actitudes de cada miembro de la familia afectan a sus demás integrantes.

Esto posibilitó el estudio de los sistemas familiares como un modelo de intervención, tanto desde un enfoque preventivo como asistencial³¹⁵. Por consiguiente, las estrategias empleadas se basaron en generar cambios en la dinámica familiar que promovieran la reestructuración del sistema, ya que lo que le pasa a un miembro del grupo, repercute sobre toda la familia.

Es menester tener en cuenta que la dinámica de trabajo en el grupo de contención y orientación familiar, pone el acento en técnicas que se encaminan a fortalecer las capacidades evidentes o latentes de los miembros del grupo. Dichas técnicas tienen

³¹² Szapocznik, José y Robert A. Williams, *Brief Strategic Family Therapy: Twenty-Five Years of Interplay Among Theory, Research and Practice in Adolescent Behavior Problems and Drug Abuse*, Clinical Child and Family Psychology Review, 2000, pp. 117-134.

³¹³ Secades Villa, Roberto, y otros, *Estrategias de intervención en el ámbito familiar: Guía para promover la implicación y la participación de la familia en los programas preventivos*, Diputació de Barcelona, Universidad de Oviedo, 2011.

³¹⁴ García Martínez, Felipe E. (compilador), *Terapia sistémica breve. Fundamentos y aplicaciones*. RiL editores, Santiago, 2013.

³¹⁵ Szapocznik, José y Robert A. Williams, *op. cit.*

como objetivos la contención y orientación de los consultantes que atraviesan una situación de conflicto, brindándoles un espacio de escucha y de ayuda para progresivamente encontrar una solución a su problema. Se orienta al fortalecimiento de los vínculos que unen a las personas de un mismo sistema familiar, con el fin de apoyarlos a descubrir formas de relación más funcionales. Asimismo, se busca generar un espacio de contención y reflexión, en el cual la familia puede darle un nuevo sentido a lo que está viviendo.

En base a las características de las consultas recibidas en el servicio de CEDECOR, así como a la dinámica grupal observada en el grupo de contención y orientación a familiares, se pueden describir los ejes principales para el funcionamiento del grupo:

- Grupo cerrado de orientación, apoyo y contención: la modalidad inicial (hasta la tercera sesión) es semicerrada.
- Intervenciones por tiempo limitado: tiene una duración de 1 año, con sesiones semanales de una hora y media.
- Tiene objetivos limitados que no son fijos sino que dependen de las características y procesos de cada grupo.
- No es un grupo terapéutico, pero sí tiene efectos terapéuticos: posibilita un reposicionamiento para sus miembros, lo que les permite sostener la convivencia cotidiana en sus realidades familiares particulares. Asimismo, tiene como objetivo que sus miembros puedan sostener un espacio terapéutico externo al grupo.
- Se trabaja con diferentes temáticas: reconocimiento de las emociones, tolerancia a la frustración, comunicación, prejuicios, límites; así como con lo que los familiares traen a cada encuentro.
- Está coordinado por dos psicólogos, y se basa en el modelo preventivo ético-social³¹⁶, el cual pone centro en el trabajo preventivo conjunto con la familia, a la vez que afirma que es necesario construir un proyecto grupal.³¹⁷

³¹⁶ Saccone, Irene y Susana Ryan, *op. cit.*

³¹⁷ También se puede contar, para una co-coordinación, con licenciados en trabajo social y orientadores familiares.

A continuación se presenta el proceso por medio del cual se realiza la admisión y desarrollo de las experiencias en el grupo de contención y orientación familiar.

Admisión

Esta etapa implicó que se realicen entrevistas individuales con madres, padres, y otros referentes a cargo del niño. Las mismas permitieron determinar si los familiares estaban en condiciones de pasar por un proceso grupal, o debían continuar en sesiones individuales de contención y orientación familiar.

A través de dichas entrevistas –se realizaron aproximadamente 3 entrevistas semidirigidas–, se procuró preparar a los familiares utilizando estrategias como la confrontación y esclarecimiento, que posibilitaron abrir espacios desde los cuales los familiares pudieran repensarse tanto en su rol como en relación a la problemática que denunciaban.

Cabe destacar que la estructura familiar predominante en los grupos muestra es monoparental, donde la figura parental que consulta es la madre. Asimismo, muchos casos que consultaron, los niños y adolescentes estaban al cuidado de abuelos o hermanos mayores. En esos casos, tanto los abuelos como los hermanos, no sostuvieron las consultas en el proceso de admisión, por lo que no formaron parte de los grupos de contención y orientación familiar.

Primeros encuentros grupales

En la primera sesión se establece el encuadre, donde se pautan normas de funcionamiento grupal de manera conjunta entre coordinadores y familiares. Dicho encuadre implica: constancia en la asistencia; procurar la asistencia de la pareja parental –también pueden asistir otros familiares que estén participando en el proceso–; participación activa en los encuentros; respeto de los turnos para hablar para que todos sean escuchados; resguardo en la confidencialidad de las personas que participan así como de lo expuesto por cada familiar en el grupo.

Se contó con 2 grupos de familiares (el primero de abril a noviembre de 2015, y el segundo de marzo a junio de 2016), en base a los cuales se realizaron las siguientes observaciones:

- En el caso del primer grupo (2015), tuvo un período de admisión de 2 meses que estuvo a cargo de dos psicólogos del servicio. Se admitieron ocho familias, de las cuales asistieron sólo las madres.³¹⁸ Se permitió que ingresaran familiares hasta el segundo mes, lo que dificultó delimitar y avanzar sobre objetivos grupales. Cabe destacar que algunos momentos, el grupo fue sostenido por una mamá.
- En relación al segundo grupo (2016), la selección se basó en referentes familiares con los que se venía trabajando de manera individual. Se permitió el ingreso de nuevos miembros hasta el tercer encuentro, a la vez que se sostuvo la cantidad de familias admitidas en el primer grupo. El desarrollo y mantenimiento del grupo se vio truncado por demandas políticas y falta de espacio, por lo que se decidió continuar con entrevistas individuales de contención y orientación familiar en CEDECOR.

Los cambios que se registraron en el 50% de los grupos familiares que asistieron a los grupos de contención y orientación, son actitudes y comportamientos tales como:

- Solidaridad familiar que posibilitó la individuación y autonomía de sus miembros.
- Las normas fueron concertadas entre padres e hijos, posibilitando a los adultos exigir su cumplimiento., y el establecimiento de límites que pudieran sostenerse.
- Acuerdos mutuos entre padres, ya que éstos compartían y respaldaban sus opiniones sobre actitudes y medidas disciplinarias decididas por ellos. Y acuerdos por parte de todo el grupo familiar.
- Los roles de cada miembro del grupo familiar estaban bien definidos y la comunicación era más clara y directa.

³¹⁸ En una ocasión asistió el padre de un consultante de 14 años para acompañar a su esposa que asistía regularmente al espacio grupal, pero no regresó al siguiente encuentro debido a que consideraba que no tenía sentido su participación ya que el problema era su hijo.

Resultados

Partiendo de las experiencias y observaciones realizadas, atendiendo a los aspectos relacionados con la efectividad de los dispositivos de abordaje familiar³¹⁹ se pudo inferir que abordaje grupal multifamiliar, tiene carácter comprensivo, centrado en la familia más que en padres o hijos únicamente. Asimismo, posibilitó mejoras en la dinámica familiar, a la vez que se produjeron cambios acordes a la etapa evolutiva de los miembros de la familia y del conjunto en general, y a las tradiciones culturales. Por consiguiente, se facilitaron intervenciones acordes a los estilos vinculares de cada comunidad y grupo familiar en particular.

Las actuaciones partieron, a su vez, de un encuadre centrado en la escucha activa, los fundamentos de la entrevista motivacional y la orientación familiar. Se propició un trabajo desde la empatía, calidez, capacidad para estructurar las sesiones. Y se utilizaron métodos de interactivos que promovieron procesos colaborativos para que los padres identifiquen sus propias soluciones. De esta manera, las conclusiones determinaron que la orientación familiar es una valiosa herramienta, ya que permitió que las modificaciones en las estructuras familiares contribuyan a la producción de cambios en la conducta y los procesos psíquicos internos de los miembros de cada sistema familiar que participó de la instancia grupal.³²⁰

Conclusiones

Lo que se pretendió con este trabajo fue poder demostrar que las intervenciones grupales multifamiliares, no son únicamente una herramienta asistencial para las familias que consultan en los servicios de contención y orientación especializados en consumos problemáticos. Este fue el punto de inicio para la intervención familiar desde una mirada centrada en la prevención inespecífica, que implicó la tarea de invitar a la familia a repensar su propio lugar en la problemática que denuncia.

³¹⁹ Kumpfer, Karol L. y Rose Alvarado, *Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors*, American Psychologist, 2003, pp. 457-465.

³²⁰ Minuchin, Salvador, *op. cit.*, p. 31.

Lamentablemente, en nuestro país no existen fuentes de información fiables sobre el uso de programas de abordaje familiar y su efecto directo sobre las modalidades vinculares familiares. Queda así relegado el trabajo en el ámbito familiar a las intervenciones asistenciales cuando el consumo de sustancias es un problema familiar.

Desde la perspectiva sistémica, Minuchin (2008), plantea que:

[...] La vida psíquica de un individuo no es exclusivamente un proceso interno. El individuo influye sobre su contexto y es influido por éste por secuencias repetidas de interacción. El individuo que vive en el seno de una familia es un miembro de un sistema social al que debe adaptarse. Sus acciones se encuentran regidas por las características del sistema, y estas características incluyen los efectos de sus propias acciones pasadas [...] El individuo puede ser considerado como un subsistema, o parte del sistema, pero se debe tomar en cuenta al conjunto.³²¹

Esta afirmación sustenta el porqué del encuadre del presente trabajo. Un niño es parte de un sistema socio-familiar por el cual es influenciado, y al cual influye y determina con su accionar. Por consiguiente, resulta necesario involucrar a todos los miembros de la familia en la construcción de una vida saludable, ya que lo que le sucede a uno de los integrantes, repercute en todo el entorno familiar.

Entonces, la orientación familiar es una herramienta indispensable para el abordaje de los consumos problemáticos en la familia. El trabajo a partir del grupo de contención y orientación familiar lo confirmó, ya que la familia constituye el primer lugar donde se aprende a convivir, compartir, y crear modos de relacionarse con los demás. Asimismo, los vínculos que se aprenden y construyen en la familia son los que se reproducen y repiten fuera de ella.

³²¹ Minuchin, Salvador, *op. cit.*, p.30.

Por último, se destaca como necesaria la promoción de políticas públicas que defiendan a la persona desde su concepción, teniendo en cuenta la importancia de la contención familiar para el desarrollo de una infancia saludable. Por ello, tomando en consideración los artículos 4, y 7 de la Ley 26.061³²², se destaca la importancia de las políticas públicas de la niñez y adolescencia en base al fortalecimiento del rol de la familia en la efectivización de los derechos; a la vez que conciben al sistema familiar como responsable del pleno y efectivo disfrute de los derechos y garantías en la niñez y adolescencia. Sólo entonces se puede comprender la enorme responsabilidad que tienen los adultos de promover cambios en el tejido social que posibiliten la apertura y asunción de las obligaciones para con los niños y familias de nuestra sociedad.

Bibliografía

«ACNUDH. Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado.» 20 de noviembre de 1989. 03 de septiembre de 2017.

<<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>>.

Beattie, Melody y C. Lozano. *Más allá de la codependencia*. Promexa, 1992.

Bernal, Aurora (ed.). *La familia como ámbito educativo*. Segunda. Madrid: RIALP, 2009.

Caballero Pacheco, Cynthia N.; Figueroa, Maria Florencia; Gutiérrez, Irene María; Landres, Martín. «Ministerio de Desarrollo Social - Biblioteca Virtual.» Septiembre de 2016. 24 de Mayo de 2017. <<http://www.mdstuc.gob.ar/wp-content/uploads/2016/11/Guia.pdf>>.

Castillo, Gerardo. *La realización personal en el ámbito familiar*. Pamplona: EUNSA, 2009.

³²² Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, *op. cit.*

Castro Sánchez, Mariángeles. «La educación en la virtud del amor y en la formación de las demás virtudes, en orden a la conquista de la libertad interior.» Universidad Austral, Instituto de Ciencias para la Familia., 2016.

—. «Misión educativa familiar y desarrollo humano.» *A&H, Revista de Artes y Humanidades* 1 (2015): 22-33.

Freud, Sigmund. *Psicología de las masas y análisis del yo. Obras completas*. Vol. AE XVIII. Buenos Aires: Amorrortu, 1921.

García Badaracco, Jorge E. «El grupo multifamiliar en el contexto de la psicoterapia en general.» A.P.A.G. Asociación de Psicoterapia Analítica Grupal, noviembre-diciembre de 1995. 01 de octubre de 2017. <[http://www.apagnet.net/_assets/J.E.%20Garcia,%20El%20grupo%20multifamiliar%20en%20el%20contexto...%20Bol.%207,%20pags%203-16\[1\].pdf](http://www.apagnet.net/_assets/J.E.%20Garcia,%20El%20grupo%20multifamiliar%20en%20el%20contexto...%20Bol.%207,%20pags%203-16[1].pdf)>.

—. *Psicoanálisis Multifamiliar. Los otros en nosotros y el descubrimiento del sí mismo*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

García Martínez, Felipe E. (compilador). *Terapia sistémica breve. Fundamentos y aplicaciones*. Ed. Universidad Santo Tomás. Santiago: RiL editores, 2013.

Herrera Santí, Patricia María. «La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud.» *Revista cubana de medicina general integral* 13.6 (1997): 591-595.

«InfoLEG - Información Legislativa - Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.» 25 de Noviembre de 2010. 14 de octubre de 2017. <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>>.

«InfoLEG - Información Legislativa y Documental.» 28 de mayo de 2014. 01 de agosto de 2017. <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/230000-234999/230505/norma.htm>>.

«InfoLEG - Información Legislativa y Documental.» 26 de Octubre de 2005. 01 de Agosto de 2017. <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>>.

«InfoLEG - Información Legislativa y Documental.» 10 de octubre de 1989. 30 de septiembre de 2017. <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do;jsessionid=3A7C79D9738B2D0AF7778716828BD32E?id=138>>.

Kalina, Eduardo. *Adolescencia y Drogadicción*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

Kalina, Eduardo y Santiago Kovadloff. *El dualismo humano*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1991.

Kumpfer, Karol L. y Rose Alvarado. «Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors.» *American Psychologist* 58 (2003): 457-465.

Kumpfer, Karol L., Rose Alvarado y Henry O. Whiteside. «Taylor and Francis Online.» Vers. Online. 03 de julio de 2009. *Journal Substance use & misuse*. 01 de septiembre de 2017. <<http://www.tandfonline.com/>>.

Mesones Arroyo, Humberto (comp.). *La Psicoterapia y las psicoterapias*. Segunda. Buenos Aires: Ananké, 2004.

- Mieles, María Dilia y Alejandro Acosta. «Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente.» *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 10.1 (2012).
- Miller, William R. y Stephen Rollnick. *La entrevista motivacional: preparar para el cambio de conductas adictivas*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Minuchin, Salvador. *Familias y terapia familiar*. Trad. Víctor Fichman. Buenos Aires: GEDISA, 2008.
- Narodowski, Mariano. «Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores.» Buenos Aires: Debate, 2016. 81-100.
- Nowlis, Helen. *UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* . 1981. 01 de Agosto de 2017. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000131/013163SB.pdf>>.
- Perrone, Marina. «Escuela Sistémica Argentina.» s.f. 01 de Agosto de 2017. <<http://www.escuelasistemica.com.ar/otro-tipo-de-adiccion-la-codependencia/>>.
- Ryan, Susana B. «Revista Pensamiento Penal.» Vers. Publicación técnica en Biblioteca de www.fundofat.com (2006). 28 de octubre de 2016. 13 de septiembre de 2017. <<http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/44298-consumo-drogas-abordajes-terapeuticos-y-derechos>>.
- Saccone, Irene y Susana B. Ryan. «Consumo de drogas: ¿qué hacer desde la escuela?» CABA: Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de equidad y calidad educativa., 2011. 48. Material de difusión gratuita.

- . «Prevención del consumo problemático de drogas, desde el lugar del adulto en la comunidad.» CABA: Ministerio de Educación de la Nación. Prevención del consumo problemático de drogas, 2010. 44. Material de difusión gratuita. 24 de Mayo de 2017. <http://www.me.gov.ar/me_prog/prevencion/pdf/prev.pdf>.
- Sáenz Rojas, Mario Alberto. «Aportes sobre la familia del farmacodependiente.» *Revista de Ciencias Sociales* I.099 (2003): 25-44.
- Sánchez Huesca, Ricardo, y otros. «Detección temprana de factores de riesgo para el consumo de sustancias ilícitas.» *Salud Mental (en línea)* 25.3 (2002): 371-379. <http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/899>.
- Secades Villa, Roberto, y otros. *Estrategias de intervención en el ámbito familiar: Guía para promover la implicación y la participación de la familia en los programas preventivos*. Dirección de Comunicación de la Diputación de Barcelona. Diputació de Barcelona: Universidad de Oviedo, 2011.
- Stanton, M. D.; Todd, T. C. y colaboradores. *Terapia familiar del abuso y adicción a las drogas*. Trad. Carlos Gardini. 3a. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Szapocznik, José y Robert A. Williams. «Brief Strategic Family Therapy: Twenty-Five Years of Interplay Among Theory, Research and Practice in Adolescent Behavior Problems and Drug Abuse.» Vol. 3. 2. *Clinical Child and Family Psychology Review*, junio de 2000. 117-134. 18 de octubre de 2017. <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1480650/>>.
- Touzé, Graciela. «Prevención del consumo problemático de drogas. Un enfoque educativo.» Buenos Aires: Ministerio de Educación - Troquel, 2010.

- Velasco Suárez, Carlos A. *Psiquiatría y Persona*. Buenos Aires: EDUCA, 2003.
- Velleman, R. B. D., L. J. Templeton y A. G. Copello. *La familia, un factor poco tenido en cuenta en la prevención del uso de drogas*. Vol. 122. Centro de Información y Documentación de Drogadependencias del País Vasco, 2005.
- Villarreal Montoya, Cecilia. «La orientación familiar: una experiencia de intervención.» *Revista Educación* 31.2 (2007): 79-94. 01 de agosto de 2017.
- Watzlawick, Paul. *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder, 1987.
- Winnicott, Donald. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Yepes Stork, Ricardo. *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Segunda edición corregida. Navarra: EUNSA, 1996.
- Zapata Vanegas, Mario Alberto. «La familia, soporte para la recuperación de la adicción a las drogas.» *Revista CES Psicología* 2.2 (2009).

Introducción

Las Enfermedades poco frecuentes (**EPOF**) son un grupo de enfermedades que se presenta en la población en igual o más de 1 cada 2000 personas, variable acorde a la legislación de cada país, con una prevalencia de en menos de 5 casos cada 10.000 personas. Existen entre 6.000 y 8.000 enfermedades poco frecuentes (**OMS**). La Incidencia en población mundial: 6 y el 8%. En Argentina sería de aproximadamente 3.200.000 personas.

En su mayoría son de origen genético. Se caracterizan por ser complejo su diagnóstico, crónicas, degenerativas y ocasionan diferentes formas de discapacidad.

Se hará una pequeña reseña del significado de situación de discapacidad, y su relación con las Enfermedades Poco frecuentes, las implicancias en los padres (cuidadores principales), las normativas legales relacionadas, para luego presentar los objetivos y desarrollar el tema.

El 80% de ellas han sido identificadas genéticamente, existiendo más de 300 millones de personas afectadas y son escasas las que tienen tratamiento actual paliativo o de detención de progreso en algunos sistemas orgánicos.

La irrupción de un niño con estas patologías en el grupo familiar en especial a sus padres produciendo un impacto emocional importante y repercute en modo particular de acuerdo: al diagnóstico de la enfermedad, al contexto vivencial, a las personalidades de los integrantes, los antecedentes similares, al contar con personas de sostén o ayuda, al poseer o no cobertura social, entre varios factores.

Es por ello que se hace necesario acompañar, cuidar, orientar a los padres (principales cuidadores) a sobrellevar esta situación que no será momentánea sino permanecerá en el transcurso de la vida de su hijo.

³²³ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.mar>

Situación de discapacidad y enfermedades poco frecuentes

Las enfermedades Poco Frecuentes evolucionan a distintos grados de discapacidad motora, y/o intelectual/ sensorial/ visceral. En su mayoría son producto de alteraciones genéticas, en algunas de ellas se han identificado el gen causante, las proteínas alteradas, son degenerativas y comprometen no solo a un órgano, sino que presentan un compromiso multisistémico.

Estas patologías pueden presentarse tempranamente, o evolucionan post natalmente apareciendo una involución de las funciones de los órganos comprometidos.

La aparición clínica y temporal puede ser polimórfica, diferente, aún con el mismo origen genético, y a su vez diferentes compromisos genéticos presentar similares cuadros clínicos.

La situación de discapacidad en el niño enfermo debe ser respetada por su dignidad como persona, y no tomando como referencia a los diferentes modos del obrar. Al respetar las formas diversas del funcionamiento se debe focalizar en las fortalezas para poder acrecentarlas y sostener las debilidades.

Los niños aprenden a vivir con su cuerpo que va involucionado a pesar de crecer en los años, viviendo con contraste muy notorios en su vida, por ejemplo, un hermano que aprende a caminar, cuando él que caminaba hasta ese momento actualmente no puede. Ellos tienen una gran resiliencia que es difícil de cuantificar, pero aprenden, junto con su familia a sobrellevar las diferentes situaciones que pueden plantearse.

La promoción del cuidado integral de las personas con Enfermedades Poco Frecuentes debe abordarse en un eje multisistémico que incluya las normativas legales de cada país de resiliencia- del niño ¹.

Los Profesionales intervinientes deben integrar los conocimientos médicos al contexto del paciente (familia, recursos, cobertura médica, decisión del niño y sus padres, entre otros) para una mayor eficiencia en el actuar ².

Marco normativo de EPOF

A modo resumido podemos nombrar el marco legal, normativo relacionado con las EPOF. Cabe nombrar los informes, los planes de acción mundial de la Organización

Mundial de la Salud (OMS) quienes presentan un plan de acción mundial para la prevención y control de enfermedades no transmisibles 2013-2020. En él los pacientes con enfermedades limitantes para la vida, deben tener acceso a servicios de salud apropiados, medicación para control de sus síntomas e inclusión de políticas (distribución de recursos) de cuidados paliativos en las políticas nacionales ³.

La OMS, la AAP (2000) y la Sociedad Europea de Cuidados Paliativos (CP) refieren el cuidado activo del cuerpo, la mente y el espíritu tanto del niño como de su familia; refiriéndose a promoverlos desde el diagnóstico y a lo largo del curso de la enfermedad, sea el resultado del tratamiento, la vida con secuelas o la muerte del niño ⁴. La OMS (2002) define los Cuidados *como modelo global de atención al niño con enfermedad que limita su vida, iniciándolos desde el diagnóstico al conjunto de tratamiento (acciones) sobre los aspectos biológicos, psicológicos, sociales y espirituales con el objetivo de mejorar la calidad de vida* ⁵. Éstos se prolongan más allá de la vida, en el seguimiento de la elaboración del duelo.

La Declaración Universal de los Derechos humanos, traduce el Derecho de todos a una vida digna.

En la Convención sobre los Derechos del niño, Artículo 12, se da lugar a la expresión de los niños sobre la opinión en todos los asuntos que afectan al mismo⁶, con posterioridad surgen los principios bioéticos enfocados en la discapacidad, en la Declaración de Barcelona que complementan las directivas a tener en cuenta para el cuidado en particular de estas patologías⁷.

Desde 2014 existe una Ley (26.689, sancionada y promulgada en 2011 que fue reglamentada en 2015) donde se promueve la inclusión social de ellas y sus familias a través de procedimientos adecuados en las diferentes áreas involucradas en su atención ⁸.

La hipótesis de este trabajo es la posibilidad de validez de una modalidad de abordaje en las EPOF, coordinando las acciones entre el médico y familiares directos a fin de orientarlos y si contribuirían a mejorar la calidad de vida de estos pacientes, porque las evidencias en tal sentido son escasas y contradictorias

Objetivos

1. Orientar a los padres sobre los diferentes aspectos de la patología que padece el hijo para asistirlo de forma adecuada.
2. Contribuir a la realización personal del niño vulnerable en cada etapa de su enfermedad.
3. Elaborar estrategias para mantener una relación médico-paciente-cuidador humanizando la medicina en su seguimiento.

Desarrollo

Una gran cantidad de estas patologías son graves y ponen en serio riesgo la vida de los pacientes si no son diagnosticadas a tiempo y reciben tratamiento adecuado. La importancia de esta temática no está relacionada a la frecuencia de aparición de ellas, sino por sus implicancias y consecuencias en diferentes ámbitos (salud, entorno, políticas públicas).

Existen varias de ellas que son detectadas al nacimiento, a través de los programas de pesquisa neonatal y detección de las enfermedades congénitas. El 50% de las Enfermedades Poco frecuentes se presentan en niños y el otro 50% tienen compromiso Neurológico.

El tratamiento en la mayoría de ellas es paliativo ^{4 9} (cuando debemos tratar los síntomas, y en alguna de ellas se dan sustitutos, reemplazo enzimático, entre otros); en otras se detiene el deterioro, y en otras se prescriben medicamentos huérfanos, que son utilizados para esa enfermedad, aunque hayan sido especificados para otras, o por una vía no habitual aprobada, o aceptada en otros países, y es importada con permisos especiales¹⁰. Actualmente están en investigación líneas en tratamiento genético, trasplante de médula ósea, células madres, pero son necesarios diferentes etapas para llegar a conclusiones fidedignas, dentro de un marco ético apropiado.

Un paciente puede tener la misma enfermedad que otro, y ser diferente la respuesta a cada situación, o el mismo paciente en diferentes etapas evolutivas de su enfermedad puede tener diferentes interrogantes o dilemas bioéticos; o en diferentes situaciones contextuales. Y así diferentes ejemplos y variables. Esto es consecuencia que una

persona aún en situación de enfermedad, vulnerabilidad es única e irrepetible, por lo cual para el ejercicio profesional se desarrolla un conocimiento que es arte y ciencia.

Las diferentes posibilidades diagnósticas, terapéuticas, e implicancias heredofamiliares plantean nuevos desafíos, que llevan implícitamente la responsabilidad de sus consecuencias.

Es necesario saber que, desde el primer momento de la gestación del ser humano, los minerales, vitaminas y elementos son necesarios para que vayan siendo incorporadas y así permitir el crecimiento de los diferentes órganos del embrión, feto y etapas posteriores.

Si falta alguna de ellas se detiene el crecimiento del bebé, como así también impide que el cerebro se desarrolle en forma adecuada. Estas patologías pueden ser causadas también porque las enzimas o sustancias capaces de digerir, transportar o metabolizar los diferentes elementos (grasas, hidratos de carbono, proteínas, vitaminas y minerales) se encuentran en poca cantidad, o inactivadas. Un ejemplo de ello son las enfermedades neurometabólicas (Enfermedades del sistema Nervioso relacionadas con el metabolismo de determinados elementos) donde no son transportadas o no pueden llegar a los órganos que lo necesitan^{11 12}.

Es de importancia conocer que la mayoría de estas Enfermedades son de causa hereditaria, por lo que la medicina supone la prevención, tratamiento (en general paliativo) y los aspectos predictivos (por comprometer a los familiares en línea horizontal, vertical, ascendentes y descendentes)¹³.

El término de Enfermedades Discapacitantes no Adquiridas está asociado a los términos de Enfermedades Limitantes para la vida, crónicas, degenerativas. La situación de discapacidad en estas patologías presentan un deterioro evolutivo progresivo, se asocian a una evolución clínica de forma lenta y representan una alta carga emocional para el paciente y su familia^{14..15}

Las *enfermedades Crónicas* son patologías de larga duración y en general de progresión lenta (enfermedades cardíacas, cáncer, respiratorias y diabetes, entre otras). Son responsables de más del 60% de las muertes, con una alta frecuencia (cerca del

80% acontecidas en los países de bajos y medianos ingresos) y el 29% de las mismas se presentan en menores de 60 años de edad.³²⁴³²⁵ .

En el abordaje de estas enfermedades es necesario considerar diferentes aspectos: a) la relación médico paciente cuidador familia; b) niño afectado; c) cuidador principal; d) aspectos contextuales¹⁶.

La repercusión del abordaje y seguimiento de estas enfermedades tiene dos repercusiones importantes: la sobrecarga psicofísica del cuidador y la familia; y el impacto emocional en el niño enfermo y los integrantes de su familia^{17 18}.

Las personas que cuidan en forma habitual a los pacientes son de gran importancia para los profesionales y agentes de salud intervinientes. Estas personas transforman la díada médica – paciente, convirtiéndola en una tríada: médico – paciente/cuidador. Pero se debiera considerar que el cuidador más próximo es la madre y la familia entera, donde repercute esta tarea.

Por este motivo es necesario formar e informar a la familia sobre estos cuidados y la evolución de estas enfermedades.

En primer lugar, a los padres fuente de su principal apoyo y autores de brindar al hijo el mejor bien. Es importante recalcar que siempre hay algo que implementar en antítesis con el no hay nada más que hacer, cuando nos referimos al pronóstico de las EPOF, siendo difícil sostener una expectativa promisorio para el paciente y/o sus familiares.

Los Agentes de Salud en cada situación clínica expuesta deben explicar, transmitir en forma comprensible al paciente los procedimientos, los riesgos, los beneficios, los posibles efectos colaterales, adversos que pueden presentarse y dejarlos por escrito a través del proceso formulado en el Consentimiento Informado.

324

³²⁵Nallar M.: Cuidados Paliativos. Mesa redonda Estadíos fnales de la enfermedad Respiratoria. Nov 2012

Estos nuevos desafíos nos llevan a fomentar que los Planes de Salud, las Políticas Públicas contribuyan al diagnóstico precoz para poder individualizarlas, prevenir complicaciones en los diferentes órganos y sistemas, y puedan brindar un cuidado integral para los pacientes y sus familias^{19 20} .

Los hermanos tienen un rol muy importante, son quienes conviven con sus particularidades individuales, personales y sus actividades, compartiendo en forma diaria sus necesidades y que requieren el afecto y atención de sus padres. Ellos también merecen un tiempo de recreación, una dedicación a solas, y en ocasiones las respuestas se traducen en comportamientos disociales, agresiones entre sus pares. Estas eventualidades deben ser evaluadas y orientadas hacia canales adecuados que permitan ayudarlos a ellos y al bienestar de la familia (psicología, deportes, actividades donde cada uno sobresalga por sus méritos y capacidades propias)²¹.

La solidaridad entre ellos y con los padres es manifestada por una serie de detalles que no debieran pasar desapercibidos, alentarlos, felicitarlos, agradecerles.

Al referirnos al impacto emocional de la enfermedad se hace referencia al mismo paciente y al impacto recibido en su familia, transitando diferentes etapas, que será preciso respetar²².

Hay momentos (entendiendo período de tiempo que transcurre) que son de mayor impacto psico social emocional: - las internaciones, - la colocación de sonda nasogástrica para la alimentación, - la gastronomía, - la traqueostomía, el pasaje a la silla de ruedas, - la falta de movilización de miembros superiores ²³.

Estos períodos se acompañan de la consciencia del propio paciente que tiene de su finitud, de su dependencia y que requiere de mayor ayuda. El profesional médico debe tener habilidades comunicacionales, empatía, y competencias para acompañar al afectado y su familia, con un trato médico que tenga a la persona en su centro ^{24 25}.

El estrés psicofísico para el cuidador más próximo, para su familia es frecuentemente crónico, por lo cual entran a intervenir diferentes factores que modifican las relaciones intrafamiliares y las respuestas que se evidencian dentro y fuera del grupo conviviente.

El síndrome de burn out irrumpe en forma silenciosa, pero es necesario identificarlo para poder repararlo, hacer descanso de actividades, pensar en delegar a otro familiar (cuando no se pueda internar en otro lugar), que tome al niño y su problemática en forma temporaria.

Las reacciones agudas físicas y emocionales pueden manifestarse de distintas maneras, debiendo los profesionales de la salud estar atentos a ellas para poder acompañar, prevenir, intervenir y ocuparse de las modalidades de abordaje ²⁶. Seguramente no podrán ser revertidos por un solo profesional, pero se requiere la interdisciplina y un diálogo abierto para poder resolverlas ²⁷.

La sobrecarga del cuidador ha sido evaluada en forma cuantitativa a través de diferentes escalas, pero de su análisis surgen respuestas a varios interrogantes²⁸. Uno de ellos es el que desde afuera, como espectador nos planteamos sobre el origen de esa fortaleza, resiliencia que hace sobreponerse a la madre del paciente (por ser la cuidadora informal, principal, más próxima al paciente) ²⁹.

Y van surgiendo diferentes elementos que se relacionan con una red de afectos, contención, que es la familia³⁰ y relación con sus pares, a través de asociaciones de familias con igual o similares patologías ³¹.

Los agentes de la Salud, no deberíamos desconocer la angustia, el sufrimiento que ello supone para el paciente y sus cuidadores ³². Se destaca el gran valor que reciben de los grupos de pares a través de talleres para familias, donde el ejemplo de fortaleza ante las adversidades que deben pasar son compartidas y se intercambian consejos, herramientas, ortesis, prótesis, soluciones edilicias, arquitectónicas, para entre todos colaborar en pos del bien común, o particular requerido. Estos ejemplos en ocasiones son plasmados en papel, siendo el modo de plasmar las adaptaciones del ideal de hijo, o de familia, con el hijo, la familia, los hermanos reales ³⁰.

La formación en la ciencia del cuidado de los profesionales de la Salud, como debiera llamarse esta ciencia y arte para acompañar al niño afectado de estas patologías discapacitantes comienza en la infancia (en la propia familia), y al llegar a la vida de adulto se plasma en actos, en el trato con los pacientes, y en especial con una población que debiera integrarse en forma solidaria ^{33 34}. Existen actualmente, diferentes modelos,

recetas para utilizarlos, pero deben ser evaluados en el contexto del paciente y su familia.

Es similar al prescribir una silla de ruedas, y desconocer las medidas del ascensor, pues difícilmente podrá ingresar a su domicilio.

Conclusiones

El seguimiento de las EPOF de la infancia requiere de profesionales capacitados en abordar al paciente y su familia (Cuidadores principales) centrados en la persona más vulnerable: un niño que involuciona en ciertas capacidades corporales a medida que evoluciona y crece en años.

Es necesario capacitar a los Agentes de Salud en esta disciplina para el cuidado de la persona humana en una etapa de su vida más vulnerable: la infancia, y más frágil cuando está enferma.

Al mismo tiempo se debe orientar a los padres (y de esta forma a la familia) a tomar medidas que contribuyan al mejor cuidado de sus hijos, conociendo las implicancias psicosociales de este quehacer diario.

De este modo se protege la niñez en sus diferentes formas de expresión y desarrollo desde el momento de la concepción, independientemente de su evolución.

Aún cuando no se puede curar, se debe acompañar en los distintos procesos hasta llegar a la muerte; y posteriormente (en oportunidades) a su familia.

Bibliografía

Convención L, Derechos L. La Convención sobre los Derechos del Niño. 1959.

Dalton R, Meyer L. Perspectiva psicoantropológica, en Integración de perspectivas metodológicas en praxis terapéuticas. In: Editores B médica y humanidades médicas, ed. *Bioética Y Humanidades Médicas*. Buenos Aires: Biblos; 2004:80-82.

Maglio F. Ética y justicia en la distribución de recursos en salud en Tercera sección: Bioética y humanidades: conflictividad ética. In: Von Engelhardt D, Mainetti J, Cataldi Amatriain R, Meyer L, eds. *Bioética Y Humanidades Médicas*

Humanidades Médicas. 1st ed. Buenos Aires: Biblos; 2004:217-222.

Novoa Blanco M, Santos MN. CUIDADOS PALIATIVOS Y BIOETICA. *Cuad Bioética*. 1:304-308.

Ministerio de Salud SALUD PUBLICA. 1480. <http://www.bole>. Accessed October 9, 2017.

UNICEF. Convención sobre los Derechos del Niño. *Unicef*. 2006:44. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>. Accessed August 31, 2017.

Battaglia L. *Declaración de Barcelona Y Los Nuevos Principios de Bioética*. Italia: UARM; 2009.

[im]Patients C& A. Guide parcours de santé des personnes malades chroniques. *[im]Patients, Chroniques & Associés*. [file:///C:/Users/Maria/Documents/Desktop/CHACO 2017/MIELOMGCELE CHACO 2017/Guide-Parcours-de-santé-2016-ICA ENF CRON.pdf](file:///C:/Users/Maria/Documents/Desktop/CHACO%202017/MIELOMGCELE%20CHACO%202017/Guide-Parcours-de-santé-2016-ICA%20ENF%20CRON.pdf). Published 2016. Accessed June 2, 2017.

Bernadá M, Dall 'orso P, Fernández G, et al. Abordaje del niño con una enfermedad pasible de cuidados paliativos Visión desde la Unidad de Cuidados Paliativos del Centro Hospitalario Pereira Rossell. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/adp/v81n4/v81n4a04.pdf>. Accessed August 2, 2017.

A.N.M.A.T. <http://www.anmat.gov.ar/Medicamentos/Medicamentos.asp>. Accessed October 9, 2017.

Kaler S. Genetics of Menkes Kinky Hair Disease Treatment & Management: Medical Care, Surgical Care, Consultations. <http://emedicine.medscape.com/article/946985-treatment>. Published 2012. Accessed September 6, 2017.

Kaler SG. Neurodevelopment and brain growth in classic Menkes disease is influenced

by age and symptomatology at initiation of copper treatment. *J Trace Elem Med Biol.* 2014;28(4):427-430. doi:10.1016/j.jtemb.2014.08.008.

Gargiullo M, Scelles R. Famille et handicap: mutations dans les pratiques. *Dialogue Fam couples.* 2013;200:85-96.

Egan F, Quiroga A, Chattás G. Cuidado para el neurodesarrollo. *Rev Enfermería.* 2012:14.

Salomons GS, Van Dooren SJM, Verhoeven NM, et al. Report X-Linked Creatine-Transporter Gene (SLC6A8) Defect: A New Creatine-Deficiency Syndrome. *Am J Hum Genet.* 2001;68:1497-1500. http://ac.els-cdn.com/S000292970761060X/1-s2.0-S000292970761060X-main.pdf?_tid=047be8e0-9321-11e7-b840-00000aab0f02&acdnat=1504715747_a2d7d8522b148a5038101ad1f42b12aa. Accessed September 6, 2017.

Núñez B. La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Arch Arg Ped.* 2003;101:133-142.

Gargiullo M, Herson A, Angeard N. L'annonce d'une MNM à l'enfant: un partage de questions, d'informations et d'émotions. In: AFM-Téléthon, ed. *Les Cahiers de Myologie.* France: Evry ; 2014:19-21.

Martinez-Perea M. Enfermedades neuromusculares infanto juveniles, su abordaje y seguimiento. *Rev Neurol Argentina.* 2013.

Gianantonio C. El niño, su familia y su medio. In: SAP, ed. *Cien Años Sociedad Argentina de Pediatría, Por Un Niño Sano En Un Mundo Mejor.* Buenos Aires: Sociedad Argentina de Pediatría; 1991:81-82.

Gianantonio C. *Ética clínica en pediatría.* 1986.

Gargiullo M. *Dispositivos de Anuncio Enfermedades Genéticas Y Neuromusculares.* Paris

- Martínez Perea M del C. Les maladies neuromusculaires et neurodégénératives chez l'enfant, du diagnostic à l'accompagnement. *Contraste*. 2009;31-32(2):233. doi:10.3917/cont.031.0233.
- Gargiullo M, Salvador M. *Vivre Avec Une Maladie Génétique*. 1st ed. France: Albin Michel; 2009.
- PASTOR LM. DE LA BIOÉTICA DE LA VIRTUD A LA BIOÉTICA PERSONALISTA: ¿UNA INTEGRACIÓN POSIBLE? *Cuad Bioética*. 2013;XXIV(1).
- Pellegrino E, Thomasma D. *The Virtues in Medical Practice*. Oxford: Oxford University Press; 1993.
- Martinez-Perea M. Curso regular de abordaje y seguimiento en enfermedades crónicas infanto juveniles (neuromusculares y neurodegenerativas). Nivel II. In: Buenos Aires: Docencia Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires; 2015.
- Flechter J. *Introduction to Clinical Ethics*. 2nd ed. Maryland: University Publishing Group; 1997.
- Zarit S, Leitsch S. Developing and evaluating community-based intervention programs for Alzheimer's patients and their caregivers. *Aging Ment Heal*. 2001;5(Suppl 1):S84-98.
- Boyer F, Drame M, Morrone I, Novella J. The structure of risk factors and outcomes for family caregivers: Implications for assessment and treatment. *Rehabil Med*. 2006;38:309-315.
- García Samartino L. Comentario, Los hermanos de las personas con discapacidad y su representación de la familia. In: *Pantano L. Compiladora, Enfoque Social de La Discapacidad*. Buenos Aires: EDUCA; 2008:261-262.
- Poysky J, Kinnett K. Facilitating family adjustment to a diagnosis of Duchenne muscular dystrophy: April 24-25, 2008, Miami, Florida. *Neuromuscul Disord*. 2009;19(10):733-738. doi:10.1016/j.nmd.2009.07.011.

Pellegrino E. The metamorphosis of medical ethics: a 30 year retrospective. *JAMA*. 1993;269(9):1158-1162.

Etcheverry J. Discussion about science and art in medicine. *Arch Argent Pediatr*. 2011;109(4):290-291. doi:10.1590/S0325-00752011000400001.

Pellegrino E. Professionalism, Profession and the Virtues of the good physician. *Mt Sinai J Med*. 2002;69:378-384.

INICIATIVA INFANTIL Y RESPUESTA MATERNA: MATRIZ FUNDANTE DEL SÍ MISMO TEMPRANO

M. Soledad Martín³²⁶.

Introducción.

El siguiente trabajo consiste en una investigación profunda de la interacción temprana de la díada mamá-bebé en la situación de amamantamiento. Las variables investigadas durante la interacción fueron las iniciativas y respuestas del bebé, y las respuestas maternas que se clasifican en favorables y desfavorables. Para esta clasificación se siguió la categorización realizada por Hoffmann³²⁷ para su investigación de la situación de alimentación con semisólidos, y el estudio realizado en lactantes amamantados por M. Soledad Martín³²⁸.

El interés fundamental del presente estudio radica en la investigación de las iniciativas del bebé como expresiones tempranas del sí-mismo, de la existencia de un proceso de diferenciación Yo-No Yo desde el comienzo de la exergestación, comprendiendo a la iniciativa como una manifestación de su espontaneidad y autonomía incipiente, única, individual y singular. Se estudió su desarrollo y la respuesta materna a las iniciativas del bebé, y la correlación entre ambas variables durante la interacción en la situación de amamantamiento, que conforma un sistema vincular e intersubjetivo de altísima significación psicológica. Asimismo, se da cuenta de la importancia del vínculo temprano mamá- bebé como matriz fundante del desarrollo físico, psicomotor, cognitivo, psíquico y emocional del bebé.

A lo largo de los últimos cincuenta años se viene produciendo una honda transformación en el psicoanálisis contemporáneo, derivada en buena medida del cambio metodológico que ha supuesto incluir la observación directa de situaciones

³²⁶ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.mar>

³²⁷ Hoffmann, J.M. A proposed scheme for coding infant initiatives during feeding, *Infant Mental Health Journal*, Michigan Association for Infant Mental Health. 1992 b, Vol.13. N° 3, pp.199-205.

³²⁸ M. Soledad Martín, *Iniciativa Infantil y Respuesta Materna: determinantes del sí-mismo temprano*, Madrid, España, *Revista Clínica e Investigación Relacional*, 2007, 1, N° 1, pp.240-245.

evolutivas y del desarrollo temprano que tienen gran trascendencia para la teoría psicoanalítica. Se ha pasado así de reconstruir la historia del desarrollo emocional temprano, a través de lo que se observa en un tratamiento psicoanalítico, a observar directamente esa etapa en bebés y niños pequeños, derivando de ello evidencias, modelos y propuestas para la teoría y la técnica psicoanalítica.

Ya a partir de las filmaciones de R. Spitz en Colorado (USA) y en los seminarios de observación de bebés dirigidos por Esther Bick (Londres), se generó un interés en los psicoanalistas para el diálogo entre teoría y experiencia; y en especial en el uso de un “instrumento” fundamental: el análisis de los procesos intrapsíquicos del observador, en modificación inter-determinante por lo observado. De esa perspectiva se han generado lecturas que pueden englobarse bajo el término de “vinculares e intersubjetivas”, y que enriquecen el trabajo de diferentes áreas, como la promoción y prevención primaria de la salud, de la clínica y la investigación.

Hasta la fecha no existe una investigación de este tema en lactantes, lo cual hace que el estudio de la interacción en el vínculo temprano mamá-bebé sea un campo original para la investigación en profundidad de las variables aquí estudiadas.

Uno de los objetivos a lograr a partir de la investigación realizada, cuyo eje central parte de la observación en el campo empírico de la díada-mamá, es proponer un posible modelo para pensar el desarrollo emocional temprano desde la salud y no desde la patología reconstruyendo la historia del bebé. La comprensión del desarrollo desde una perspectiva saludable ofrece mayores posibilidades para pensar acciones de promoción, de prevención y de intervención temprana. Durante los últimos años se han realizado importantes avances con relación al conocimiento vincular y diádico, pero muchas veces definido y pensado desde una perspectiva y paradigma que parte de la patología y no desde la salud. Un claro ejemplo que aún continúa manteniéndose en varios ámbitos teóricos y académicos es definir el vínculo primario como “simbiosis mamá-bebé”. Esta definición parte de un punto de vista asociado a la patología, ya que la simbiosis puede existir, pero solo para definir aquellos casos de disfuncionalidad vincular. Sin embargo, no es adecuado

para definir y para pensar el vínculo temprano desde un punto de vista saludable, en el cuál hay un reconocimiento de la profunda e intensa dependencia del bebé, pero no de una simbiosis. Se partiría de una intensa dependencia emocional, pero con cierta autonomía, expresada claramente en las iniciativas del bebé y del niño.

Para el presente estudio quedaron estudiadas un total de 71 díadas, que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión, filmadas en su domicilio. Luego se procedió a la codificación por segundos de los eventos tanto de la madre como del bebé, abarcando los cinco minutos centrales de la alimentación unificando los mismos minutos para todas las díadas. Y finalmente el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.

Se tomó para la realización de la investigación, solo madres que alimentarán a sus bebés con lactancia materna exclusiva, desde el nacimiento hasta los cuatro meses de edad (de 0 a 120 días). La lactancia materna además de poseer y brindar al bebé todo lo que necesita desde el punto de vista fisiológico (nutricional e inmunológico) para su mejor desarrollo físico-cognitivo, tiene la ventaja que el amamantamiento es el medio más directo y de mayor riqueza para la vinculación mamá-bebé. A través del cual la mamá satisface las necesidades físicas, emocionales y afectivas del bebé en forma simultánea. De este modo son beneficiados el bebé, la madre y el grupo familiar; y a un nivel más macro, la comunidad y la sociedad.

Aquí se define la situación de amamantamiento, como el marco dentro del cual se desarrolla el proyecto de ambos miembros de la díada, y donde el sistema intersubjetivo que se genera de forma cooperativa, da cuenta de un altísimo valor psicológico desde el punto de vista del desarrollo individual como vincular.

Se considera que el objetivo principal la madre es amamantar al bebé para que se alimente, predomina en ella la significación y el valor nutritivo de la alimentación. Y en el bebé lo que predomina no es alimentarse exclusivamente, sino también desarrollar otro tipo de actividades durante el amamantamiento, relacionadas con la búsqueda de contacto (generadora de apego) y expresión de sus iniciativas, que dan cuenta de su individualidad.

Se partió de la premisa que aquellos sucesos que se desarrollen en este vínculo primario influirán en la constitución del sí-mismo y la personalidad, constituyendo una matriz fundante de la misma. Durante la situación de alimentación fundamentalmente durante los primeros meses, el primer año de vida extrauterina, se producen la mayor cantidad de encuentros diádicos, por formar una de las situaciones que más se repite y más tiempo lleva en el período de crianza. A partir de la cual, los encuentros intersubjetivos que se generan constituyen improntas de registros vinculares, vivenciales, experienciales y representacionales. Son imposible de mensurar en su totalidad por ser únicos, individuales, singulares y propios de cada díada mamá-bebé.³²⁹ Se observan claramente desde el comienzo de la vida extrauterina la forma como el bebé realiza por medio de la iniciativas su contribución a su propio desarrollo y el valor que tiene dicha contribución para la comprensión del desarrollo adecuado, y también para prevenir y evaluar posibles desviaciones patológicas.

Se toman como antecedentes principales de la presente investigación, el estudio piloto de carácter exploratorio en lactantes³³⁰, y la investigación realizada por el Dr. Miguel Hoffmann³³¹, tanto para el marco teórico como empírico. Hoffmann logró crear un modelo a partir de la integración de todo aquello que derivó de las investigaciones empíricas realizadas y las principales teorías que se ocuparon del desarrollo del sí-mismo con relación a los aspectos vinculares. Lo cual posibilitó tomarlo como punto de partida para el estudio piloto y luego profundizar la

³²⁹ En el presente trabajo se referirá a díadas mamás-bebés, ya que constituyen el objeto de estudio en la situación de amamantamiento. En nuestra cultura es la madre la única que amamanta al bebé. Pero no se desconoce que en muchas situaciones de crianza, por ejemplo en las situaciones de alimentación mixta y/o con semisólidos, no es la madre la que alimenta exclusivamente al bebé sino que puede ser el padre, o bien otro cuidador o adulto responsable del cuidado del bebé.

³³⁰ M. Soledad Martín, *Iniciativa Infantil y Respuesta Materna: determinantes del Self temprano*, Presentación Suficiencia Investigadora, Universidad de Salamanca, España, 2004.

³³¹ En dicha investigación se estudiaron las iniciativas del bebé y las respuestas maternas en la situación de alimentación con semisólidos, en bebés entre los 4 meses y 12 meses de vida. Sobre 239 situaciones de alimentación correspondientes a un total de 40 díadas, quedando corroboradas empíricamente sus hipótesis, la presencia de iniciativas en el primer año de vida, y el surgimiento de conflictos interpersonales a raíz de las mismas.

investigación en lactantes, con las modificaciones metodológicas necesarias. Durante la investigación y a partir de los resultados se lograron observar claramente la expresión de las iniciativas del bebé como las expresiones más tempranas de su sí-mismo y las respuestas maternas a las mismas, como así también confirmar la relación entre ambas variables.

Otra de las motivaciones para la realización de dicha investigación a partir de las conclusiones alcanzadas, es elaborar aportaciones para el campo de la promoción y prevención primaria de la salud, de los bebés-niños, las madres, la familia y de la sociedad. Realizando aportes teóricos y clínicos, para ofrecer a la formación de recursos humanos de aquellos profesionales que se dedican a la atención primaria de la salud, de la educación y de la acción social. Principalmente a las Puericultoras cuyo rol fundamental es actuar como facilitadoras de la función materna, acompañando a la madre desde el embarazo, parto, puerperio, y los primeros años de crianza; brindando contención, información y apoyo a la mamá al padre y la familia, según la etapa del desarrollo del bebé. La profundización de la formación de dichas profesionales contribuye a dar respuestas impostergables en las áreas de Salud, Educación, y Acción Social, posibilitando el trabajo en equipos interdisciplinarios.

A partir de las conclusiones abordadas, se generan posibles ventajas para la teoría, y la clínica que permitirán también realizar un aporte original a los conocimientos sobre los aspectos vinculares, afectivos y emocionales de la lactancia materna y la situación de amamantamiento. La situación de alimentación permite estudiar en profundidad la función psicológica que posee dicha situación a nivel vincular y del desarrollo del niño, la situación de alimentación actúa como una ventana observacional de altísima significación psicológica por todo aquello que sucede a nivel interaccional y vincular durante la misma.

Desarrollo

En la investigación la capacidad del bebé de tener iniciativas expresa la función de agencia, de ser agente de sus propios actos, es el que realiza las acciones. Esta

función de agente³³² hace del bebé un sujeto activo, partícipe de su propio desarrollo, co-constructor de su desarrollo y de su subjetividad en vínculo intersubjetivo principalmente con su madre.

Las iniciativas las definimos como la primera forma de organización psíquica de la espontaneidad, son la organización del “gesto espontáneo”³³³, son la organización propositiva de la acción. Las iniciativas siguiendo las ideas de Hoffmann (1997), son la expresión del sí-mismo del bebé, definido aquí como el ámbito en el que se dan los fenómenos subjetivos, se gestan las iniciativas y decisiones y se tienen las vivencias más personales.

Desde el comienzo de la exterogestación las iniciativas expresan la espontaneidad del bebé, de su sí-mismo verdadero y también expresan las necesidades más primarias del bebé, como la de succionar, ser alimentado, ser sostenido y en contacto con la madre. En un principio explorar el mundo que lo rodea desde sus brazos, experimentar los diferentes ritmos y movimientos que involucran los cinco sentidos durante los intercambios e interacciones, generar vivencias, registros y experiencia intersubjetivas, como el verse reflejado, cuidado, amado, seguro, y encontrarse con su sí-mismo en la mirada materna. Estas experiencias constituyen la “materia prima” del ámbito psíquico, de la naturaleza que ésta sea.

De esta relación intersubjetiva, entre dos seres con grados diferentes de autonomía, se establece un vínculo que dará lugar con el tiempo a la relación de objeto en el bebé con las representaciones internas de su objeto-mamá. Pero eso será en un momento posterior. Es decir que al principio está el vínculo, y aquí queda claramente definida la importancia y el valor estructurante y fundante del vínculo diádico mamá-bebé y su relación con todos los aspectos que comprende el desarrollo de la subjetividad y del sí-mismo del bebé.

³³² Para mayor profundización ver D Stern, (1985). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 2003.

³³³ Definido por D Winnicott, (1963). *De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. Los procesos de Maduración y el ambiente facilitador*. Argentina: Paidós, 1993, pp. 108-120.

La respuesta materna hacia la iniciativa del bebé durante la interacción, estaría influenciada por un proceso y un sistema complejo, que comenzaría con las experiencias personales a partir de la expresión de sus propias iniciativas y con relación a las respuestas que obtuvo de las personas más significativas durante sus primeros años de vida, que contribuyeron a la constitución de su sí-mismo.

Una mirada vincular del desarrollo temprano del sí-mismo, requiere el análisis de ambos miembros de la díada que constituyen ese vínculo, en el cual se expresan y desarrollan ambos proyectos: los del bebé, por medio de sus iniciativas; y los de la mamá, por medio de sus respuestas. Es en este espacio constituido por el vínculo entre ambos es donde se despliega la interacción, los intercambios, las vivencias, que constituirán las experiencias; y llevan a la construcción del sí-mismo del bebé, de su subjetividad, desde la cual se conocerá, se sentirá, pensará y representará a sí mismo y al mundo que lo rodea.

Objetivos e Hipótesis de la Investigación.

Objetivos Generales:

1. Observar e investigar la interacción temprana de la díada mamá-bebé en la situación de amamantamiento. O
2. Establecer parámetros de identificación de las conductas/ respuestas de la díada mamá-bebé para su investigación. E
3. Profundizar el estudio de los aspectos vinculares, afectivos y emocionales de la situación de amamantamiento. P

Objetivos Particulares:

Corroborar la existencia de:

1. Iniciativas desde el nacimiento. I
2. Indicadores del sí-mismo desde el nacimiento. I

- | | | |
|---|--|---|
| 3. | | V |
| inculaciones funcionales recíprocas entre las conductas y respuestas maternas y las del bebé. | | |
| 4. | | U |
| na respuesta materna favorable o desfavorable, hacia las iniciativas del bebé. | | |
| 5. | | L |
| a relación entre la respuesta materna y la cantidad y la calidad de iniciativas del bebé ³³⁴ . | | |
| 6. | | L |
| a relación entre la respuesta materna y la propia respuesta del bebé. | | |

Las Hipótesis:

1. Existen iniciativas del bebé desde su nacimiento.
2. Existe una correlación positiva entre la favorabilidad de la respuesta materna y el número de iniciativas del bebé.

Asociaciones posibles que pueden derivarse de estas tres hipótesis básicas:

- A. Cuando las respuestas maternas favorables aumentan, las iniciativas aumentan.
- B. Cuando las respuestas maternas desfavorables aumentan, las iniciativas disminuyen.
- C. Cuando las respuestas maternas sean desfavorables, el número de respuestas del bebé aumentarán.

³³⁴ Por calidad se entiende el despliegue de diferentes tipos de iniciativas.

Co-Variables:

Nivel de educación, Nivel socio-económico, Número de hijo, Sexo del bebé, Edad del bebé.

Unidad de Observación:

Díada mamá-bebé en la situación de amamantamiento.

Base poblacional y selección de la muestra:

Se seleccionó a las madres de la base de datos otorgada por FUNDALAM³³⁵ a partir de los criterios de inclusión – exclusión.

Criterio de inclusión:

Primer, segundo o tercer hijo, con edades de 0-120 días, bebés nacidos en la fecha esperada, condiciones perinatales normales, madres con edades de 26-36 años, con pareja estable³³⁶, con lactancia exclusiva, sin actividad laboral durante el estudio, de clase media³³⁷.

Criterio de exclusión:

Madres con presencia de patología grave manifiesta³³⁸, con dificultades mayores durante la concepción, embarazo, o parto³³⁹. Bebés con necesidades especiales, de bajo peso o prematuros, y los que requirieron internación en la unidad de cuidados intensivos por más de 5 días e intervenciones quirúrgicas.

Muestra:

71 díadas, inicialmente eran 74 díadas³⁴⁰, por criterios de inclusión/exclusión, la muestra final quedó compuesta por 71. Se ponderaron los casos para evitar el sesgo de composición.

³³⁵ Fundación para la Lactancia y Maternidad

³³⁶ Conviviendo al menos desde hace dos años

³³⁷ Índice de nivel socioeconómico argentino INSE 96'

³³⁸ Adicciones, desordenes psiquiátricos, trastornos en la alimentación.

³³⁹ Por ejemplo: fertilización asistida, eclampsia, cesárea no programada.

³⁴⁰ Se tomó la decisión del filmar igual aquellos casos que al aplicar los documentos diseñados, quedaban excluidos. Con el objetivo de evitar la posible interferencia o influencia negativa si la madre recibía como devolución su exclusión para la investigación, en un período de crianza y de maternaje de significativa permeabilidad y sensibilidad.

Tabla 1: Muestreo ponderado por segmentos, co-variables correspondientes a días de edad y sexo del bebé

EDAD: SEGMENTOS- DÍAS	SEXO DE LOS BEBES	CANTIDAD
Hasta 60 días	Mujeres	14
	Varones	14
Más de 60 días	Mujeres	14
	Varones	14
Total: 4 meses (120 días)	Ambos sexos	56 DÍADAS

Tratamiento de las Variables:

Para cada variable a investigar se le asignó un número de código, de esta forma se pudo llevar a cabo la codificación de las mismas en la planilla correspondientes.

Tabla 2: Planilla de códigos de eventos.

BEBÉ			
INICIATIVA		RESPUESTAS	
101	Detención de la succión	114	Movimientos de Intranquilidad- Incomodidad
102	Contacto visual con la madre	115	Llanto sin reinicio
103	Mirada hacia la madre	116	Llanto con reinicio
104	Postura de amoldamiento al cuerpo materno	117	Cerrar la boca frente al ofrecimiento materno
105	Dedo en la boca de la madre	118	Tirar del pezón e interrumpir la alimentación
106	Sujetar el dedo de la madre	119	Tomar distancia del pecho con sus manos

107	Sujetar el pelo de la madre	120	Giro de la cabeza
108	Sujetar la ropa de la madre	121	Detención de la succión
109	Apoyar su mano en el pecho materno	122	Rechazo de las caricias de la madre
110	Apoyar su mano en la panza de la madre	123	Postura Rígida
111	Vocalizaciones Guturales		
112	Sonrisa		
113	Atención-Exploración		
MADRE			
FAVORABLES		DESFAVORABLES	
201	Mirada hacia el bebé	210	Mirada hacia otro lado
202	Postura envolvente (holding)	211	Postura de sostén físico-rígida
203	Capacidad de espera	212	Incapacidad de espera
204	Movimientos de Tranquilidad-comodidad	213	Movimientos de intranquilidad-incomodidad
205	Sonrisa	214	Gestos de disgusto-nerviosismo
206	Caricias	215	Agresiones Verbales
207	Besos	216	Agresiones Físicas
208	Vocalizaciones	217	Acto de Desconsideración
209	Atención a las señales del bebé	218	Desatención a las señales del bebé

Para el análisis estadístico, se realizó una agrupación de los eventos, creando “netos”. Es decir variables que agrupan eventos originalmente codificados de

forma independiente. De esta forma hay variables contenidas en varios grupos (o netos) y grupos que contienen a otros grupos de la siguiente manera:

Tabla 3: Reagrupación de las variables.

Iniciativas del bebé	Códigos	Nombre de la nueva variable
Iniciativas puras	102-112	Ini1
Iniciativas puras + Atención / Exploración	102-113	Ini2
Iniciativas puras + Atención / Exploración + Detención de succión	101-113	Ini3
Respuestas del bebé		
Respuestas	114-120, 122-123	Rta1
Respuestas + Detención de succión frente a un estímulo	114-123	Rta2
Total Bebé	101-123	TotB

Respuesta de la madre	Códigos	Nombre de la nueva variable
Favorables	201-209	Fav
Desfavorables	210-218	Desf
Total madre	201-218	TotM

Análisis de las co-variables:

Lo primero que se analizó fueron las variables de los eventos por totales, según cómo los valores de las diferentes co-variables afectan sus medias.

Tabla 4: Medias de las principales variables según el sexo del bebé

SEXO		Ini3	Rta1	Fav	Desf	TotB	TotM
Femenino	Media	17,44	3,16	28,49	3,81	22,05	32,30
	N	28	28	28	28	28	28
	Desv. típ.	7,082	3,219	10,667	5,397	10,098	9,399
Masculino	Media	26,89	2,46	42,61	2,68	30,93	45,29
	N	28	28	28	28	28	28
	Desv. típ.	14,397	3,061	19,155	4,785	15,038	17,613
Total	Media	22,14	2,82	35,50	3,25	26,46	38,75
	N	56	56	56	56	56	56
	Desv. típ.	12,190	3,133	16,908	5,088	13,444	15,421

Se observa en las díadas madre-hijo en promedio un mayor número de iniciativas del bebé y respuestas favorables de la madre, lo que hace que el total de eventos también sea mayor que en las díadas madre-hija.

Tabla 5: Medias de las principales variables según edad del bebé

EDAD		Ini3	Rta1	Fav	Desf	TotB	TotM
Hasta 60 días	Media	15,85	1,97	31,70	4,66	18,75	36,37
	N	28	28	28	28	28	28
	Desv. típ.	8,856	2,624	15,321	6,513	9,284	13,677
Más de 60 días	Media	28,28	3,65	39,21	1,87	33,99	41,08
	N	29	29	29	29	29	29
	Desv. típ.	11,973	3,404	17,814	2,588	12,672	16,871
Total	Media	22,14	2,82	35,50	3,25	26,46	38,75
	N	56	56	56	56	56	56
	Desv. típ.	12,190	3,133	16,908	5,088	13,444	15,421

Se observa un incremento de las iniciativas con el avance de la edad, de forma tal que los bebés de más de 60 días casi duplican el número de iniciativas de los que tienen hasta 60 días. Lo mismo sucede, aunque con valores menores y no significativos desde el punto de vista estadístico con las respuestas de los bebés.

En el caso de las respuestas favorables de las madres también se produce un incremento con relación a la edad del bebé, pero proporcionalmente menor, a la vez que las respuestas desfavorables de la madres disminuyen con el relación al avance de la edad del bebé (es decir que evolucionan en sentido inverso a las otras variables) aunque nuevamente en este caso los valores no son estadísticamente significativos.

Tabla 6: Medias de las principales variables según número hijo

NUMER O DE HIJO		Ini3	Rta1	Fav	Desf	TotB	TotM
Unigénito	Media	23,16	2,52	40,47	2,91	27,36	43,38
	N	30	30	30	30	30	30
	Desv. típ.	12,903	3,367	16,904	5,587	13,716	15,536
No unigénito	Media	21,01	3,15	30,01	3,63	25,46	33,64
	N	27	27	27	27	27	27
	Desv. típ.	11,488	2,879	15,409	4,552	13,327	13,832
Total	Media	22,14	2,82	35,50	3,25	26,46	38,75
	N	56	56	56	56	56	56
	Desv. típ.	12,190	3,133	16,908	5,088	13,444	15,421

Aquí la diferencia no es relevante con relación a las iniciativas y respuestas de los bebés, pero sí en cuanto a las respuestas favorables de las madres que son significativamente mayores en promedio para las madres primerizas.

Tabla 7: Medias de las principales variables según nivel de educación de la madre

EDUCACIO							
N		Ini3	Rta1	Fav	Desf	TotB	TotM
Universitaria	Media	19,59	2,79	30,23	3,72	23,78	33,96
	N	35	35	35	35	35	35
	Desv. típ.	10,052	3,187	13,739	4,700	11,579	12,255
No Universitaria	Media	26,33	2,86	44,19	2,47	30,88	46,66
	N	21	21	21	21	21	21
	Desv. típ.	14,360	3,117	18,331	5,704	15,337	17,075
Total	Media	22,14	2,82	35,50	3,25	26,46	38,75
	N	56	56	56	56	56	56
	Desv. típ.	12,190	3,133	16,908	5,088	13,444	15,421

Para las díadas de madres no universitarias se observa tanto mayor número de iniciativas de los bebés como respuestas favorables de las madres en promedio, frente a las díadas de madres universitarias.

Tabla 8: Medias de las principales variables según nivel socio-económico de la madre

NSE							
		Ini3	Rta1	Fav	Desf	TotB	TotM
ABC1	Media	23,01	2,87	37,60	2,26	27,35	39,87
	N	43	43	43	43	43	43
	Desv. típ.	12,657	3,239	17,516	3,554	13,858	16,643
C2	Media	19,36	2,63	28,88	6,36	23,63	35,23
	N	14	14	14	14	14	14
	Desv. típ.	10,531	2,879	13,292	7,635	12,092	10,440
Total	Media	22,14	2,82	35,50	3,25	26,46	38,75
	N	56	56	56	56	56	56

Desv. típ.	12,190	3,133	16,908	5,088	13,444	15,421
------------	--------	-------	--------	-------	--------	--------

Se observa una tenue diferencia a favor de que en los niveles socioeconómicos más altos existe en promedio mayor número de iniciativas del bebé, respuestas favorables de las madres y menor número de respuestas desfavorables de éstas frente a las dñadas de niveles medios (C2).

Matriz de Correlaciones:

Tabla 9: Matriz de Correlaciones

		Ini3	Rta1	TotB	Fav	Desf	TotM
Ini3	Correlación de Pearson		,074	,930(**)	,802(**)	- ,392(**)	,750(**)
	Sig. (bilateral)		,584	,000	,000	,003	,000
Rta1	Correlación de Pearson			,407(**)	-,054	,255	,025
	Sig. (bilateral)			,002	,692	,057	,854
TotB	Correlación de Pearson				,721(**)	-,286(*)	,696(**)
	Sig. (bilateral)				,000	,032	,000
Fav	Correlación de Pearson					- ,430(**)	,955(**)
	Sig. (bilateral)					,001	,000

Desf	Correlación de Pearson						-,141
	Sig. (bilateral)						,297
TotM	Correlación de Pearson						
	Sig. (bilateral)						
N		56	56	56	56	56	56

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Amarillo: son correlaciones entre variables una de las cuales contiene a la otra, por tanto es información irrelevante.

Celeste: correlaciones no significativas desde el punto de vista estadístico.

Quedan 7 correlaciones que son relevantes desde el punto de vista de las variables implicadas y significativas desde el punto de vista estadístico.

Las iniciativas del bebé (Ini3) correlacionan en un nivel muy alto con el total de eventos maternos (TotM), pero ese resultado es efecto de una correlación aún más alta con las respuestas favorables de la madre (Fav) y una menor pero de sentido contrario con las respuestas desfavorables de la madre (Desf), siendo que el total de respuestas de la madre (TotM) no es más que la suma de sus respuestas favorables (Fav) y desfavorables (Desf). Es decir que las correlaciones importantes (relevantes y significativas) son aquellas entre las iniciativas del bebé (Ini3) contra las respuestas favorables (Fav) y desfavorables (Desf) de la madre de manera independiente.

Algo similar sucede con el total de eventos relacionados con el bebé (TotB), que correlacionan con el total de eventos de la madre (TotM), pero con un coeficiente más significativo de forma independiente con sus variables componentes (Fav y Desf). Sin embargo, los valores de correlación entre el total de eventos vinculados

al bebé (TotB) con las respuestas favorables (Fav) y desfavorables (Desf) de la madre son menores que las que estas variables tienen con las iniciativas del bebé (Ini3).

En conclusión son las correlaciones entre las iniciativas del bebé (Ini3) y las respuestas favorables (Fav) y desfavorables (Desf) de la madre las que tienen mayor relevancia y significación estadística a la vez.

Por otro lado es importante observar, la correlación de las iniciativas del bebé (Ini3) con las respuestas favorables de la madre (Fav) que es positiva, es decir que ambos valores crecen juntos; a la vez la correlación de las iniciativas del bebé (Ini3) con las respuestas desfavorables (Desf) es negativa, es decir que a mayor número de iniciativas del bebé menor número de respuestas desfavorables de la madre y viceversa.

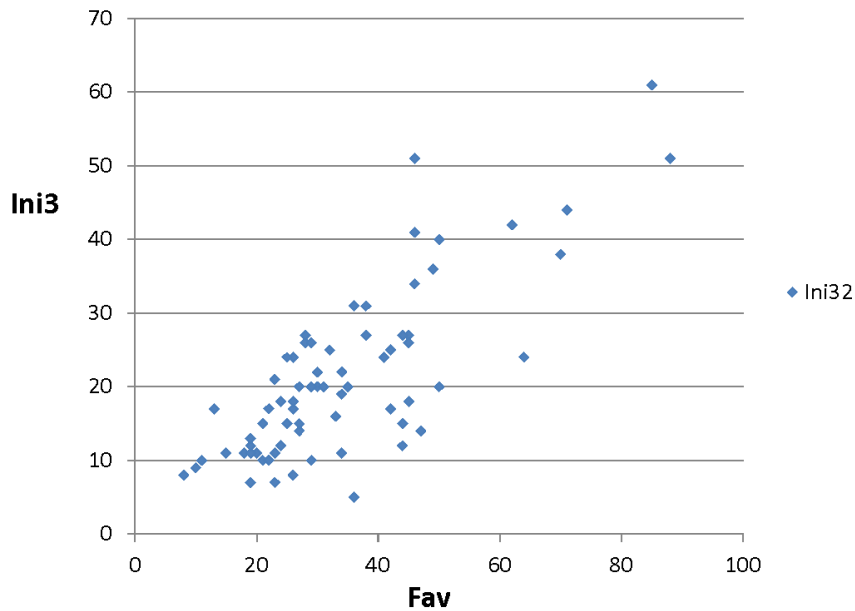
Finalmente la última correlación relevante y significativa nos indica que existe correlación negativa entre el número de respuestas favorables (Fav) y desfavorables (Desf) de las madres. No es que ambas sean plenamente independientes sino que cuando una aumenta la otra disminuye y viceversa.

En cuanto a las respuestas del bebé (Rta1) es importante notar que son independientes del número de iniciativas (Ini3), y que presentan una correlación positiva con las respuestas desfavorables de la madre (Desf), si bien no es significativa estadísticamente.

A partir de las correlaciones estudiadas y analizadas, se consideró importante no perder de vista que un principio fundamental dentro de la investigación cuantitativa es que la “correlación no implica causación”. Sin embargo es importante notar que estos resultados indicados anteriormente sostienen las hipótesis planteadas.

Regresión Estadística:

Figura 1: Grafico de Dispersión



Al graficar ambas variables se observa una distribución que sugiere la existencia de una relación lineal entre ambas, como indicaba la existencia de una alta correlación.

Con el mismo programa [SPSS], se calculó una regresión lineal entre las dos variables que se detectaron teniendo una mayor correlación entre ellas, Ini3 y Fav. Se consideró a Ini3 como variable dependiente, más adelante se indicarán los motivos, pero hay que tener en cuenta que tratándose solo de dos variables invertir la variable dependiente e independiente no modificaría el valor del R^2 obtenido.

Matriz de Regresión lineal: Análisis de la Variable Iniciativa del Bebé como dependiente.

Tabla10: Variable introducida como independiente: Respuesta Favorable (Fav (a))

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Fav(a)	.	Introducir

a) Todas las variables solicitadas introducidas

b) Variable dependiente: Ini3

Tabla 11: Resumen del modelo 1.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,802(a)	,643	,636	7,351

a) Variables predictoras: (Constante), Fav

Tabla 12: ANOVA (a)

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	5290,052	1	5290,052	97,889	,000(a)
Residual	2938,753	54	54,041		
Total	8228,805	55			

a) Variables predictoras: (Constante), Fav

b) Variable dependiente: Ini3

García (2004), explica teniendo en cuenta el campo de aplicación cual es el valor mínimo razonable de R^2 , siendo para los procesos físicos e industriales un margen entre 0,8 a 0,9; en la econometría, variables macro y microeconómicas de 0,6 a 0,7; y en sociología y psicología de 0,4 a 0,6 (p.265)³⁴¹. En el presente estudio el valor es de 0,643 es decir que es un valor razonable en términos de las convenciones de las ciencias de aplicación.

Tabla 13: Coeficientes

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error típ.	Beta	B	Error típ.

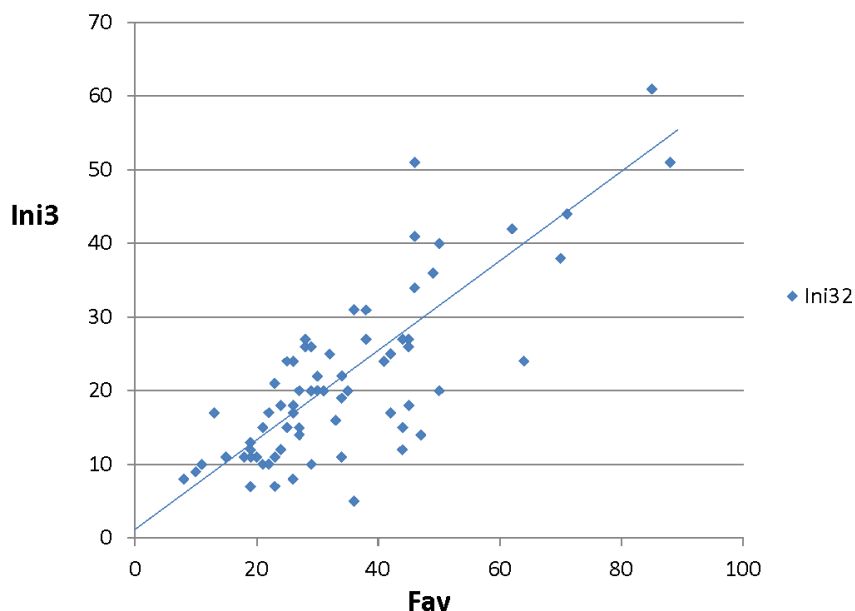
³⁴¹ Roberto Mariano García. *Modelos lineales de regresión. Inferencia Estadística y diseño de experimentos*. Buenos Aires: Eudeba, 2004, pp.255-283.

1	(Constante)	1,61 5	2,294		,704	,484
	Fav	,578	,058	,802	9,894	,000

a) Variable dependiente: Ini3

Lo principal que se observa es el R^2 de 0,643 (0,636 corregido), que se corresponde con el valor de R indicado anteriormente para la correlación significativa entre ambas variables. Confirmando así la existencia de una relación relevante y significativa entre las iniciativas y las respuestas maternas favorables, no demuestra que haya relación causa-efecto, la relación significativa es en la interacción, en el sentido que cuando una se modifica también se modifica la otra, en forma dialéctica.

Figura 2: Gráfico de Dispersión con recta de regresión



Se observa cómo la recta construida a partir de la regresión aparece claramente en el medio de la nube de dispersión.

Se sabía por el análisis de medias, que las co-variables, o al menos algunas de ellas, afectaban significativamente los valores de Fav y sobre todo Ini3. De acuerdo con esto y además no perdiendo de vista que son las Iniciativas nuestro objetivo de estudio, ahora al considerar a esta como variable dependiente, cobra sentido reincorporar a las co-variables al análisis.

Matriz de Regresión múltiple: Análisis de la Variable Iniciativa del Bebé como dependiente

Tabla 14: Variables introducidas: Sexo, Edad, Número de Hijo (Recodhijo), Respuesta favorable (Fav(a))

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
--------	------------------------	----------------------	--------

1	SEXO, Edad3, RecodHijo, Fav(a)	.	Introducir
---	--------------------------------	---	------------

a) Todas las variables solicitadas introducidas

b) Variable dependiente: Ini3

Tabla 15: Resumen del modelo 2.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,889(a)	,790	,774	5,800

a) Variables predictoras: (Constante), SEXO, Edad3, RecodHijo, Fav

Tabla 16: ANOVA (b)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	6500,480	4	1625,120	48,312	,000(a)
	Residual	1728,325	51	33,638		
	Total	8228,805	55			

a) Variables predictoras: (Constante), SEXO, Edad3, RecodHijo, Fav

b) Variable dependiente: Ini3

Tabla 17: Coeficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1	(Constante)	-3,867	2,321		-1,666	,102

Fav	,508	,054	,705	9,479	,000
RecodHijo	3,844	1,787	,159	2,151	,036
Edad3	8,117	1,630	,336	4,980	,000
SEXO	4,093	1,833	,169	2,233	,030

a) Variable dependiente: Ini3

Incorporadas las co-variables al análisis, el nuevo R^2 es de 0,790 (0,774 corregido) con una significación adecuada, es decir que efectivamente estas co-variables están aportando al ajuste del modelo. Se puede explicar el número de iniciativas en una muy alta proporción a partir del número de respuestas favorables de la madre en una relación 2 a 1: dos respuestas favorables generan una iniciativa; esto corregido por la edad (más de 60 días suma 8 iniciativas), el sexo del bebé (los varones suman 4) y que número de hijo (los unigénitos suman 4).

El valor de la constante refiere al valor esperado para Ini3 cuándo todos los otros valores son 0, que es una realidad no observada o bien un caso imposible. Con lo cual el -3,867 funciona ajustando el valor esperado de Ini3 en casos en los que la suma de las variables por su coeficiente correspondiente es mayor que el valor de la constante.

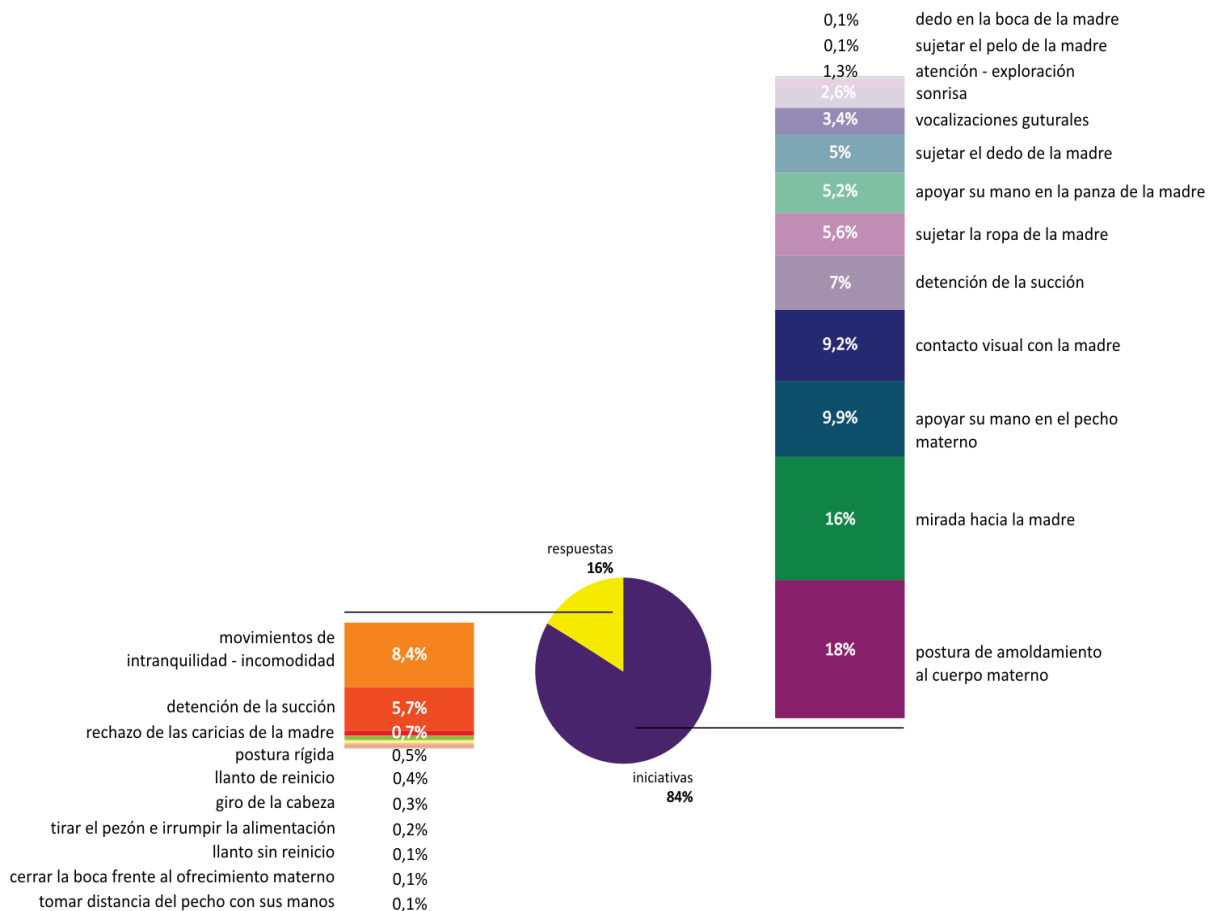
Lo explicado hasta aquí se puede resumir en la siguiente ecuación:

$$\text{Ini3} = -3,867 + 8,117 \text{ Edad3} + 3,844 \text{ RecodHijo} + 4,093 \text{ Sexo} + 0,508 \text{ Fav} + \text{variable aleatoria}^{342}$$

Análisis de los Eventos según Agente:

³⁴² La variable aleatoria, sería la distancia entre la recta y el valor observado en cada caso.

Figura 3: Grafico de porcentaje de eventos por agente: Bebé



Se observa claramente como las iniciativas del bebé, se presentan con una importante primacía sobre los eventos que expresan respuestas del bebé. Mayoritariamente el bebé despliega diferentes iniciativas expresadas en acciones que dan cuenta de su espontaneidad, individualidad y su capacidad de agencia. Y de modo independiente de las respuestas a una actividad materna, que también se presentan pero en una medida poco considerable.

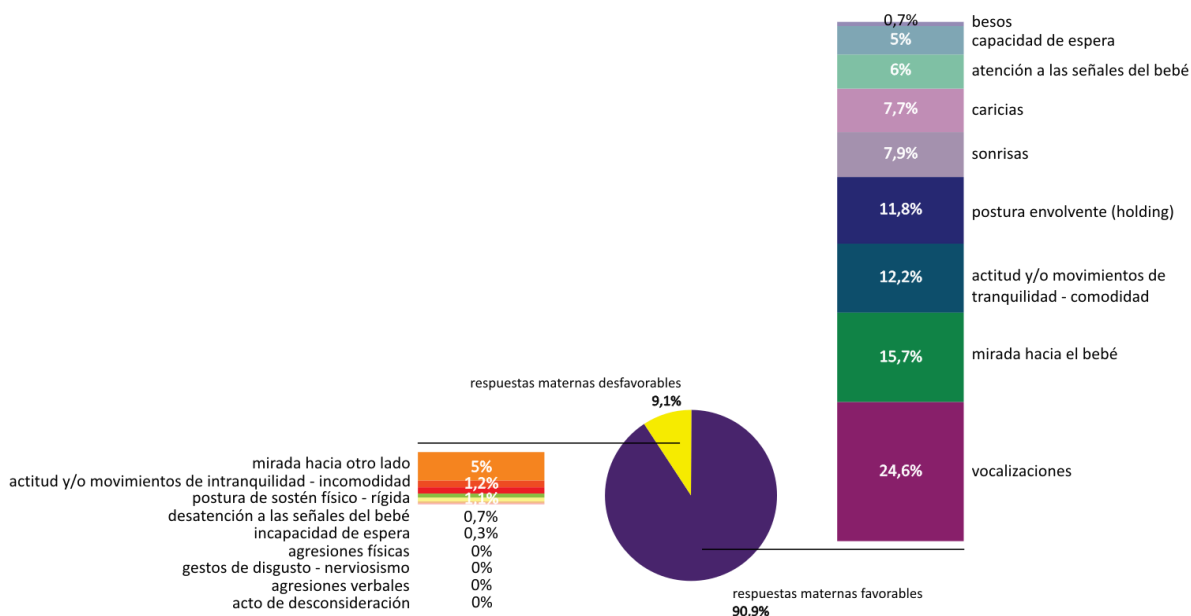
Dentro del despliegue y definición de los diferentes tipos de iniciativas, se presentan registros de casi la totalidad de los eventos codificados, lo que implicaría una riqueza muy considerable de recursos por parte del bebé. Podemos observar de modo especial como más frecuentes y relevantes a las iniciativas de la búsqueda de contacto hacia su madre, expresada en la iniciativa de la postura de amoldamiento al cuerpo materno (18%) y la mirada hacia la madre (16%) que cada una por

separado presentan un mayor porcentaje que la totalidad de las respuestas del bebé codificadas (16%). Luego tanto sea el apoyar su mano en el pecho materno como el logro del contacto visual con la madre suman cada una un 10% aproximadamente de la totalidad de eventos, lo que los transforma en las otras dos iniciativas de contacto más relevantes.

El tercer grupo de iniciativas considerables se conforma por la detención de la succión, la sujeción de la ropa de la madre, el apoyar su mano en la panza de la madre y la sujeción del dedo de la madre; ya que entre las 4 totalizan casi un cuarto de los eventos del bebé. Se observa de forma menos notable las vocalizaciones guturales, la sonrisa y la atención-exploración que sumadas no alcanzan el 10% del peso de los eventos. Por último, sobre el sujetar el pelo de la madre y el dedo en la boca de la madre, resultan eventos casi sin presencia.

Por otra parte, en el terreno de las respuestas, se presenta una marcada concentración en solo dos eventos: los movimientos de incomodidad e intranquilidad (8,4%) y la detención de la succión frente a un estímulo interno y/o externo (5,7%). Luego, no se alcanza el 3% de los eventos ni aún en la sumatoria de todo el resto de las actividades (rechazo de las caricias de la madre, postura rígida, llanto con reinicio, giro de la cabeza, tirar el pezón e interrumpir la alimentación, llanto sin reinicio, cerrar la boca frente al ofrecimiento materno y tomar distancia del pecho con sus manos)

Figura 4: Grafico de porcentaje de eventos por agente: Madre



En el caso de la madre la concentración de la favorabilidad es casi totalitaria: de cada 10 acciones, 9 se consideran favorables y solo 1 es desfavorable.

En este contexto, vale mencionar que la actividad materna que presenta mayor incidencia es la vocalización, que presenta casi un cuarto del total de eventos (24,6%). Luego, un segundo grupo se conforma por la mirada hacia el bebé (15,7%), la actitud y/o movimiento de tranquilidad-comodidad (12,2%) y la postura envolvente (holding) (11,8%) que explican un poco más del 40 % de los eventos. El tercer grupo significativo es el que implica las respuestas de sonrisas (7,9%), caricias (7,7%), atención a las señales del bebé (6%) y la capacidad de espera (5%), que dan cuenta de un cuarto de los eventos. Por último, la presencia de besos no presenta una importancia relevante (0,7%).

Por otra parte, dentro de las respuestas desfavorables el evento con mayor presencia es el de la mirada hacia otro lado, que explica más del 50%. Sin embargo, su peso dentro del total es similar que el anteúltimo de las respuestas favorables. Por otra parte, se presentan con muy poca presencia de los siguientes 4 eventos: actitud y/o movimiento de intranquilidad-incomodidad; postura de sostén rígida, desatención de las señales del bebé, e incapacidad de espera. Y observamos

la ausencia de los siguientes 4 eventos: agresiones físicas, gestos de disgusto-nerviosismo, agresiones verbales, actos de desconsideración.

Conclusiones

A partir de los resultados queda clara la asociación entre las iniciativas del bebé y las respuestas maternas. Quedando así corroboradas las hipótesis de este estudio, y es posible afirmar que existe un sí-mismo desde el comienzo de la vida extrauterina, con evidencia medible de esté.

Se entiende que las iniciativas son propias e individuales ya que, en cada bebé no se observaron las mismas iniciativas, ni se presentan en los mismos tiempos. Lo cual indica que cada bebé, nace con el potencial de un proyecto de vida propio, considerado como una expresión del sí-mismo, el proyecto representa a su autor y es un representante simbólico del sujeto. Se manifiesta a través de las iniciativas y se mantiene más allá de las respuestas maternas. Por supuesto que las respuestas maternas tienen su influencia en el desarrollo de dicho proyecto infantil y en el desarrollo del sí-mismo, pero la existencia desde el comienzo expresado en un proyecto propio garantiza la individualidad: no existen dos bebés ni díadas iguales.

Los resultados de la investigación corroboran la correlación entre Iniciativas y Respuestas Maternas y los objetivos fueron alcanzados en su totalidad:

1-Se confirma la presencia de iniciativas desde el nacimiento.

2-Se confirma la existencia de un sí-mismo desde el nacimiento.

A través de la investigación de las conductas del bebé y las conductas maternas durante la interacción, en la situación de amamantamiento; se logró clasificar y categorizar dichas conductas para cada uno de los miembros de la díada, logrando observar las diferencias según las co-variables analizadas. Se logró observar que las actividades del bebé se van enriqueciendo junto al crecimiento del bebé. Es importante destacar que si todo va bien en esta experiencia de amamantamiento, se produce un estrecho contacto e interacción entre la mamá y su bebé, un verdadero encuentro de forma gratificante para ambos.

1. Se confirma las vinculaciones funcionales entre las conductas y respuestas maternas y las del bebé, y viceversa. Lo cual indica y expresa el valor del vínculo mamá – bebé como espacio en el cual el sí-mismo desde el nacimiento busca expresarse y cuyo desarrollo se presenta en forma dinámica y dialéctica con las respuestas maternas. No hablamos de determinación o relación causal entre el tipo de iniciativas del bebé y el tipo respuestas maternas, sino caeríamos en el determinismo que muchos marcos teóricos han caído. Se trata de un vínculo de cooperatividad expresado en interacción entre la mamá y bebé, en la construcción de dicho vínculo se verán expuestos a transformaciones personales, logrando o no enriquecerse mutuamente.

2. Se confirma la existencia de una respuesta maternal favorable o desfavorable, hacia las iniciativas del bebé. Se pudo observar la presencia de dichas respuestas maternas favorables y desfavorables hacia las iniciativas del bebé, en los períodos estudiados.

3. Se confirma la relación entre la respuesta maternal y la cantidad y la calidad de iniciativas del bebé. Ya que en aquellas díadas donde el número de respuesta materna favorable era mayor, mayor era el número de iniciativas del bebé y mayor presencia de diferentes tipos de iniciativas. A diferencia de aquellas díadas donde el número de respuestas maternas desfavorables era mayor, el número de iniciativas del bebé y la diversidad de las mismas era menor.

4. Se confirma la relación entre la respuesta maternal desfavorable, por un lado, y la propia respuesta del bebé. Pero no con el mismo peso que la relación entre las respuestas maternas favorables e iniciativas del bebé. En aquellas madres donde el número de respuestas desfavorables era mayor, el número de respuestas del tipo aversivas del bebé era mayor. La validez de esta afirmación es relativa. Sería interesante continuar el estudio de esta relación en una muestra mayor y sobre todo con una población con motivo de consulta y atención profesional.

Los resultados de ambas investigaciones (Hoffmann 1998, Martín 2007) dan cuenta de la significativa y valiosa relación entre iniciativa infantil y la función de respeto³⁴³, como una actitud y función esencial en la crianza y la maternidad. Por

³⁴³ Para más información ver J.M Hoffmann, *El Respeto Madre-Bebé*, Revista Relaciones, Montevideo Uruguay, 1998.

un lado el niño realiza desde su nacimiento una activa contribución a su propio desarrollo en la expresión de sus iniciativas, sostenidas por su propia voluntad, y el respeto de la madre hacia esas iniciativas influirá en el nivel de individualidad y subjetividad que cada ser humano pueda alcanzar. La función de respeto es un factor preventivo del individualismo, y favorecedora del desarrollo de la individualidad a partir de una matriz fundante de cuidado respetuoso, empático y sensible, desde el cual el bebé aprende a cuidarse, a respetarse, y a cuidar y respetar a los otros.

Bibliografía

- Ainsworth, M y Blehar, M.y Waters, E. y Wall, S. *Patterns of Attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.
- Asociación Argentina de Marketing, Comisión de Investigación de Mercado, “*Índice de Nivel Socioeconómico*”, Buenos Aires, Argentina, 1996.
- Ávila Espada, Alejandro y Gutiérrez Sánchez, Gerardo y Martín, M. Soledad, y Mitjavila Garcia, Mercé, *Los vínculos de María: Un análisis psicopatológico basado en los trastornos en la constitución del self*, *Revista Intersubjetivo*, Madrid, España: 2004, 6, N° 2, pp. 258- 295.
- Bell, R.Q. *Contributions of Human Infant to Caregiving and Social Interaction. The Effect of the Infant on Its Caregiver*. Ed. M. Lewis and L. Rosenblum, New York: Wiley – Interscience, 1974.
- Bick, E. *La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas*. *International Journal of Psychoanalysis*, 1968, 49, pp. 484-486
- Bion, W.R.,. *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós, 1962.
- Bowlby, J. *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidos, 1988.
- Bowlby, J, *El Apego*, Barcelona: Paidos, 1998.
- Freud, S, *El yo y el Ello (1923)*, *Obras Completas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 1976.
- García, Roberto Mariano. *Modelos lineales de regresión, Inferencia Estadística y diseño de experimentos*. Buenos Aires: Eudeba, 2004, pp.255-283.
- Grieco, Alberto. *Del Crecimiento y Desarrollo Intrauterino a la Exterogestación- La Dialéctica de las necesidades básicas*, Manuscrito no publicado, Argentina. 2012.
- Hoffmann, J. Miguel. *Iniciativa y acción en el desarrollo temprano*. Ponencia efectuada en el Simposio del V Congreso Mundial de la WAIPAD, Chicago: 1992, pp.1-6.

Hoffmann, J.M. *A proposed scheme for coding infant initiatives during feeding*, Infant Mental Health Journal, Michigan Association for Infant Mental Health. 1992 b, Vol.13. N° 3, pp.199-205.

Hoffmann, J.M. *Nuevo Campo*. Revista Psicoanálisis ApdeBA, Buenos Aires: Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, 1994a, Vol. XVI, N° 3, pp. 511-541.

Hoffmann, J.M. *Espejamiento*. Revista de la Asociación Argentina de Psicoanálisis de Grupo, Buenos Aires, 1994b, XVIII., N° 1, pp. 81-115.

Hoffmann, J.M. *Respect as environmental provision*. Developmental Psychiatry and Psychology, 1994, Vol I, N° 2, pp. 75-88.

Hoffmann, J. M., *Making Space*, Infant Mental Health Journal, 1995, 16, N° 1, pp. 46-51.

Hoffmann, J.M. *Experiencias de una Investigación*. Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (ApdeBA), 1997, Vol. XIX, N° 1-2, pp. 69-93.

Hoffmann, J.M. *¿De quién es la cuchara? La relación de alimentación padres-bebé*, La Alimentación en la Primera Infancia, y sus efectos en el desarrollo. Asociación Psicoanalítica Mexicana A.C, 1998a, Vol.6, pp.101-120.

Hoffmann, J.M. *El Respeto Madre-Bebé*. Revista Relaciones, Montevideo Uruguay, 1998b.

Hoffmann, J.M. *Early Stages of Initiative and Environmental Response*, Infant Mental Health Journal, Michigan Association for Infant Mental Health, 1998c, Vol. 19, N° 4, pp.355-377.

Hoffmann, J.M. *La iniciativa en el desarrollo emocional temprano – organización del segundo semestre*. Revista La Hamaca, Argentina, 2001, N°11, pp. 45-75.

Klaus. M., & Kennell. J. *La relación madre-hijo*. Argentina, Médico Panamericana, 1978.

Kohut, H. *Análisis del self*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996.

Lebovic, S. *El lactante, su madre y el psicoanalista. Las interacciones precoces*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 1988.

- Lézine, I. *Observations sur le couple mère-enfant au cours des premières expériences alimentaires*. *Psychiatrie de l'Enfant*, 1975, Vol. 18, pp. 75-146.
- Marrone, Mario. *La teoría del Apego- Un enfoque actual*. Madrid: Psimática, 2001.
- Martín, M. Soledad y Hoffmann, J.M. *Manual de codificación-adaptado para lactantes*, Manuscrito no publicado, Argentina, Buenos Aires. 2003-2004.
- Martín, M. Soledad. *Iniciativa Infantil y Respuesta Materna: determinantes del sí mismo temprano*. *Revista Clínica e Investigación Relacional*, Madrid, España, 2007, 1, N° 1, pp. 240-245.
- Montagu, Ashley. *El sentido del tacto- Comunicación Humana a través de la piel*. Buenos Aires, Argentina: Colección Aurion Aguilar, 1971.
- Montagu, Ashley. y Matson. F. *El Contacto Humano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1979.
- Ribble, A. Margaret. *Los derechos del niño*. Argentina, Buenos Aires: Nova, 1958.
- Stern, D. 1985. *El mundo interpersonal del infante*. (1ª ed. 3ª reimpresión), Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2003.
- Stern, D. *La constelación maternal*. España: Paidós. 1997.
- Trevarthen, C. *The foundations of intersubjectivity: development of interpersonal and cooperative understanding of infants*. *In the social foundations of language and thought*, New York: Norton, 1980.
- Tronic, E. *Infant Mother face to face interaction: age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination*. *Child Development*, 1989, 60, N°1, pp. 85-93.
- Winnicott, D. 1951. *Objetos y Fenómenos Transicionales*. *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona: Paidós, 1999, p.307-324.
- Winnicott, D, 1956. *Preocupación Maternal Primaria*. *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós, 1999, pp.397-404.

Winnicott, D, 1960. *La distorsión del yo en términos de self verdadero y falso. Los procesos de Maduración y el ambiente facilitador*. Argentina: Paidós, 1993, pp. 182-199.

Winnicott, D. 1963^a. *El valor de la depresión. El hogar como punto de partida: ensayos de un psicoanalista*. 1^a ed. 5^a reimpresión, Buenos Aires, Argentina, Paidós, 2009, pp. 84-94.

Winnicott, D, 1963b. *De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. Los procesos de Maduración y el ambiente facilitador*. Argentina: Paidós, 1993, pp. 108-120.

Winnicott, D. 1971. *Realidad y Juego*. Argentina: Gedisa, 1986.

Winnicott, D, 1998. *La dependencia en el cuidado del niño. Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós, pp.111-117.

Winnicott, D. *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós, 1999.

Winnicott, D. *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires, Argentina: Hormé. 2007.

Winnicott, D. *El hogar como punto de partida: ensayos de un psicoanalista*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 2009.

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA PREVENCIÓN PRIMARIA DEL CONSUMO EXCESIVO Y EPISÓDICO DE ALCOHOL EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DESDE LOS TRES NIVELES DE LA EDUCACIÓN FORMAL

Viviana Beatriz Mendez³⁴⁴

Palabras clave: Niñez, consumo y prevención. Ley N° 26.586.

Key words: Child, consumption and prevention. Law N° 26.586

Introducción

El presente trabajo investigó integralmente el flagelo del consumo riesgoso de alcohol por parte de niños, niñas y adolescentes -NNA-, sin perder de vista el aumento del consumo de drogas por parte de los menores de edad.

- Una perspectiva de la sustancia abordó los niveles de consumo, los factores de riesgo, las recomendaciones de los especialistas en salud, las consecuencias a corto, mediano y largo plazo; las estadísticas y los niveles de prevención.
- Una enfoque desde lo sociocultural analizó el patrón de consumo y abordó la prevención desde la responsabilidad estatal y social; tanto respecto a las leyes para la prevención promovidas desde los Ministerios de Educación y Salud, como también desde las Empresas y medios de comunicación masiva respecto a la presión publicitaria y la responsabilidad social empresarial.
- Una perspectiva personalista centrada en los menores y las etapas de desarrollo, descubrió el principio de educabilidad de los NNA; la importancia de la familia; las responsabilidades y los estilos paternos en relación a los escudos de protección que surgen de una educación familiar eficaz.
- Desde una perspectiva de los derechos de los NNA, el presente trabajo se centró en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, la Ley N° 26.586 de Educación para la Prevención y la Ley N°24.788 de Lucha contra el Alcoholismo.

³⁴⁴ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.men>

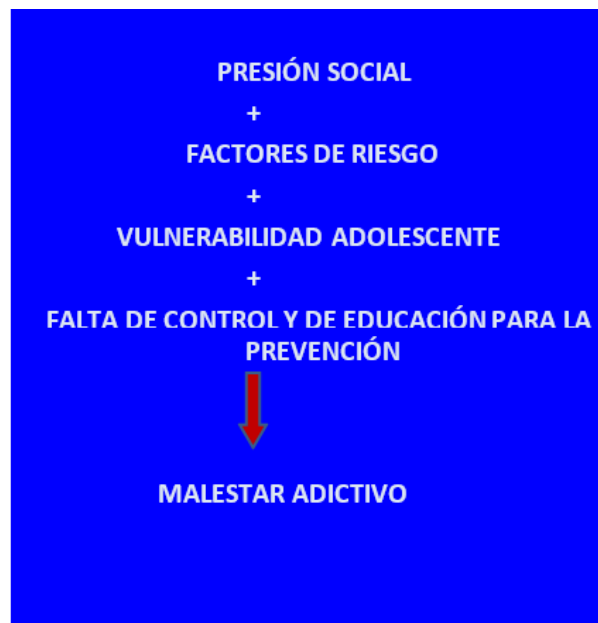
El estudio permitió arribar a una posible estrategia de educación para la prevención desde los tres niveles de la Educación formal.

Con el fin de ayudar a determinar qué se “debe” y qué se “puede” hacer, el tratado de los contenidos apuntó a reforzar el vínculo familia-escuela. Familia y escuela deben trabajar para transformarse en verdaderos escudos protectores y espacios de educación para la prevención.

Actualmente respecto a los NNA se plantean desafíos educativos éticos que giran alrededor de tres problemáticas: el consumo de alcohol y drogas, la violencia/delito, y las enfermedades de transmisión sexual ETS- íntimamente relacionadas en una suerte de retroalimentación negativa. Estas problemáticas requieren un enfoque cognitivista y constructivista para poder ser abordadas mediante acciones educativas.

Argentina no escapa a la tendencia mundial respecto al aumento de intoxicaciones alcohólicas agudas por parte de menores, así como del consumo de drogas. La alta incidencia de embarazos adolescentes, con el agravante del riesgo del síndrome de alcoholismo fetal (SAF) con consecuencias negativas para el desarrollo de la nueva vida, exige el desafío de educar a los menores para la libertad, la afectividad y la sexualidad.

Variables que predisponen al mal-estar adictivo en NNA



Analizando las variables descubrimos que la presión social existe, reducirla implicaría un compromiso desde los distintos sectores sociales, y por lo tanto requiere promover políticas sociales. Los factores de riesgo se pueden reducir cuando desde la educación preventiva se refuerzan los escudos protectores correspondientes. Si nos enfocamos en el adolescente, es una persona naturalmente vulnerable que necesita un ámbito familiar que lo escuche, oriente y eduque, por lo tanto el nivel de involucramiento de los padres es una variable clave que tenderá a evitar el malestar adictivo.

Los adolescentes necesitan que se los apoye, escuche, y oriente a revisar sentimientos y situaciones.

Dialogar y reflexionar con los hijos acerca de las consecuencias que acarrea el consumo, refuerza a los NNA desde lo psico-afectivo-espiritual y social generando escudos de protección. Deberán llegar a la adolescencia creyendo que el consumo riesgoso es malo para ellos: construir el NO frente a las posibilidades de consumo.

El último informe realizado por Sedronar (Junio 2017) a través de la Dirección Nacional del Observatorio Argentino de Drogas (DNOAD), revela que dicha población tienen incorporado un patrón de consumo asociado a la diversión. Y este fenómeno se refleja en todos los niveles socioeconómicos y culturales. Y el análisis de estas encuestas, descubre que en general los menores más propensos son aquellos que perciben desatención parental. Organizaciones como la OMS (2014), UNICEF (2002) y la Sociedad Argentina de Pediatría (2012), reclaman trabajar en prevención primaria.

Teniendo en cuenta datos estadísticos, el marco legal, y las directrices del Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación, el presente trabajo propone lineamientos para una posible estrategia socioeducativa preventiva. En última instancia, la propuesta es reforzar el *nivel de involucramiento de los padres*, variable de la dimensión socio-familiar que contempla el OAD y que es clave a la hora de prevenir.

Estudios previos

Al caracterizar cómo se presentan los consumos de alcohol y marihuana en los estudiantes se observó que el 50.4% de los adolescentes que consumió alcohol durante el último año lo hizo de un modo riesgoso; y de los estudiantes que consumió marihuana el último año, el 14% lo hizo con un nivel de riesgo alto. Esto indica que si bien el consumo riesgoso de marihuana está presente en la población estudiantil, el consumo riesgoso de alcohol presenta cifras destacables que requieren de acciones concretas.

Con respecto a la red vincular, el principal soporte emocional que los adolescentes refieren son sus amigos. Al considerar el involucramiento parental, en todos los grupos analizados los estudiantes refirieron en mayor medida que sus padres saben dónde están cuando no están en su casa. Estos datos presentan valores menores sólo en el grupo de los consumidores riesgosos de marihuana. A su vez, en todos los grupos más de la mitad de los estudiantes manifestó que sus padres conocían a sus amigos cercanos, quedando como en el caso anterior los estudiantes con consumo riesgoso de marihuana con valores más bajos. Y si bien los jóvenes manifestaron mayor confianza en sus amigos, al pensar la reacción de sus padres respecto al conocimiento de su consumo de marihuana, la gran mayoría coincide en que sus padres hablarían con ellos por sobre el castigo o la despreocupación.³⁴⁵

El contexto actual ejerce una clara influencia negativa, instalando la naturalización del consumo. Esta presión recae sobre una familia postmoderna, en líneas generales debilitada respecto a su misión parental, y una escuela en crisis con la realidad misma, dejando a los menores desprotegidos y con alto riesgo de sucumbir frente a las posibilidades de consumo.

La familia, originalmente se entiende cabalmente como comunidad, es decir como unidad de convivencia en la que: los fines son las mismas personas que la integran; el contrato legal la define sólo parcialmente, pues la familia se funda en un compromiso personal con carácter ético; y se cultiva mediante actos libres de aceptación-donación interpersonales. De ahí el profundo sentido de familia que aporta SS. Juan Pablo II:

³⁴⁵ Sedronar, Análisis de los contextos individuales y socio-familiares en jóvenes escolarizados y su relación con el consumo de alcohol y marihuana, Presidencia de la Nación, 2017.

“*comunidad de personas*”; sentido hondo en lo antropológico y muy propio en lo lingüístico; sentido donde el autor radica la misión crucial de la familia que es ser la “escuela de humanidad más completa y más rica”; sentido que no es atendido usualmente en las investigaciones sobre la realidad familiar.³⁴⁶

Respecto a la toxicidad del alcohol y las drogas, hay evidencia científica de los daños que ocasionan en el individuo en crecimiento y desarrollo. Daños que abarcan las dimensiones biológica, psicológica, espiritual y social del menor. El alcohol es la puerta de entrada a las drogas, y si bien hay niveles de consumo definidos, para un menor de edad pasar del consumo peligroso al consumo nocivo y a la dependencia, es literalmente un tobogán de acceso a la drogadependencia.

Desde una perspectiva de los derechos de NNA, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, la Ley N° 26.586 de Educación para la Prevención y la Ley N°24.788 de Lucha contra el Alcoholismo generan un marco apropiado para establecer directrices para la prevención desde la escuela. De manera que, trabajando con los menores a través de los espacios curriculares y con las familias a través de escuelas para padres con el fin de orientarlas para la prevención, se cumplirían los derechos de los menores, respecto a recibir una educación preventiva eficaz.

En este sentido, existen resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010) que proponen el armado de Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia -EID-, y Centros de Orientación Familiar -COF-, dependientes de Psicología y Pedagogía Social. Así como protocolos de intervención que bien articulados y encausados pueden transformarse en herramientas eficaces para la prevención.

La clave es comprender que el menor ante todo es un ser familiar, y su familia no debe quedar nunca excluida del trabajo de campo.

Si se plantea la prevención del consumo desde la escuela, deberá empezar desde el jardín de infantes, si se la piensa desde los padres, habrá que invitarlos a profundizar la

³⁴⁶ Francisco Altarejos Masota, *La familia como ámbito educativo*, Instituto de Ciencias para la familia, Universidad de Navarra, 2009, pp.22-23

realidad de que al hijo se lo educa naturalmente desde que nace, aun cuando no se planifique mucho a esas instancias. Llegada la adolescencia, la aceptación social del alcohol, la disponibilidad de las drogas, el poder adictivo de la sustancia, la presión del grupo, la necesidad de ser aceptado y la búsqueda de sensaciones fuertes, se relacionan con la experimentación inicial.

El trabajo con problemáticas adolescentes una vez instaladas, de alguna manera implica llegar tarde en materia de prevención primaria. En el fondo la verdadera prevención es la que apunta directamente a la educación desde los primeros años.

Es importante instalar los conceptos de Familia Preventiva y Escuela Preventiva. Para que padres y docentes tengan la oportunidad de tomar conciencia de la importancia del propio rol formador.

Habrán padres con distinta conciencia, distintas realidades, unos más responsables que otros, pero necesitados todos de nutrirse para poder afrontar la compleja educación de los hijos. Porque los estudios demuestran que las personalidades adictivas se relacionan con inmadurez, baja autoestima, poca tolerancia a la frustración, impulsividad, autocrítica deficiente, carencias afectivas, poca autonomía y ausencia de proyecto de vida.

Toda estrategia educativa requiere fundamentos conceptuales y derivaciones prácticas. Presentada desde lo positivo siempre va a sumar, la educación de la persona va siempre de menos a más, más allá del punto de partida. Y si la escuela se piensa como herramienta educativa destinada al bien común no puede quedar nunca ajena a los problemas sociales.

Los Estados verdaderamente preocupados por la educación de sus ciudadanos, deben ocuparse de los desórdenes que recaen sobre la población de los NNA. No solo por cuestión de seguridad individual y social, sino porque se trata de la integridad física y moral de las generaciones venideras.

La Educación Formal tiene el deber de articular la escuela con la familia en todos los niveles, porque en el fondo la familia es la célula de la sociedad y la escuela es la

institución educativa social por excelencia que puede orientar a los padres acerca de la educación para la prevención del consumo durante las etapas de escolarización.

Y porque en el medio están los niños y adolescentes, únicos e irrepetibles, merecedores de una vida digna, capital humano familiar y social por excelencia, que en el fondo y de alguna manera están pidiendo que alguien haga algo por ellos.

Desarrollo

El presente proyecto socioeducativo parte la problemática del consumo y la preocupación de los organismos de Salud y Educación.

Da a conocer el marco Legal Nacional y los desafíos que surgen de la implementación de la Ley Nacional 26.586 “Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones” y el ANEXO 1 – Resolución CFE 256/15 sobre los lineamientos curriculares para la prevención de adicciones.

Aclara las funciones tanto de la escuela como de las familias, desde una perspectiva ética y de responsabilidades.

Recorre los conceptos básicos de las adicciones, define los diferentes factores de riesgo y hace énfasis en los factores de protección. Presenta los factores de prevención y protección tanto individuales, como familiares y sociales, para finalmente establecer las directrices para una prevención primaria promovida desde los tres niveles de la educación formal.

Desde una perspectiva personalista profundiza acerca de los aspectos antropológicos, biológicos, psico-afectivos, familiares y sociológicos del menor de edad y el potencial educativo que encierran las distintas etapas evolutivas de los educandos.

El tratado de los distintos contenidos abrirá el debate, el diálogo y promoverá la elaboración de encuentros y talleres; paralelamente apuntará a reforzar el vínculo familia-escuela, aspecto crucial a la hora de pensar en una educación integral y preventiva.

Atendiendo a las responsabilidades del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, este trabajo tiende a promover la definición de criterios para la organización de jornadas federales. Así como definir agenda de temas para las jornadas.

La estrategia preventiva apunta a:

- Capacitar a Directivos, Docentes y profesionales de los COF con el fin de motivarlos y prepararlos para enfrentar el flagelo y para poner en marcha la prevención.
- La programación e instrumentación de Talleres en Prevención para padres y docentes en los tres niveles de la educación formal.
- Promover el diálogo empático y bidireccional de los docentes con los padres para poder actuar como puentes entre los niños y sus familias.
- La promoción de factores de protección, sin olvidar que cada educando es único e irrepetible y que proviene de una familia también única.
- Apoyar y orientar a las familias para la promoción de un entorno familiar preventivo.
- Invita a incorporar la temática en la formación de futuros docentes, en la perspectiva del propio rol docente, del cuidado de la salud, del desarrollo de valores y la construcción del bien común.

Pero la escuela bajo ningún punto de vista, puede quitarle a la familia la potestad de educar a los menores. El Estado desde del Ministerio de Educación, debería a través de la Escuela, brindar a los padres herramientas de pedagogía familiar, reforzando así el concepto de patria potestad y la responsabilidad indelegable de los padres en la educación de los hijos para la vida.

De manera que sus familias sean las primeras en cumplir los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Porque los derechos de los NNA se cumplen cuando los padres/tutores se hacen cargo de sus obligaciones.

La prevención primaria del consumo en el nivel inicial

Atendiendo a las funciones social, ética y pedagógica propias del Nivel Inicial, es importante y urgente instalar los conceptos de Familia Preventiva y Educación Inicial Preventiva. Para que padres y docentes tengan oportunidad de reflexionar acerca de la importancia del propio rol formador y del desafío pedagógico que enfrentan a la hora de educar para la prevención de futuras conductas riesgosas.

En el Nivel Inicial de la escolaridad, se ve afectada por la falta de límites de los padres hacia los menores. “El papá viene a la escuela a preguntar qué hago con mi hijo o cómo hago para que mi hijo haga tal o cual cosa. Siempre fue natural que lo preguntaran los papás de un chico de tres años, pero ahora también lo consultan muchos padres de adolescentes”³⁴⁷

El aprendizaje de habilidades sociales desde edades tempranas, produce cambios significativos en los pequeños porque van madurando y aprendiendo a manejar niveles más complejos para pensar, sentir y relacionarse con los demás. A lo largo del crecimiento, los niños maduran sus capacidades y desarrollan sus potencialidades desde lo físico, lo psico-afectivo y lo moral.

La formación de buenos hábitos, la incorporación de pautas de comportamiento y de respeto, el reconocimiento de los límites, la obediencia, las conductas saludables, se transforman en factores tempranos de protección individual frente al riesgo de adquirir conductas adictivas futuras.

Si se plantea la prevención del consumo desde la educación formal, deberá empezar desde el Jardín de Infantes y atendiendo por ejemplo, al Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, se podrá trabajar desde los espacios: “La formación Personal y Social”,

³⁴⁷ ABC De la Educación, *Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*, Año 3 – N°7 – Octubre 2010.

“El Juego”, “El Ambiente Natural y Social”, “Prácticas del Lenguaje”, “El Lenguaje de las Artes y los Medios”, la “Educación Física”.

Habrá que invitar a los padres a profundizar respecto al flagelo de las adicciones aunque a esas alturas parezca una medida alarmista por ser un problema lejano. Es importante reflexionar acerca de que al hijo se lo educa naturalmente desde que nace, aun cuando no se planifique mucho a esas instancias, y de la importancia de estar formados, informados y orientados pedagógicamente.

Dentro de un trabajo Integral para la Educación y Prevención de futuras adicciones, promovida desde el Nivel Inicial se propone el siguiente enfoque y eje de contenidos:

Enfoque personalista de la niñez temprana

La importancia de conocer a los educandos

- Carácter y personalidad del niño.
- Psicología de las distintas edades y riqueza educativa.

La identidad personal

- Apego y confianza
- El rol de los padres

El desarrollo personal

- El juego y las destrezas.
- Las relaciones interpersonales.

Enfoque socioeducativo para la prevención de adicciones futuras

El Jardín de Infantes como agente de prevención primaria

- Estrategia y objetivos educativos
- Intervención docente: evaluación-comunicación y orientación a los padres.
- Talleres y actividades para padres.

La prevención primaria del consumo en nivel primario

La enseñanza Primaria abarca un período extenso de años, por lo tanto es mucho lo que se puede hacer para Prevenir futuras adicciones.

Por un lado el refuerzo de las habilidades sociales aprendidas, por otro, la incorporación de nuevas exigencias y ayudas educativas relacionadas con el desarrollo personal del menor, sus cualidades personales, sus relaciones interpersonales y el entorno.

El debido acompañamiento normativo y nutritivo tanto desde la Escuela que forma e informa como desde la Familia que ayuda y sostiene, se van generando factores de protección frente al riesgo de adquirir conductas adictivas.

Porque los estudios demuestran que las personalidades adictivas se relacionan con inmadurez, baja autoestima, poca tolerancia a la frustración, impulsividad, autocrítica deficiente, carencias afectivas, poca autonomía y ausencia de proyecto de vida.

El tratado de contenidos claves, desde todas las áreas, especialmente desde las Ciencias Naturales respecto al conocimiento de la superioridad del Hombre en la escala de la vida, el conocimiento y el cuidado del cuerpo, la Salud y la alimentación irán informando y generando una formidable plataforma de conocimientos sobre los cuales el menor podrá construir madurativamente capacidad crítica y sentido de vida saludables. Esto ayudará a ir construyendo el NO.

“En primaria, la demanda pasa mucho por el aprendizaje y lo pedagógico. La falta de contención de los niños en la casa repercute en las situaciones pedagógicas [...] la cantidad de horas que los papás están trabajando fuera de la casa les quita la posibilidad de sentarse con los chicos.”³⁴⁸

Para mejorar la calidad educativa de la Enseñanza Primaria en prevención de adicciones, será necesario:

- Capacitar a Directivos, Docentes de Nivel primaria en materia de prevención.
- Tomando el Diseño Curricular para Educación Primaria, promover la capacitación y la iniciativa docente para el acompañamiento desde las distintas

³⁴⁸ ABC De la Educación, *Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*, Año 3 – N°7 – Octubre 2010.

áreas, sobre todo desde las Ciencias Naturales, y atendiendo a las edades de los educandos, puedan informar acerca del valor de la vida y el cuidado de la salud para la prevención del consumo.

- Reforzar la integración de los niños a un mundo de valores positivos y estilos de vida saludables, desarrollando a pleno sus habilidades para que llegado el momento puedan hacerle frente a las presiones que estimulan el consumo.
- La programación e instrumentación de Talleres en Prevención para alumnos, así como también para padres y docentes.
- El diálogo empático y bidireccional de los docentes con los padres para poder actuar como puentes entre los alumnos y sus familias.
- La generación de Proyectos Preventivos Escolares tanto generales como particulares para cada situación y de acuerdo al diagnóstico por parte de la propia comunidad educativa.
- Invita a incorporar la temática en la formación inicial de futuros docentes, en la perspectiva de su propio rol, del cuidado de la salud, del desarrollo de valores y la construcción del bien común.

Enfoque personalista de la niñez media y la niñez tardía

La importancia de conocer a los educandos:

- Carácter y personalidad del niño.
- Las distintas edades y etapas evolutivas en la niñez. o Psicología de las distintas edades y riqueza educativa.

La identidad personal:

- La autoestima y el autoconcepto.
- Las cualidades personales.

El desarrollo personal y relaciones interpersonales:

- Asunción de responsabilidades. o La asertividad. o Los valores, el entorno y las creencias.

Enfoque socioeducativo para la prevención de adicciones en el nivel primario

La Escuela como agente de prevención primario: o Estrategia y objetivos educativos en Nivel Primaria

- Los distintos contenidos, y su transversalidad.

La organización de Talleres y actividades: o Los talleres según las edades de los educandos

- Los talleres según las edades de los educandos
- Los talleres para padres y docentes.

La prevención primaria del consumo en nivel secundario

El presente Proyecto propone a Directivos, Docentes, equipos de apoyo, tutores educativos y profesionales de la educación del Nivel Secundario, un espacio de estudio, reflexión y elaboración de estrategias para el abordaje tanto de la Prevención Integral y Primaria del Consumo en adolescentes, como del flagelo ya instalado.

Acorde a esta mirada preventiva, que propone un corrimiento de la mirada única sobre la sustancia, se podrá trabajar sobre otros aspectos que fortalezcan al individuo: su desarrollo personal, la salud, sus relaciones interpersonales, el entorno, el estudio, el trabajo, el ocio y el tiempo libre.

La sociedad posmoderna actual propone nuevos paradigmas que no se pueden sortear fácilmente y nuevos desafíos educativos a los cuales se deberá enfrentar desde la educación preventiva, para lo cual se debe contar con conocimientos y herramientas concretas.

La aceptación social del alcohol, la disponibilidad de las drogas, el poder adictivo de la sustancia, la presión del grupo, la necesidad de ser aceptado, la búsqueda de sensaciones fuertes, en otras variables, se relacionan con la experimentación inicial o casual.

La adolescencia es sin duda, la etapa de mayor vulnerabilidad frente a la problemática de las adicciones con lo cual aquí radica la importancia de la prevención integral.

Tomando como base el Diseño Curricular para la Educación Secundaria se podrá capacitar a los docentes para que desde los Núcleos de aprendizajes y atendiendo a las edades de los menores, puedan informar y formar transversalmente para la prevención de las adicciones en adolescentes.

En este sentido la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires brinda la posibilidad para el trabajo preventivo a través de las áreas de Biología, Construcción de la Ciudadanía, Educación Física, Educación Artística y, Salud y Adolescencia.

Es importante promover la instrumentación de Encuentros y Talleres tanto con educandos, como con padres y docentes, para apoyar y orientar a las familias en la promoción de un entorno familiar preventivo.

“En la secundaria los padres están preocupados por las situaciones que viven sus hijos, pero al momento de asistir a un taller son pocos los que concurren. El papá se acerca a la escuela, cuenta el problema y lo deposita en la institución educativa.”³⁴⁹

La tarea de educar para la prevención apunta a:

- Que desde el trabajo en las aulas se instale el concepto del NO ante el posible consumo y un SI a favor de la vida sana, la salud y el deporte.
- A través de la promoción de estos “SI” y con la aplicación del concepto de resiliencia se establezca un sólido frente de prevención del consumo.

Enfoque personalista del flagelo del consumo en la adolescencia

La adolescencia

- Pubertad, adolescencia, juventud.

³⁴⁹ ABC De la Educación, *Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*, Año 3 – N°7 – Octubre 2010.

- El patrón juvenil: señal de alerta.
- Concepto de resiliencia. Herramientas para el fortalecimiento frente a la adversidad.

Adolescencia y consumo

- La personalidad adictiva.
- El adolescente y la comunicación familiar.

La sociedad

- Los factores socio-culturales. o Consumismo y manipulación.
- Escuela, violencia y medios de comunicación.
- Pandilla o Grupo de pares negativo.
- El adolescente y sus padres. o Minoridad, consumo, violencia y delincuencia.

Enfoque socioeducativo para la prevención primaria del consumo en adolescentes

Los distintos niveles de prevención.

Qué hacer para prevenir.

Qué es una estrategia integral de prevención.

- Estudio, trabajo y tiempo libre.

La escuela como agente de prevención primario: o Estrategia y objetivos educativos en Nivel Secundaria.

- Los distintos contenidos, y su transversalidad.

La organización de Talleres y actividades: o Los talleres según las edades de los educandos.

- Los talleres para padres y docentes.

Conclusiones

- El consumo de alcohol en NNA tiene costos orgánicos, psico-emocionales y sociales, y es la puerta de entrada al consumo de drogas ilegales.
- La “Educación Familiar” alertará sobre la importancia de la potestad y de la responsabilidad que tienen los padres respecto a la educación para la prevención del consumo en sus hijos.
- La educación familiar para la prevención de conductas de riesgo: consumo de alcohol y drogas, la violencia/delito, y las enfermedades de transmisión sexual -ETS-, es un derecho de NNA y el Estado debe velar para que se cumpla.
- El desafío pasará por fomentar el compromiso familia-escuela desde los tres niveles de la educación formal.
- El nivel de involucramiento de los padres es una variable clave para la prevención. Deberán analizar la actitud de los NNA frente a la diversión y el consumo riesgoso, si es de descontrol habrá que ver qué le pasa al menor.
- Dialogar y reflexionar con los hijos acerca del consumo, genera escudos de protección en las áreas de lo cognitivo, emocional, social y moral.
- La alta incidencia de embarazos adolescentes, con el riesgo del Síndrome de Alcoholismo Fetal -SAF- con consecuencias para el desarrollo intrauterino de la nueva vida, exige el desafío ético moral de educar a los NNA para la libertad, la afectividad y la sexualidad.
- Atendiendo a los niveles de consumo definidos por la OMS, se pueden fijar los siguientes niveles de prevención:
 - Prevención primaria: es anticiparse para evitar el riesgo. Esto implica trabajar cuanto antes desde la familia y desde la escuela en los tres niveles de la educación formal.
 - Prevención secundaria: control de alcoholemia a los menores al entrar y salir de los boliches y prohibición de venta de alcohol a menores de edad, con sanciones a los padres de los menores por descontrol parental y a los

comerciantes que venden bebidas alcohólicas sin pedir D.N.I. a los menores.
Medidas que tenderán a controlar la situación epidemiológica.

➤ Prevención terciaria: lineamientos para la atención de urgencia.

- La realidad exige trabajar desde Salud y Educación en forma coordinada y complementaria.
- La influencia socio-cultural negativa (relativismo, individualismo, materialismo, consumismo) influirá en mayor o en menor medida en cada familia, dependiendo fundamentalmente de dos factores: del nivel o grado de desarrollo personal paterno y materno, y de la responsabilidad que asumen los padres en la dirección del hogar.
- Hoy día, la mayoría de los padres están preocupados y quieren educar a sus hijos pero encuentran muchas dificultades para concretar tal educación preventiva.
- Cuando faltan unidad física y emocional en la cotidianeidad, incapacidad de diálogo, falta de pautas y límites claros, los NNA se tornan más vulnerables a la presión social y a la masificación.

La disfuncionalidad familiar con imprecisiones de lazos, de autoridad y de pertenencia puede darse tanto en familias tradicionales como en familias transformadas, recompuestas, ensambladas.

- Toda crisis conyugal mal resuelta impactará indefectiblemente en lo familiar, y se considera factor de riesgo que predispone al consumo en NNA.
- Una mirada antropológica de la familia descubre que es centro de reproducción - hijos-centro de producción trabajo- y centro de socialización. Pero se ha transformado en una unidad de consumo: un altísimo porcentaje de parejas trabaja tiempo completo.
- El diálogo interpersonal e intrafamiliar actúan como *escudos de protección* frente al consumo.
- La sociedad posmoderna muestra señales respecto a las crisis de maternidad y paternidad a través de las problemáticas y las conductas de riesgo adoptadas por los NNA.

- Se vuelve urgente presentar a los padres la “Educación Familiar” como la acción educativa que tiene lugar en el ámbito familiar y que actúa como *factor de protección de primera línea* de cara a la prevención.

Bibliografía

Bernal, A. (2009). *La Familia como Ámbito Educativo*. Instituto de Ciencias para la Familia. Universidad de Navarra. Ediciones Rialp.

Boyadjján, A. (2011). *La Familia y la Escuela hoy*. Programa REF 2011.

Escuela de Educación Universidad Austral.

Craig, G. (2009). *Desarrollo Psicológico*. Pearson. México.

Fernández D’adam, G., Samá, A., y Yaria, J. (2009). “*Salto hacia...las ciudades preventivas*”. Buenos Aires: Editorial Cabas.

Ministerio de Desarrollo Social. Subsecretaría de Promoción Social. Dirección de Políticas Sociales en Adicciones. *Talleres para el trabajo en prevención de adicciones*. Buenos Aires Ciudad.

Ricardo Yepes Stork, Javier Aranguren Echevarría. (2003). *Fundamentos de Antropología*. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra.

Rodriguez, M. (2009). “*Familia Escuela*” *Resiliencia familiar*. Editorial Dunken.

Senado de la Nación República Argentina. “*Bases para la elaboración de Políticas Familiares en Argentina*”. ICF Universidad Austral.

Páginas web:

ABC de la Educación (2010). *Revista de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*. Recuperado en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/abc-de-la-educacion/numero07/ArchivosParaImprimir/ABCOrientadoresSociales.pdf>.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/abc-de-la-educacion/numero07/ArchivosParaImprimir/ABCOrientadoresSociales.pdf>.

ANEXO I– Resolución CFE 256/15

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/256-15_01.pdf

AICA. (2014). *Preocupa el crecimiento de la drogadicción y el narcotráfico*. Recuperado en <http://www.aica.org/print.php?id=2799>

CONABIP. *Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia*. Recuperado de http://www.conabip.gob.ar/sic/ninez_cf

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Resolución CFE N° 24/07*.

Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07.pdf>

Cortés Pascual, A. *Implicaciones Psicopedagógicas de un desarrollo moral íntegro: la educación holística*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/445Cortes.pdf>

Dirección de Salud Mental y Adicciones del Ministerio de Salud de la Nación. (2012). *Lineamientos para la atención del consumo episódico excesivo de alcohol en adolescentes Año 2012*. Recuperado de http://www.msal.gov.ar/saludmental/pdf/2012-08-31_atencion-consumoepisodico.pdf

Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar. (2012). Recuperado de <http://www.fmmeduacion.com.ar/sisteduc/Buenosaires/Documentos/2012/Guia>

[SitConflic.pdf](http://www.fmmeduacion.com.ar/sisteduc/Buenosaires/Documentos/2012/GuiaSitConflic.pdf)

LEY 24.788 *Ley Nacional de Lucha contra el Alcoholismo (2009)*.

Recuperado de <http://www.asociacionantidroga.org.ar/gacetillas/REGLAMENTOLEY24788.htm>

www.asociacionantidroga.org.ar/gacetillas/REGLAMENTOLEY24788.htm

LEY 26.206 *de Educación Nacional (2006)*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ley 26.206 de Educación Nacional. Recuperado en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA.
Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente

2012-2016. Recuperado en http:

www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, PRESIDENCIA DE LA NACIÓN

ARGENTINA. *Renovación del acuerdo educativo familia-escuela*. Recuperado en

http: ww.portal.educacion.gov.ar/primaria/general/renovacion-del-acuerdoeducativo-familia-escuela

MINISTERIO DE SALUD PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. *Normativa Nacional en Políticas Sanitarias de Prevención y Lucha frente al Consumo Excesivo de Alcohol (2011)*. Recuperado de http:

www.msal.gov.ar/saludmental/images/stories/info-equipos/pdf/2-normativanacional-en-politicas-sanitarias.pdf

OMS. *Directrices para la prevención*. Recuperado de http:

www.who.int/features/factfiles/adolescentes.../index6.html

ONU. *Directrices para la Prevención*. Recuperado de http:

www.ohchr.org/spanish/law/directrices_riad.htm

RESOLUCIÓN SEDRONAR 172/2014: *“Programa Nacional de abordaje*

integral para la prevención, capacitación y asistencia de las adicciones” Recuperado

de http: www.infojus.gov.ar/legislacion/resolucion-nacionalsedronar-172-2014.htm;jsessionid=136wsh909w7331qh0c6lszji8k?0

¿CÓMO SE INTEGRAN LA AUTORIDAD Y LA TERNURA PARA EDUCAR LA AUTODETERMINACIÓN DE LOS HIJOS?

Mag. Ma. Victoria Novaro Hueyo, Lic. Ma. Inés Mora, Lic. Rosario Romero
Victorica³⁵⁰

Abstract

En un mundo influenciado por la baja exigencia y el miedo de los padres a ejercer la autoridad, se propone la educación en la autodeterminación, como mejor forma de aprender a usar la propia libertad para elegir el bien, que lleva a la plenitud personal.

El niño carece de esa autodeterminación por lo que necesita de un proceso de formación guiado por los padres, que le marque las directrices de acuerdo con la edad y circunstancias. Así, logrará ser cada vez más autónomo en sus decisiones (uso de su inteligencia), capaz de forjarse en hábitos buenos y superar las dificultades (entrenamiento de su voluntad) y con apertura al otro, para amar y darse por amor (dimensión afectiva abierta a la trascendencia).

El objetivo del presente trabajo se centró en el modo en que se integran la autoridad y la ternura para educar en la autodeterminación a los hijos. Para ello se realizó una recopilación bibliográfica, que permitió indagar en el significado de la autodeterminación y su educación. Asimismo, se describió en qué consiste la ternura y su alcance como amplificador de la singularidad del hijo. Luego, se propuso reflexionar sobre el ejercicio de la autoridad de los padres y su alcance como un servicio a los hijos.

Para terminar, se concluyó que la educación de la autodeterminación en los hijos es el mejor camino para fortalecerlos en la toma de buenas decisiones, para lograr un proyecto de vida pleno. Asimismo, se concluyó que la autoridad ejercida como servicio, enriquecida por la ternura, es el modo más eficaz de reconocer su singularidad. Así, a

³⁵⁰ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.nov>

través de la aceptación y donación de amor de sus progenitores, se fortalece el vínculo afectivo y la confianza entre padres e hijos.

Palabras clave: libertad, autodeterminación, plenitud personal, autoridad servicio, ternura.

Summary

In a world ruled by a lack of effort and parents' fear to enforce authority, an education in auto determination is proposed, as the best way to learn to use one's own freedom to choose good, which drives to personal plenitude.

Children lack self-determination, needing parents' education presenting him/ her with guidelines adequate to his/her age and circumstances. Therefore, they will be self-determined in their decisions (use of intelligence); able to forge good habits and overcome difficulties (will training) in openness to the other, to love and be loved (affective dimension open to transcendence).

The purpose of the current study was to analyze how nurturance and authority integrate in order to educate self-determination in children. A bibliographic research was conducted, that allowed to investigate the significance and education of self-determination. Furthermore, it describes what is nurture and its scope as amplifier of the child's uniqueness. Then, it intended to reflect upon the exercise of parents' authorities and its scope as a service to them. Finally, it reflected upon how nurturance and authority integrate to reach an education in self-determination.

Finally, it was concluded that an education of self-determination in children is the best way to strengthen them in the making of good, so to achieve a life goal that gives them plenitude.

Besides, it was concluded that authority as service, enriched by nurturance, is the most efficient mean to recognize their singularity. In this way, through acceptance and love from parents, the affective parents- children bond was enriched.

Palabras clave: freedom; self-determination; personal plenitude; authority as service, nurturance.

Introducción

La realidad se presenta como una gran indeterminación³⁵¹, ante la carencia de certezas sostenidas por autoridades con prestigio, que a su vez presentarían dichas verdades a las nuevas generaciones, para ser aceptadas por hijos que se dejasen guiar firme y tiernamente por sus padres hacia su bien personal.

La cultura actual está embebida de características que los hijos asumen rápidamente y a los padres les preocupan cada vez más. En lugar de proponer una búsqueda de mejora personal a través del esfuerzo y de la superación, la propuesta educativa imperante resulta influenciada por el individualismo, el relativismo, la cultura del instante y el permisivismo.³⁵²

Estas ideologías promueven personalidades que tienden a confundir el querer de la voluntad con el sentir de la sensibilidad. El resultado es hijos flojos, sin capacidad para proponerse un bien arduo, ni resistir a la frustración cuando las cosas no salen como deseaban.

Frente a esta realidad, los padres deben tomar la iniciativa de llegar antes y de la mejor manera, a través de una autoridad que se haga presente: con límites, exigencia, respeto y promoción de una sana obediencia. Podrán hacerlo con eficacia, en la medida en que actúen con aceptación, comprensión y generando el uso adecuado de la propia libertad. Una autoridad bien entendida es el mejor servicio que los padres pueden prestar a sus hijos.³⁵³

El presente estudio tuvo como objetivo analizar cómo se integran la autoridad y la ternura para educar la autodeterminación en los hijos. Se sostiene que el uso de la autoridad como servicio de los padres es un componente esencial de su amor y guía

³⁵¹ Sanguinetti J.J., “Libertad, determinación e indeterminación en una perspectiva tomista”, en *Anuario Filosófico*, 46 (2), pág. 387-403.

³⁵² Peñacoba A., Santa Cruz V., “Educación de la voluntad: una tarea apremiante”, en *Revista Multidisciplinaria semestral*, Colombia, 2015, pág. 298-299.

³⁵³ Lyford Pyke A., “*Ternura y firmeza con los hijos*”, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica Chilena, 2003, pág. 4.

firme de los hijos, y que la mejor forma de expresarlo es con su demostración sensible, la ternura.

Términos como: ternura, autoridad e incluso autodeterminación, evocan en el ideario popular significados sumamente distantes al verdadero. Así, la ternura se simplifica en la llanura de besos y abrazos, mientras que la autoridad se equipara con el sometimiento del otro a través de la fuerza. En consecuencia, las palabras se alejan del objetivo que verdaderamente representan.

Una exhaustiva búsqueda bibliográfica de autores pertinentes permitió definir los conceptos de autoridad, ternura y autodeterminación. Asimismo, una mirada en profundidad comprobó que, lejos de estar en presencia de vocablos contrapuestos, ternura y autoridad son dos caras de una sola moneda.

Una educación en la autodeterminación, que le permita al niño motivar sus decisiones en su bien propio y hacia el bien común, se hace fundamental para que pueda efectivamente ejercer su libertad y expresar su singularidad.

En la primera parte del trabajo se desarrolla el concepto de libertad y su ejercicio: la autodeterminación. A continuación, se presenta a la ternura como arte y como don. En tercer lugar, se analiza la autoridad como servicio, en procura del perfeccionamiento de los hijos. Por último, se describe la integración entre ternura y autoridad, que ayudan a sembrar y hacer crecer los primeros brotes de la autodeterminación en los hijos.

Desarrollo

Hacia el concepto de la autodeterminación

El hombre es por un lado un ser completo, ya que, por su dignidad de persona, con sus potencias intelectivas, volitivas y afectivas, es una persona autónoma. Así lo expresa Spaeman citado por Melendo cuando sostiene: “la dignidad constituye siempre «la expresión de un descansar -en-sí-mismo, de una independencia interior».”³⁵⁴

³⁵⁴ Melendo T., “*Dimensiones de la persona*”, Ediciones Palabra, 1999, pág. 13.

Por otro lado, el hombre no está acabado, sino que la vida es su tiempo para buscar esa plenitud. Así, su singularidad tan genuina lo coloca en la obligación progresiva de ser sí mismo, de alcanzar su máxima plenitud personal. Tal como afirma Yepes: “La dimensión temporal de la persona constituye un rasgo central (...). Por ser-en-el-tiempo, el hombre vive en una instalación que va cambiando con su propio transcurrir y en la cual (...) proyecta y realiza su propia vida. Mi estar en el mundo tiene una *estructura biográfica*.”³⁵⁵

En este sentido, Barrio Maestre³⁵⁶ explica, que el hombre posee dos naturalezas: la primera es su propio ser y la segunda corresponde a su obrar. Por eso parafrasea a los escolásticos cuando sostiene que “el obrar sigue al ser”. Así, queda expuesto, que el hombre tiene una tarea vital, que depende de su obrar. Es decir, no da lo mismo si obra el bien o si se aleja de él.

En este contexto, hay que hacer notar la importancia que tiene que el hombre (adulto y niño) aprenda a hacer un buen uso de su libertad. Porque como se ha dicho, ese obrar trasciende a la misma persona. Se trata, como afirma Nogales Naharro, de ser más y mejor, “por la adquisición de aquellos hábitos que contribuyen al engrandecimiento de la persona como tal”.³⁵⁷

Por lo que se refiere a la definición de libertad, se puede afirmar que es “El poder radicado en la razón y más inmediatamente en la voluntad, de obrar o no obrar, de hacer esto o aquello, de ejecutar así por sí mismo acciones deliberadas”.³⁵⁸ Con otras palabras, Santo Tomás de Aquino citado por el mismo autor, sostiene que el acto propio de la libertad del hombre es la elección, ya que por ella tiene la posibilidad de hacer lo adecuado o no hacerlo. Es por ello un medio de perfección en la verdad y en la

³⁵⁵ Yepes Stork R., Aranguren Echevarría J., “*Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*”, Navarra, EUNSA, 2003, pág. 72.

³⁵⁶ Barrio Maestre J.M., “Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos” en *Estudios sobre educación*, 2007, pág. 8.

³⁵⁷ Peñacoba Arribas A., “*Educación de la voluntad: una tarea apremiante*”, en *Revista Multidisciplinaria semestral*, Colombia, 2015, pág. 298.

³⁵⁸ Nogales Naharro, M.A., “La libertad moral”, en *Anuario de Derechos Humanos*, Nueva Época, 2010. p. 433- 450, pág. 435.

bondad”.³⁵⁹ Es decir que, en este sentido, la libertad es la capacidad que tiene la voluntad de autodeterminarse, de proponerse un objetivo, de autogobernarse.³⁶⁰

Así, la autodeterminación es el núcleo de la libertad, su dimensión esencial, en cuanto capacidad que tiene cada persona de disponer de sí misma, de gobernarse, para decidir su historia en lo que respecta a su obrar.³⁶¹ Es por ello, que es tan importante centrar la atención en su desarrollo.

Peñacoba afirma que la autodeterminación es: “algo que cada persona hace por sí misma y en sí misma, es el resultado de operaciones intelectivas, volitivas y afectivas. Es un proceso en el que se perfeccionan las facultades y potencialidades que cada uno tiene en su interior”.³⁶² Es decir, compromete las potencias superiores de la persona, su intimidad, su autonomía, su capacidad de elección, en pro de su plenitud personal, de su bien ser. O, dicho con otras palabras, en pro de ser la mejor versión de sí mismo.

El niño carece de dicha autodeterminación por lo que necesita de la formación que le proporcionan los padres, responsables de marcarles las directrices de acuerdo con la edad y circunstancias. Sobre todo, en las edades más difíciles, cuando son muy pequeños o en plena adolescencia Así, lograrán ser cada vez más autónomos en sus decisiones (uso de su inteligencia), capaces de forjarse en buenos hábitos y superar las dificultades (entrenamiento de su voluntad) y con apertura al otro, para amar y darse por amor (dimensión afectiva abierta a la dimensión trascendente).

En la práctica, la maduración de la autodeterminación se logrará en la medida en que los padres motiven a su hijo a pensar para qué y por qué se realizarán determinados actos, ya que el objetivo de fondo es lograr que ellos aprendan a amar aquello que les hace

³⁵⁹ Ibidem, pág. 436.

³⁶⁰ Ibidem, pág.436-437.

³⁶¹ Burgos, Juan Manuel. *Antropología: una guía para la existencia*. Madrid: Palabra SA, 2013, pág. 167.

³⁶² Peñacoba Arribas A., op. cit. p.165

bien, que los hace ser mejores. Asimismo, que aprendan a organizar sus prioridades de vida de acuerdo a ello.³⁶³

En este contexto cabe destacar la necesidad y trascendencia que puede llegar a tener la educación de la voluntad. Un niño o un joven con una voluntad débil es una persona vulnerable, que no resiste a las dificultades, que hace sólo aquello que le atrae, le gusta o le resulta fácil.³⁶⁴ Entonces no tiene capacidad para sobreponerse a las frustraciones que la vida suele presentar, cuando las cosas no salen como había planeado.

Por lo tanto, se trata de desarrollar un entorno educativo que contribuya a fortalecer al niño, en el sentido de brindarle oportunidades de tomar decisiones gradualmente: con su horario diario, con su colaboración en la casa, con su estudio, con sus programas de amigos, con el uso que haga de los aparatos tecnológicos, ya sea para estudiar como para aprovechar ratos libres. De esta forma se estará entrenando en su habitualidad de fortalecer su voluntad con el cumplimiento de sus deberes.

La ternura como don

El ser humano es relacional, necesitando al otro para desarrollarse integralmente. Al nacer es una criatura totalmente dependiente de una respuesta de ternura, demostrada por los padres a través de una disponibilidad interna y atención externa. El niño para desarrollarse plenamente necesita vivir el sentimiento de ternura en el hogar, en la familia.

La ternura es lo primero que un ser humano experimenta, aun antes de nacer. Coinciden los autores que comienza en el seno materno, en ese íntimo contacto de ser a ser. Continúa a lo largo de toda la vida, siendo esencial para un desarrollo integral de la persona. Por tanto:

“La ternura tiene que comprenderse ante todo como una actitud de orden antropológico, inscrita en nosotros desde el momento de nacer: pertenece a

³⁶³ Peñacoba Arribas A., “*A la plenitud humana personal por la educación de la libertad*”, en *Revista Latinoamericana de Bioética*, 2015, pág. 088.

³⁶⁴ Peñacoba Arribas A., “*Educación de la voluntad: una tarea apremiante*”, en *Revista Multidisciplinaria semestral*, Colombia, 2015, pág. 298.

nuestra identidad más profunda y se define como “sentimiento”, como capacidad de “sentir”, como *pathos* que afecta a todo el ser, abriendo a la humanización, al encuentro, a la com-pasión y a la con-vivia-lidad.”³⁶⁵.

La ternura es una realidad natural que puede surgir en el encuentro con otro ser, como un “destello del espacio profundo entre los habitantes... por ejemplo, entre la madre y el hijo.”³⁶⁶

Carlos Restrepo³⁶⁷ reclama el *derecho* a la ternura, abogando por un abordaje integral de la misma, atento a la escasez de estudios sobre tan importante cuestión en la educación del ser humano. O bien se la ignora como componente importante en la vida familiar, se la reduce a su mero afecto físico, o se la equipara con un exceso de emociones, el sentimentalismo. Cabe aclarar que el afecto físico, si bien es parte de la ternura, es trascendido por ella.

La ternura es, ante todo, un *don* que se realiza en el intercambio con el otro es un dar y recibir. La ternura lleva a desarrollar una conciencia atenta a las necesidades del otro. Su fruto es la empatía. Ésta, a su vez, es la base indispensable para una sana convivencia, en la que los padres se interesan por lo que sucede en la vida del hijo. En las interacciones cotidianas, un padre presente y empático es capaz de sintonizar con los sentimientos de sus seres queridos. Así, se hacen *sensibles*, capaces de percibir el estado emocional y el punto de vista del otro, aún sin compartirlo. Llega a manifestarse en una “aceptación *radical* de la igualdad en la diferencia y del valor de lo singular, de lo único, ya que aumenta la percepción sensible de las necesidades y puntos de vista del otro.”³⁶⁸

La ternura encuentra su sustento antropológico en la vocación del ser humano al amor y a la comunión. Por eso, la ternura no es opcional, en tanto responde a una vocación

³⁶⁵ Rochetta, C. *Teología de la ternura: Un evangelio por descubrir*, Salamanca, Secretariado Trinitario, 2013, pág. 35.

³⁶⁶ Berasain, M., *La ternura del padre en los vínculos actuales*, Buenos Aires: Lugar Editorial, 2013, pág. 47.

³⁶⁷ Restrepo, L. C. *El derecho a la ternura*, Bogotá: Arango Ediciones, 1994.

³⁶⁸ Berasain, op. cit., pág. 38.

profunda que “humaniza a la persona y la hace cariñosa, capaz de escuchar, de aceptar, de apreciar justamente a los demás, de tolerarlos”³⁶⁹

Asimismo, la ternura es de orden activo ya que implica a la persona que busca acoger al otro. Y es eminentemente interactivo, en referencia a esa búsqueda de encuentro, de diálogo, de compartir abierta y generosamente. Por eso, la ternura no es opcional, en tanto responde a una vocación profunda que “humaniza a la persona y la hace cariñosa, capaz de escuchar, de aceptar, de apreciar justamente a los demás, de tolerarlos”³⁷⁰

Por otro lado, hay una profunda interrelación entre el sentimiento y las expresiones sensibles del mismo. En cuanto sentimiento dinámico, la ternura remite a la disposición de darse al otro. Dicho dinamismo afectivo se integra con la razón y la voluntad que caracterizan a la persona, y los tiñe de una sensibilidad hacia las necesidades del otro. Se trata de una orientación, una disposición que acompaña el desarrollo de sí mismo, del otro y del mundo. Se traduce en conductas de apoyo, sostén y guía a los hijos mientras crecen.

“La misma palabra ternura, evoca la idea de algo blando, privado de dureza y rigidez, y remite a un afecto interior que se experimenta con participación viva, afectuosa y dinámica”³⁷¹. El adjetivo tierno, del latín *tendere*, se refiere a salir de uno mismo para encontrarse con el otro, en una relación real de entrega y reciprocidad. Así la ternura se opone tanto a la rigidez como al egocentrismo. La ternura es flexibilidad, permeabilidad, apertura de corazón, disponibilidad al cambio, es el obrar concreto que proviene de un afecto. Con el paso del tiempo, si es vivida con frecuencia se convierte en benevolencia (querer bien) y amabilidad.

En este contexto, se debe diferenciar a la ternura como sentimiento del sentimentalismo de la ternura. En tanto el sentimiento se relaciona íntimamente con el ser persona, con un diálogo, el sentimentalismo habla de un repliegue sobre uno mismo, más bien un monólogo.

³⁶⁹ Rochetta, op. cit., pág 39.

³⁷⁰ Ibidem, pág 39.

³⁷¹ Ibidem, pág 35.

La ternura es una capacidad particular de sensibilidad, de deseo de compartir el ser propio con el otro. Incluso concluye que la ternura mide el grado de humanidad alcanzado. Así, se presenta como un camino que exige disciplina. Debe ser conquistado, convirtiéndose en una opción existencial, un estilo de vida. La persona que se deja atravesar por la ternura adquiere una especial riqueza interior que la dispone a la bondad y belleza que encierra todo ser humano. Por eso, cuando los padres aman a sus hijos, les transmiten el aprecio por la vida. Así puede brotar su capacidad de asombro ante la belleza y la bondad del otro.

En la vigencia de los padres, la ternura se correlaciona con una apertura al cambio, en su esfuerzo permanente por abrazar la realidad cambiante del hijo. Se traduce en una disponibilidad para mantener relaciones positivas, de reciprocidad y de compartir. La otra persona cobra vida ante la conciencia profunda del ser, deja de ser una abstracción para ser un ser humano concreto, digno de conocer y amar. Se lo acepta en su singularidad y su alteridad.

Fromm va incluso más allá, al decir que “cuando se experimenta ternura, no se desea nada de la otra persona, ni siquiera reciprocidad”³⁷². Un padre que se deja atravesar por la ternura no busca así ningún beneficio para sí. Supera el egoísmo, en pro del bien para su hijo. Por eso, El sentimiento de la ternura se mueve hacia la vitalidad interior que dispone *hacia y para*.

Rochetta incluso habla del *arte* de la ternura, refiriéndose al esfuerzo que requiere *hacerse* tierno, ya que nadie *nace* tierno. Sin embargo, cada persona nace como *ser-de-ternura*³⁷³. En el mismo sentido, afirmaba el psicoanalista Erich Fromm³⁷⁴ que el amor se aprende. Martín Berasain retoma el concepto de ternura de la obra de Fromm, en el que éste concluía que nace del amor fraterno, la clase más “fundamental de amor, básica en todos los tipos de amor”³⁷⁵. Afirmo que es aquel por el que “se entiende el sentido de responsabilidad, cuidado, respeto y conocimiento con respecto a cualquier otro ser

³⁷² Fromm, E. *El arte de amar*, Argentina, Paidós, pág. 13.

³⁷³ Rochetta, op. Cit., pág. 57.

³⁷⁴ Fromm, op. Cit. pág. 13.

³⁷⁵ Berasain, op. cit., pág. 25

humano, el deseo de promover su vida³⁷⁶. Es gracias a él que se puede reconocer al otro como persona, como semejante a uno mismo. Así, brota como fruto del amor fraterno la posibilidad de convivencia, la valoración positiva del otro, la compasión y el afecto, la responsabilidad creativa y el cuidado atento.

Un padre tierno supera la cerrazón mental de dominar a través de la fuerza bruta. La brutalidad de la fuerza divide al mundo en fuertes y débiles, colocando a la ternura como una característica del segundo grupo. Por el contrario, este autor sostiene que la “fuerza del amor humilde”³⁷⁷ se contrapone al egoísmo orgulloso de la fuerza. Implica la humildad de aceptar con benevolencia los límites propios y ajenos.

La adquisición de la ternura no se da por descontado: supone el coraje de comprometerse por alguien, el coraje de abrirse al prójimo con gestos concretos, más allá de las respuestas negativas que se puedan percibir, el coraje de arriesgarse uno mismo por amor, con afecto sincero y discreto. La ternura no es para los cobardes... sino para los fuertes, para los que son capaces de generosidad y responsabilidad. Entre la fortaleza y la ternura se mantiene una interdependencia tan profunda como la que existe entre el asombro y la ternura.

Establece el autor analizado que la ternura no debe confundirse con actitudes permisivas o sobre indulgentes, ya que se trata de un “vigor interior, ético y valorativo, que sabe apreciar la densidad concreta de los sentimientos y de la propia humanidad, con frescura y espontaneidad, sin vínculos posesivos o impositivos, sino dentro del respeto a la libertad propia y de los demás.”³⁷⁸

La ternura necesita de tres actitudes indispensables: la transparencia (mirarse a sí mismo y al otro sin prejuicios ni falsas expectativas); la empatía (ponerse en el lugar del otro y sentir lo que el otro siente); y la libertad.

³⁷⁶ Berasain, op. cit, pág. 25

³⁷⁷ Berasain, op. cit, pág. 53

³⁷⁸ *Ibidem*, pág. 85

La ternura del padre

Es importante destacar que en la actualidad los hombres participan activamente en la crianza de sus hijos, “comprometidos afectiva y comunicativamente con ellos”³⁷⁹. Se puede asociar al padre con actitudes de cuidado y cariño hacia sus hijos, impensadas en otras épocas, donde la demostración de la ternura lo feminizaba. El psiquiatra español Rodríguez Sacristán describe lo siguiente en *Elogio a la ternura*, citado por Berasain: “el porvenir de la ternura no es incierto. No va a desaparecer. El varón del siglo XXI disimula cada vez menos la ternura que siente hacia sus hijos. Cada día conocemos a más hombres que expresan públicamente su ternura. Todavía son pocos, pero el número de ellos aumenta”.³⁸⁰

Así, el padre reclama una relación próxima con sus hijos. El modelo de autoridad puede vislumbrarse menos rígido y compartido con la madre. Destaca Berasain que al hablar de la *ternura del padre* se busca integrarla como parte de la virilidad, de manera que se expresa en una forma específica dentro de lo personal y de lo social. No se busca copiar la sensibilidad femenina. Continúa expresando dicho autor cómo en el vínculo paterno filial actual, una *buena* paternidad pretende integrar la firmeza con la expresión de los sentimientos, manifestándose a través del diálogo, la comunicación afectiva, la participación en la crianza, la presencia y el contacto físico, las tareas nutricias y de cuidados, la puesta de límites, la educación en valores, proveer materialmente y servirle como autoridad.

Los padres buscan establecer una relación estrecha, poder experimentar la cercanía y el contacto afectivo, expresando sus sentimientos en la interacción cotidiana en la familia.

Integración de ternura y firmeza

La ternura entendida desde la actitud descrita de acercarse al otro para abrazarlo en su alteridad y especificidad no impide el ejercicio de la autoridad. Es más, facilita y necesita de su ejercicio. La ternura se manifiesta concretamente en el ejercicio efectivo de una autoridad como servicio, que busca el perfeccionamiento del hijo. Al conocerse

³⁷⁹ *Ibidem*, pág. 71

³⁸⁰ Berasain, op. cit, pág. 71

íntimamente unos a otros, y estar presentes, los padres se deciden por poner límites, ser asertivos y firmes con los hijos.

Berasain³⁸¹ advierte que *con la ternura no alcanza*. Concluye que de la falta de una autoridad firme se corre sobre el peligro de caer en el permisivismo, desconociendo la realidad ontológica de la ternura y confundiéndola con un *darles todo* a los hijos. Rochetta integra la ternura con la autoridad, al especificar que la ternura exige una conquista, que se realiza a través de una actitud ordenada y determinada. Sólo puede realizarse “en el contexto de una escala objetiva de valores, no de una forma anárquica y sin reglas.”³⁸²

Un exceso de cariño y una autoridad blanda que cede “ante los deseos de las nuevas generaciones para *darles todo*, carece de una autoridad firme y realista, sólo está centrada en el sí”. Describe dicho autor las consecuencias nefastas de tal desequilibrio: falta de límites, incapacidad para aceptar frustraciones, voracidad irrestricta, baja solidaridad, sensación de no pertenecer a la comunidad, ausencia de empatía, descompromiso con el futuro, desgano, y excesos tales como el alcohol, adicciones y promiscuidad.³⁸³

La conclusión de Berasain es que los padres que pretenden darlo todo sin exigir nada de los hijos, terminan dañando a sus hijos de igual o peor manera que los padres que no expresan su amor o exigen desmesuradamente. Describe cómo la falta de un ejercicio efectivo de la autoridad atraviesa un permisivismo que concluye en una escasa conciencia de la relación del niño (y del joven) con el otro. La ternura para dicho autor es la chispa que debe avivar la llama de la autoridad, comprendida como un servicio esencial a los hijos, y a la sociedad en su conjunto.

A continuación, se pondrá el foco de atención en el ejercicio de la autoridad que los padres concreten para educar a sus hijos en la autodeterminación.

³⁸¹ *Ibidem*, pág. 71

³⁸² Rochetta, op. cit., pág. 41

³⁸³ Berasain, op. cit., p. 91

Definición de autoridad

A fin de profundizar en la importancia de la autoridad, conviene comenzar por definirla. Según Yepes, “La autoridad es la instancia que dirige a los hombres hacia los bienes que constituyen su fin, cuando éstos no son capaces de alcanzar esos bienes sin la ayuda de quien manda”.³⁸⁴ El sentido de dicha autoridad es disponer de la libertad de otros y conducirlos hacia la búsqueda de los bienes que necesitan, ya que solos no pueden alcanzarlos³⁸⁵.

Cabe destacar que una cualidad que no debe faltar es la *apertura*. No hay una sola manera de hacer bien las cosas. Tampoco hay un solo camino para llegar al bien. Quien ejerza la autoridad debe siempre estar abierto y dispuesto para conciliar, acompañar y, sobre todo, *conducir* a quien necesita del ejercicio de esa autoridad. Se encuentra así con la ternura, que no busca probar la verdad propia sino empatizar con la necesidad ajena.

La autoridad debe velar siempre por el bienestar del otro y *dar testimonio de la verdad*. La *auctoritas*, que es propia del testigo, de quien ha visto la verdad y da fe de ella.³⁸⁶

También se puede profundizar en el propio ejercicio de la autoridad de los padres. Si bien esta autoridad es pasajera, sustituye una razón y voluntad que están en vías de desarrollo y tiene un carácter pedagógico único.

Vanier comenta que la palabra *autoridad* está etimológicamente relacionada con el crecimiento. Proviene del latín *augere*, que significa crecer. Como se vio, la ternura se relaciona con un cuidado, una protección. La autoridad en tanto, anima al hijo a avanzar, *autoriza*, abre puertas. “Empuja al niño para que no quede prisionero, encerrado en sí mismo, temeroso, para que avance hacia la madurez, la unidad interior y la libertad, hacia la libertad de darse y amar”³⁸⁷.

³⁸⁴ Yepes Stork R., Aranguren Echevarría J., op. cit., pág. 238

³⁸⁵ *Ibidem*, pág. 238

³⁸⁶ Yepes Stork R., Aranguren Echevarría J., op. cit., pág. 240

³⁸⁷ Vanier, J. *La comunidad*. Buenos Aires: Ágape, 2014, pág. 274

Un padre con autoridad conoce a su hijo, ve sus dones y talentos y procura alentarlos, fortalecerlos. Si fuera necesario, también corregiría para ayudarlo a madurar y ganar una sana autoestima proveniente de un profundo conocimiento de sí mismo. Un padre con autoridad se siente responsable por cada ser a su cuidado, y procura brindar el clima adecuado para un sano crecimiento. Sabe que no necesita imponerse, sino hacer de tutor para que el niño crezca en autodeterminación.

Como también expresa Yepes, la función más digna de la autoridad consiste en la comunicación de excelencia. Dar a los otros aquellos bienes que la misma autoridad posee como propios.³⁸⁸ Y éste es el ejemplo más valioso que los padres pueden transmitirle a los hijos. Es decir, no se puede transmitir aquello que no se vive, si no sería como: haz lo que yo digo y no lo que yo hago. Como así también hay que estar atentos ya que los actos y actitudes de los padres son mirados, aunque no siempre se sea consciente, por los hijos. Y éstos, en muchos casos, repetirán lo que ven.

La autoridad de los padres se ve reflejada como una autoridad-servicio y es función esencial de la educación de los hijos. Como expone Oliveros Otero, la educación es un proceso de mejora mediante el cual los hijos van adquiriendo responsabilidades a medida que crecen. Más en profundidad, se puede considerar la educación como un servicio a la libertad en desarrollo de estas personas, que irán ganando terreno en responsabilidad y autonomía para su propio proyecto de vida, buscando ser la mejor versión de sí mismas.³⁸⁹

Autoridad como *servicio*

La noción de autoridad como *servicio* está directamente en relación con la responsabilidad y primigenia función de los padres, quienes son los primeros y principales educadores en cuanto a la formación integral de los hijos. ¿A qué nos referimos al decir servicio? Servir es amar y querer darle lo que se cree que hace bien. Es también creer en quien se sirve. Entonces, la autoridad-servicio es el amor de los

³⁸⁸ Yepes Stork R., Aranguren Echevarría J., op. cit., pág. 241

³⁸⁹ Oliveros Otero, F., *Autonomía y Autoridad en la Familia*, Pamplona, EUNSA, 1990, pág. 12

padres demostrado a los hijos en la acción de educarlos.³⁹⁰ Creer en quien se sirve implica *confianza*, integrante fundamental de la autoridad que se conjuga con la ternura.

Esta autoridad que se ha adquirido por el hecho de ser padres debe mantenerse en el tiempo. Para ello, es esencial el afán de servir, aunque no lo sea todo. Habrá que añadir una cuota de prestigio. Ser consecuente entre lo que se dice, se hace y por supuesto, se es. Esta unidad de criterio acompaña y revaloriza el prestigio.³⁹¹ Pero hay algunos comportamientos que favorecen también al prestigio. El buen humor y el optimismo son fundamentales. Saber ver primero lo positivo de cada hijo y de cada situación es una actitud que contribuye de manera positiva en la educación y en el ejercicio de la autoridad.

La autoridad-servicio requiere de los padres un conocimiento profundo de cada uno de los hijos. Y también exige que los hijos conozcan aquello que es importante para los padres en cuanto formadores de personas.³⁹² Este conocimiento mutuo favorecerá el vínculo padres-hijo, ya que tanto las debilidades como las fortalezas, son conocidas por ambos y ello ayudará a que cada uno pueda reflexionar sobre sus acciones y actitudes, tanto en el ejercicio de la autoridad como de la autodeterminación.

En pos de la autodeterminación: integración de ternura y autoridad

La educación de los hijos bajo el binomio ternura – firmeza asegura de gran manera, una buena formación. La firmeza es necesaria ya que los hijos necesitan que se les ponga límites. Es deber de los padres ejercer esta función y mostrarles que el límite es parte natural de su desarrollo y si está de la mano de la ternura, es una muestra de un amor sólido y proyectado hacia una educación en la autodeterminación. El riesgo de no ponerle límites a los hijos es que éstos creen que nadie lo hará. Y esto no es así. Estos niños irán creciendo e irán adquiriendo autonomía y comenzarán a tomar decisiones por sí solos. Y ello será un problema. Sus pares y la sociedad misma les pondrán los límites que no tuvieron de pequeños y la situación será significativamente más difícil.

³⁹⁰ *Ibidem*, pág. 45.

³⁹¹ *Ibidem*, pág. 48

³⁹² *Ibidem*, pág. 53

La familia es el contexto más adecuado para que los niños comiencen a percibir esta realidad, para luego internalizar que la vida tiene límites y normas que deben ser respetadas y cumplidas. De esta manera, llevarán estas pautas educativas fueran del entorno propio de la familia y ello favorecerá también su sociabilización dentro de los nuevos ámbitos en los que se encuentren.

Conclusiones

A fin de comprender la dimensión de los términos utilizados, fue necesario un exhaustivo proceso de estudio de sus significados. Dicho desarrollo requirió una recopilación bibliográfica entrelazando autores de la talla antropológica personalista. Se hizo indispensable una lenta destilación de los resultados obtenidos, a fin de volcar en palabras la complejidad y belleza de las apreciaciones a las que se arribaba. A la par, se indujo una necesaria y paulatina apertura de la razón y corazón de las autoras, a fin de incorporar de manera secuencial, de menor a mayor profundidad, las conclusiones que arrojaba el análisis. El lenguaje utilizado para reflejar esta incipiente forma de investigación académica, que Restrepo llama *humana*³⁹³, buscó *enternecer* el conocimiento de los hallazgos citados.

De la investigación realizada, se concluye que el mejor modo de fomentar en los niños el ejercicio de la autodeterminación, es efectivamente a través de una educación que integra la ternura y la firmeza. Se propone la formación de un entorno educativo que acompañe al niño en su realidad y en su crecimiento, de modo de fortalecerlo para que aprenda a discernir lo que es bueno, y a elegirlo como forma de vida. Se fomenta así la seguridad del sí mismo, para tomar decisiones automotivadas y actualizar su libertad en búsqueda de su plenitud. Una educación basada en la autoridad servicio y concretada desde y en la ternura de los padres, consolida a su vez el vínculo de unión padres-hijo. Lyford Pyke lo llama *educar el corazón*.³⁹⁴

Se comprende el valor de la educación con una autoridad ejercida como un servicio de amor a los hijos, donde la ternura cumple un rol de aceptación, donación y sobre todo

³⁹³ Restrepo, op. cit.

³⁹⁴ Lyford Pyke, op. cit.

de reconocimiento de la singularidad de cada hijo. Es a través del vínculo creado desde la ternura que se cimenta la confianza entre padres e hijos. Padres que confían en las herramientas y el potencial de cada hijo y trabajan tanto en el camino de mejora, como en el del crecimiento personal en base a sus características. Hijos que confían en el liderazgo de sus padres y se dejan guiar. Asimismo, un vínculo de confianza mutua genera el desarrollo de la autoconfianza en uno mismo, lo que fortalece a los padres para ejercer su autoridad, y a los hijos para sostener sus decisiones en la vida.

Asimismo, se propone la formación de padres y educadores a través de la implementación de talleres que expongan la real dimensión de una educación en la autodeterminación, que integre la ternura con la autoridad. En ellos se presentará no sólo la teoría subyacente, sino también cuestiones prácticas, que brindarán un novedoso aporte desde la pedagogía familiar.

Como futura línea de investigación, se invita a profesionales de la familia a realizar estudios cualitativos y cuantitativos, para aplicar los criterios expuestos, además de confrontarlos con su aplicación en la vida real. Tal como afirma Restrepo³⁹⁵, cuando el objeto de estudio de investigaciones científicas se aboca al estudio de términos erróneamente significados, se los quita del terreno de lo *inexplicable*. Así, esperamos que el presente estudio, colabore, aunque sea mínimamente, con la *humanización* de las ciencias de la familia. Se encuadra así en el enfoque personalista, que integra la inteligencia, la voluntad y la afectividad como dimensiones esenciales del ser personal.

Finalmente se destaca la advertencia hecha por Restrepo para quienes pretendan acompañar a futuros estudiantes de ciencias sociales, en emprendimientos de dicha índole. Lo que se debe ofrecer es acompañamiento *pasional* sin dejar de ser profesional. Sin lugar a dudas, será un gran desafío para aquellos que decidan integrar la ternura con la autoridad, no sólo en la familia y en la escuela, sino en ámbitos extensivos a todo nivel académico.

³⁹⁵ Restrepo, op. cit.

Bibliografía

- Barrio Maestro, José María. «Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos.» *Estudios sobre educación* (2007): 7-23.
- Berasain, Martín. *La ternura del padre en los vínculos actuales*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A., 2013.
- Burgos, Juan Manuel. *Antropología: una guía para la existencia*. Madrid: Palabra SA, 2013.
- Lyford Pike, Alexander. *Ternura y firmeza con los hijos*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Chilena, 2003.
- Melendo, Tomás. *Las dimensiones de la persona. 2º edición*. Madrid: Ediciones Palabra.
https://epropias.cv.uma.es/file.php/4/Las_dimensiones_de_la_persona_en_la_re_d.pdf, 1999.
- Nogales Naharro, María de los Ángeles. «La libertad moral.» *Anuario de Derechos Humanos. Nueva Época*. (2010): 433-450.
- Otero, Oliveros F. *Autonomía y autoridad en la familia*. Pamplona: EUNSA, 1990 (quinta edición).
- Peñacoba Arribas, Alejandra. «A la plenitud humana personal por la educación de la libertad.» *Revista Latinoamericana de Bioética* (2015): 80-89.
- Peñacoba Arribas, Alejandra y Dalia Jaqueline Santa Cruz- Vera. «Educación de la voluntad: una tarea apremiante.» *Revista Multidisciplinaria Semestral* (2015): 297-304.
- Peñacoba, Alejandra. «Educación como perfeccionamiento del ser humano: una propuesta de Millán- Puelles.» *Tesis psicológica* (2015): 162-173.
- Peñacobas Arribas, Alejandra y Dalia Santa Cruz Vera. «El declive de la educación de la voluntad: problemática y tendencias educativas.» *Educación y educadores* (2016): pp. 439-457.
- Restrepo, L.C. *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arango Ediciones, 1994.
- Rochetta, Carlo. *Teología de la ternura: Un evangelio por descubrir*. Salamanca: Secretariado Trinitario, 2013.
- Sanguineti, Juan José. «Libertad, determinación e indeterminación en una perspectiva tomista.» *Anuario Filosófico* (2013): 387-403.
- Vanier, J. *Cada persona es una historia sagrada*. Buenos Aires: Ágape, 2013.
- . *La comunidad*. Buenos Aires: Ágape, 2014.
- Yepes Stork, Ricardo y Javier Aranguren Echeverría. *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Navarra: EUNSA, 2003.

EL PAPEL DEL ESTADO EN LA PROMOCIÓN DEL ROL EDUCATIVO DEL PADRE EN LA PRIMERA INFANCIA

Diana Díaz Alférez, Ángeles Márquez Riccheri, María del Pilar Ordóñez, María

Carolina Sánchez Agostini y Alejandra Weibel ³⁹⁶

Resumen

La Convención de los Derechos de los Niños, destaca que su educación debe estar encaminada a desarrollar su personalidad, sus aptitudes y su capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades. Si reconocemos que la educación antecede a la escolarización, entenderemos que los padres son los primeros protagonistas y responsables.

Argentina ha adherido plenamente a esta Convención y ha asumido el compromiso de adoptar todas las medidas que sean necesarias para poner en práctica los derechos reconocidos por la misma. Con este presupuesto, se realizó una búsqueda de políticas públicas argentinas a favor del rol educativo de los principales educadores (padre y madre).

El resultado de esta búsqueda arrojó que existen diversas políticas públicas a favor de la maternidad y, por el contrario, el rol paterno se ve amparado solamente por una ley de paternidad de dos días (siendo ésta la más corta de Sudamérica).

Ante el escaso protagonismo que recibe el padre en materia de políticas públicas y en contraste con la literatura que ha demostrado su importancia, el presente estudio pretendió por un lado, justificar la trascendencia de la presencia activa del padre desde el minuto cero y a lo largo de la primera infancia. Diversos autores han afirmado que en esta etapa se forjan las bases del vínculo padre-hijo, fundamentales para la labor educativa que allí inicia y se extiende en las siguientes etapas de la vida. Por otro lado, se advirtió sobre la importancia que tiene el Estado en el apoyo del ejercicio de la paternidad y su rol educativo.

El estudio consistió en una búsqueda bibliográfica a fin de evidenciar por una parte, la influencia del padre en la etapa prenatal y durante la primera infancia; por otra parte, se

³⁹⁶ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.dia>

indagó por los avances en el contexto internacional en materia de políticas públicas que acompañan una mayor implicación de los papás en la crianza de sus hijos.

El presente trabajo concluyó que es de suma importancia lograr un mayor involucramiento de los padres durante la primera infancia e incluso desde el momento de la concepción. Se estableció una relación positiva entre la presencia paterna y el desarrollo integral de los niños. Se evidenció también la ausencia de políticas públicas argentinas que realmente promuevan esta paternidad activa, en contraste con un contexto internacional que ya ha empezado a dar pasos en esta materia.

Abstract

The Convention on Child Rights highlights that the education must lead to the development of their personality; aptitudes; mental and physical capacity to its maximum potential. Recognizing education precedes schooling supports the statement that parents are the principal characters and responsible for their children's formation.

Argentina has ratified the Convention, so assuming the commitment to establish all necessary means to get into practice all rights recognized by it. With this premise, a bibliographical search on Argentinian public policies supporting parental educational roles was conducted.

The search concluded while there are some policies in favor of maternity, fathers' role was only sheltered by a law on paternity leave (which, by the way, is the shortest in all South America).

Considering the vast literature available supporting the importance of fathers' figure in child's development and its scarce impact on public policies; the present study pretended in the first place to justify the transcendence of an active father participation during early childhood. Various authors assert that it is in this phase that the bases of the father-son bond are forged giving foundation to the educative labor that begins there and develops along the life course. On the other hand, another objective was to emphasize the importance of governmental support to the fathers' role. Connected to this point, advances in international political policies as well as in Argentina were presented.

The present study concluded it is of utmost importance to assure a deeper fathers' involvement during early childhood, even from conception. A positive correlation between paternal presence and a healthy child development. The absence of public policies promoting an active fatherhood was ascertained, differing from various countries which have started to conduct some changes in this field. Even in these cases there is still much to be done.

Introducción

El rol materno en el desarrollo integral del niño ha sido extensamente estudiado a lo largo de los años. En contraposición, la importancia de la figura paterna ha comenzado a ser indagada académicamente hace sólo algunas décadas. En concordancia con esto es que la bibliografía disponible es más escasa. Por otro lado, coincide y es concluyente en la relevancia que tiene el padre en el bienestar del niño.

Apoyado en esta premisa y tomando como propia la frase de Suzin Bartley que para ser los mejores padres que les es posible, cada uno de ellos precisa y merece de herramientas y estrategias para alcanzarlo; es que el presente estudio analizó el rol del Estado como facilitador y promotor del rol paterno, con énfasis en la primera infancia.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue analizar las políticas argentinas vigentes orientadas a favorecer la figura educativa del padre durante la primera infancia. Con la hipótesis que las mismas iban a ser escasas, se decidió investigar sobre los avances a nivel internacional en esta materia.

El estudio consistió en una búsqueda, tanto bibliográfica como weblográfica, que articuló la fundamentación teórica de la trascendencia del rol paterno, 3 casos de políticas a nivel mundial y el caso argentino.

Desarrollo

El rol del padre en el desarrollo prenatal y perinatal del niño

La vida de un nuevo ser, único e irrepetible, en el seno de una familia es un hecho tanto trascendente como milagroso. La llegada de este nuevo individuo implica también el inicio de un nuevo vínculo. Éste puede pensarse como el principio de un sendero a

transitar, que requiere presencia activa y sana, con acomodaciones y asimilaciones tanto en el hombre como en la mujer. Así, se inicia un aprendizaje constante en cada nuevo paso, con diferentes funciones y responsabilidades a asumir en el nuevo rol. En síntesis, es un camino donde se va aprendiendo a ser padre y madre.

El padre tiene una función primaria en el desarrollo evolutivo y es un protagonista principal y no secundario, no reconocido lo suficiente. Esto se percibe a nivel cultural y se hace evidente ante la escasa investigación que hay en esta materia, en comparación con las numerosas investigaciones que se han realizado sobre la maternidad³⁹⁷.

La importancia de la paternidad en las familias de la sociedad actual, se comprende considerando el efecto que tiene la figura del padre sobre los hijos incluso desde el vientre materno. Que el padre se involucre en la etapa pre y peri natal, tanto con el acompañamiento a la madre como con los cuidados de los hijos, es un factor de protección en la infancia temprana. Distintos autores han destacado el impacto positivo en los niños cuando han contado con un padre presente e involucrado en las labores de crianza. En estos casos, se observaron menos problemas conductuales, menos conflictos con la ley, menos vulnerabilidad económica, mejores resultados en escalas de desarrollo cognitivo, mejor rendimiento escolar y menor estrés en la adultez³⁹⁸.

La presente investigación tomó la premisa que los efectos de la presencia del padre en los hijos pueden comenzar antes de su nacimiento³⁹⁹. Pensar en la importancia de la cercanía de la figura paterna compartiendo el amor y complementando al rol de madre resulta factible. En este sentido la presencia del padre tiene efectos sobre el desarrollo intrauterino, y también afecta la disposición de la madre durante su embarazo⁴⁰⁰.

³⁹⁷ Bernal, Aurora, *La familia como ámbito educativo*, Ediciones Rialp, España, 2009

³⁹⁸ Sarkadi, A., Kristiansonn, R., Oberklaid, F., Bremberg, S. Fathers' involvement and children's developmental outcomes: a systematic review of longitudinal studies. 2008

³⁹⁹ Champagne FA, Curley JP. Genetics and epigenetics of parental care. In: Royle NJ, Smiseth PT, Kolliker M, eds. *The evolution of parental care*. New York: Oxford University Press; 2012:304-324. Recuperado de: <https://goo.gl/uo9WFV>

⁴⁰⁰ Haig D. Genetic conflicts in human pregnancy. *Quarterly Review of Biology* 1993;68:495-532. Recuperado de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/4610/el-impacto-del-padre-en-las-ninas-y-ninos.pdf>

El hecho de ser padre no se define como un acto único y aislado y solamente biológico, sino como un proceso gradual que comienza con la decisión de tener y hacerse cargo de una persona. En consecuencia, hablar de paternidad es hablar de:

“el proceso psicoafectivo por el cual un hombre realiza una serie de actividades en lo concerniente a concebir, proteger, aprovisionar y criar a cada uno de los hijos jugando un importante y único rol en el desarrollo del mismo, distinto al de la madre”⁴⁰¹

El padre representa en el período del embarazo y el parto un factor de estabilidad y apoyo externo para la familia. Florenzano⁴⁰² sostiene que la presencia del padre, tanto desde el punto de vista material como psicológico, permite el desarrollo del proceso de aparición de vínculos mutuos de la madre con sus hijos, así como la aparición de la confianza básica. Si el padre falta o su presencia es fluctuante, aumentan las posibilidades de distorsión en el desarrollo psicológico posterior de los hijos.

Según los estudios realizados y publicados en la Enciclopedia sobre el Desarrollo para la Primera Infancia⁴⁰³ todos los lactantes requieren de atención, consuelo y una sensación de seguridad que es brindada principalmente por la madre y el padre. En este sentido, la teoría sobre el apego de Bowlby⁴⁰⁴ describe la importancia de las relaciones iniciales que desarrolla el lactante y proporcionan la base para el posterior desarrollo social, emocional e incluso cognitivo del pequeño. Ese desarrollo emocional, por lo general, no depende de las fuerzas y de las debilidades de un solo apego, por el contrario, se enriquece de la relación con padres, hermanos y otros parientes presentes⁴⁰⁵. Estas relaciones de apego temprano continuarán influenciando los pensamientos, sentimientos, motivos y las relaciones cercanas durante toda la vida.

⁴⁰¹ Oiberman, Alicia. *Padre-bebé. Inicio de una relación*, La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata, 1998

⁴⁰² Florenzano, Ramon y Zegers, Beatriz, *Psicología Médica*, Editorial Mediterraneo. Recuperado de: <https://goo.gl/FWNGkm>

⁴⁰³ *Enciclopedia sobre el Desarrollo para la Primera Infancia*. Recuperado de: <https://goo.gl/RX1Cd8>

⁴⁰⁴ Tremblay RE, Boivin M, Peters RdeV, Apego: Síntesis. En: eds. van IJzendoorn M, ed. tema. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia [en línea]. Recuperado de: <https://goo.gl/CMhpsH>

⁴⁰⁵ Creig, Grace y Baucum, Don. *El Desarrollo Psicológico*, México, Novena Edición, Pearson Educación, 2009. Capítulo 5: Desarrollo de la personalidad y socialización en la infancia, p. 182

Los primeros vínculos establecidos son fundamentales para el desarrollo de una personalidad sana. Es así como un niño presentará un comportamiento estable y feliz dependiendo de sus primeros cuidados⁷. Aquí es donde radica la importancia de aumentar y respetar los estímulos que generan seguridad y experiencias tempranas positivas, a través del vínculo con la madre y con el padre, remarcando la presencia física que garantice esta relación de intercambio de amor bajo múltiples manifestaciones como palabras, miradas, caricias.

El rol del padre en la primera infancia

Durante el siglo XX, un importante cambio en la vida de la mujer llevó a transformaciones internas de la propia familia. Esto fue más marcado en los países del Norte en relación con los del sur. Excede el propósito del presente trabajo abordar todos los cambios que esta situación ha implicado. Sin embargo, conviene tener presente que todo cambio cultural implica, asimismo, una modificación en el ámbito de la familia; los cambios que más impactan en la vida de un ser humano son precisamente aquellos que ocurren en el ámbito de su intimidad.

Esta situación de salida de la mujer del hogar e inserción en el mundo laboral ha traído como consecuencia una redistribución de roles y funciones. En palabras de Dominique Méda, “estamos en un momento en el que se muestra la necesidad de que ambos, padre y madre, se involucren con intensidad en el cuidado y la educación de sus hijos”⁴⁰⁶. Lejos de considerarse “un mal necesario”, hay literatura que demuestra la importancia fundamental de que ambos progenitores estén al cuidado de sus hijos. En ese marco, la presencia del padre en la primera infancia, no debe ser vista sólo como una intervención compensatoria a la acción de la madre⁴⁰⁷.

En consonancia con esto, se ha evidenciado que las funciones de madre y padre, diferentes aunque complementarias, poseen acciones específicas, las cuales permiten el

⁴⁰⁶ Méda, Dominique, *El tiempo de las mujeres. Conciliación entre vida familiar y profesional entre hombres y mujeres*. Madrid, Narcea, 2002

⁴⁰⁷ Polaino, Aquilino, *Familia y Autoestima*, Barcelona, España, Ariel, 2003, p. 97-99

desarrollo y la formación integral del niño, como así también su seguridad afectiva.⁴⁰⁸

Investigaciones sobre el rol del padre en el sistema familiar estadounidense, son muestra del camino que se está recorriendo hacia la corresponsabilidad parental.

“Hoy los padres pasan más tiempo con sus hijos que antaño (Pleck, 1985; Ricks, 1985). Se encargan del cuidado cotidiano, los bañan, les cambian pañales, los alimentan y los arrullan con tanta habilidad como la madre. Responden a sus exigencias con el mismo esmero que ellas (Parke, 1981), y los niños establecen un apego tan fuerte con ellos como con la madre. Por su parte, los padres que pasan más tiempo cuidando a sus hijos forman apegos más sólidos y esto beneficia a los hijos (Ricks, 1985).”⁴⁰⁹

Unicef, en su publicación “Desarrollo Emocional. Clave para la primera infancia”⁴¹⁰ describe algunas funciones paternas. Entre ellas, destaca que permite que el bebé aprenda a vivir sin tanta dependencia y comience su camino de autonomía, interviniendo en la intensa relación del bebé con su madre. De igual manera, pone reglas y organiza el funcionamiento del niño para que establezca su mundo vincular incluido en relaciones más amplias. Además, como función normativa, es portadora de las pautas culturales del medio social del cuidador primario. Esto permite que el niño termine por incorporarse al medio social al que pertenece. Señala lo prohibido y lo permitido, lo seguro y lo inseguro, lo saludable y lo tóxico, lo obligatorio y lo electivo.

Tradicionalmente, la relación del niño con la madre, suele ser diferente al vínculo que establece con el padre. Se observó que esta diferencia puede ser negativa y empobrecer la relación padre-hijo cuando el progenitor varón tiende a no asumir con responsabilidad su función de cuidador primario, quizás no percibiendo que este rol deriva asimismo en un potencial desarrollo para su propia persona.

⁴⁰⁸ Armus, Marcela; Duhalde, Constanza; Oliver, Mónica; Woscoboinik, Nora, *Desarrollo Emocional. Clave para la primera infancia*, UNICEF y Fundación Kaleidos, 2012, Recuperado de: <https://goo.gl/iiWPHc>

⁴⁰⁹ Creig, Grace y Baucum, Don. *Op. Cit.*, p. 182

⁴¹⁰ Armus, Marcela; Duhalde, Constanza; Oliver, Mónica; Woscoboinik, Nora, *Desarrollo Emocional. Clave para la primera infancia*, UNICEF y Fundación Kaleidos, 2012, Recuperado de: <https://goo.gl/iiWPHc>

En consecuencia, es imprescindible, además de reconocer los múltiples beneficios del rol del padre en la vida del niño, estudiar y destacar las cualidades que crecen en los hombres gracias al ejercicio de la paternidad.⁴¹¹ También, es menester impulsar a los hombres a vencer sus sentimientos de incompetencia en el cuidado de los niños, siendo esta una posible causa de su papel secundario en la crianza de los hijos⁴¹².

Por todo lo dicho anteriormente, se evidenció que, para revalorizar la función paterna en la primera infancia -y en consecuencia a lo largo de todo el desarrollo del individuo-, es indispensable “una nueva configuración de la relación entre los sexos”⁴¹³. Esto no se logrará sin la intervención del Estado como garante y promotor del cambio de paradigma: del padre tradicional al “nuevo padre”⁴¹⁴ o padre activo.

El rol del estado en la promoción de la familia y la paternidad activa

Son innegables los beneficios de la paternidad activa tanto para el niño, como para el padre y la madre. Si un Estado reconoce que “la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad con derecho a la protección de la sociedad y el Estado”⁴¹⁵, es esperable que ese Estado emprenda acciones que las beneficien y en consecuencia, beneficien a sus miembros. Por tanto, no cabe duda que la promoción de una paternidad activa, merece y precisa el impulso desde una política pública integral, que favorezca así a los millones de padres y niños que conforman la sociedad.

La presente investigación tuvo como hipótesis la ausencia de políticas públicas argentinas en esta materia.

Dado que las políticas familiares repercuten tanto en la vida de los individuos como en el desarrollo económico, social y cultural de una Nación, y siendo la familia una

⁴¹¹ Cfr. Frank, Paul, *The involved father: family – tested solutions for getting dads to participate more in the daily lives of their children*, New York, St. Martin’s Press, 1999. p. 129

⁴¹² Creig, Grace y Baucum, Don. *Op. Cit.*, p. 183

⁴¹³ Beck – Gernsheim, Elisabeth, *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*, Barcelona, Paidós, 2003

⁴¹⁴ Sullerot, Evelyne, *Un nuevo padre para un nuevo mundo*, Barcelona, España, Ediciones B, 1993

⁴¹⁵ Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948. Recuperado de: <https://goo.gl/3N74Cy>

institución donde se apoyan el resto de las entidades, deben unirse todos los esfuerzos hacia esta dirección y marcar una agenda en esta materia por parte del Estado. Es menester de éste, respaldar y garantizar la mejora y calidad de vida de las familias. Tal es así, que la experiencia de otros países en este campo, ratifica estas aseveraciones. Su agenda en políticas públicas ha demostrado que es una inversión fundamental para sustentar el desarrollo de un país.

Además, se advirtió de la necesidad de pensar en verdaderas políticas familiares que abarquen a los diferentes sectores públicos y articular con el sector privado para que cumplan su propósito de “facilitar recursos (en sentido amplio) a personas con responsabilidades familiares para que puedan desempeñar las mismas, con mejores condiciones”.⁴¹⁶

En un trabajo elaborado por el Senado de la Nación Argentina y el Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad Austral⁴¹⁷ se afirma que:

“el objetivo fundamental de una política pública debe ser el de promover y facilitar la constitución, conservación, desarrollo y restauración de la comunidad sexuada que ofrezca mayor posibilidad de contribución a las necesidades sociales estratégicas”¹⁶

Siendo “la crianza, educación y socialización de las nuevas generaciones” una de las necesidades sociales estratégicas, es responsabilidad de los legisladores proponer proyectos de ley sobre esta temática, que sean el resultado de un análisis objetivo, encaminados al bien común y que respondan además al compromiso adquirido como Nación al adherir a la Convención Internacional de los Derechos de los Niños en 1994.

Pese a todo lo dicho, se evidenció que los países que han avanzado en la promoción del rol educativo del padre, su mayor involucramiento en la crianza y el cuidado de los hijos en la primera infancia, lo han hecho desde políticas e iniciativas cuyo eje central, no es la niñez, ni la familia. Por el contrario, en la mayoría de países que hoy

⁴¹⁶ Montoro, Carolina, *Política Familiar y Políticas Sociales*, España, Eunsa, 2008, p. 9

⁴¹⁷ Camps, Marina, *Bases para la elaboración de Políticas Familiares en la Argentina*, Buenos Aires, Argentina, Universidad Austral, 2006

promueven la paternidad activa, los cambios a nivel de políticas públicas se han dado, motivados principalmente por la búsqueda de la igualdad de género.

Tal realidad llevó a concluir que, hablar de un Estado que promueva el rol del padre, es hablar de un Estado que genere políticas con una mirada estratégica integral, que se preocupe y se ocupe de los derechos de los niños; pero también de la co-responsabilidad parental, del cuidado de la familia, del trabajo no-remunerado en el hogar, de condiciones laborales óptimas para hombres y mujeres, de conciliación familia-trabajo, de responsabilidad social empresarial, de educación, salud y desarrollo social. En definitiva, hablar de un Estado que promueva el rol del padre, es hablar de un Estado con capacidad de ver el eco de una política familiar en toda la sociedad.

Caso: Suecia

Suecia es un caso notable en temas de políticas públicas integrales a favor de la infancia y la familia. Este país, fue un decidido defensor de la Convención Internacional de los Derechos del Niño durante su redacción y ha trabajado desde la década de 1970 a favor de la infancia. Diversas investigaciones han comprobado los beneficios de su Programa de Atención y Educación en la Primera Infancia⁴¹⁸. En lo que respecta a estrategias que promuevan el rol paterno, fue pionero al establecer la licencia por paternidad en 1974, otorgando 6 meses a la pareja, cada uno con derecho a tomarse la mitad de los días, no obstante, dos décadas después, el 90% de los días de licencia seguían siendo utilizados sólo por las madres⁴¹⁹. Con miras a impulsar a los padres a usar su licencia, en 1995 se introdujo una licencia de 30 días exclusivos para el padre que, en caso de no tomarla, se perdía. En el 2002, la medida se extendió a 60 días. Para el 2014, los padres se estaban tomando el 25% del total de días disponibles para la pareja. A partir del 2016, la licencia exclusiva para el hombre se elevó a 90 días, sobre los 480 de licencia parental⁴²⁰ que está vigente en la actualidad para el nacimiento del primer hijo (más el permiso paternal de 10 días que se otorga a los padres al momento del parto).

⁴¹⁸ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *Estado Mundial de la Infancia*, 2009, p. 72

⁴¹⁹ BBC, *El plan de Suecia para que los hombres tomen más licencia cuando tienen hijos*, 2016. Recuperado de: <https://goo.gl/RZqTp5>

⁴²⁰ Government Offices of Sweden Parental Leave Act, 2016. Recuperado de: <https://goo.gl/vQ7jm5>

Tras 4 décadas de la inclusión de la licencia paternal, actualmente en Suecia, es natural ver a padres abocados a la crianza de sus hijos en los primeros meses de vida. Nepomnyaschy y Waldfogel, proporcionan evidencia empírica que indica que los padres que se toman el permiso tienden posteriormente a implicarse más en los cuidados infantiles⁴²¹. Lo que sin duda, favorece el vínculo padre-hijo, base para su rol educativo.

Cabe mencionar que, la extensa licencia parental remunerada en Suecia, hace parte de una política más amplia a favor de la familia, no obstante, se ha hecho foco en este tema dada su relación directa con el rol del padre en la primera infancia.⁴²²

Caso: España

España, por su parte, aumentó la licencia paternal en el 2007 a 13 días más 2 días de permiso por nacimiento, con posibilidad de solicitar una excedencia no remunerada hasta los 3 años del niño (la cual muy pocos hombres solicitan). Además, padre y/o madre, también pueden reducir la jornada laboral para el cuidado del hijo (en ese caso el salario se reduce proporcionalmente).

En el 2012, tras 5 años de la ampliación del permiso paterno, un informe⁴²³ aseguró que la medida fue ampliamente recibida por los padres: 81.2% de los padres asalariados se toman la licencia exclusiva de paternidad. El informe obtuvo evidencia empírica a favor de la hipótesis de que la introducción del permiso de paternidad se ha asociado con un cierto aumento en la implicación de los varones en los cuidados infantiles. Según este estudio, el 85.7% de los padres encuestados se muestran a favor de este tipo de medidas, también señaló la relación positiva que existe entre el uso de los permisos paternos y la remuneración en este tiempo.

⁴²¹ Huerta, María; Adema, Willem; Baxter, Jennifer; Han, Wen-Jui; Lausten, Mette; Lee, Raehyuck y Waldfogel, Jane, *Fathers' Leave, Fathers' Involvement and Child Development: ¿Are They Related? Evidence From Four OECD Countries*, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2013, p. 28

⁴²² Official Site of Sweden, *10 Things That Make Sweden Family-Friendly*. Recuperado de: <https://goo.gl/pfvJbG>

⁴²³ Escot, Lorenzo y Fernández Cornejo, José Andrés (Coord.), *Una evaluación de la introducción del permiso de paternidad de 13 días. ¿Ha fomentado una mayor corresponsabilidad en el ámbito del cuidado de los hijos pequeños?*, Madrid, España, Universidad Complutense de Madrid, 2012

En el caso sueco y el español, la bibliografía que se encontró medía el éxito de los permisos paternos, principalmente en términos de la búsqueda por la igualdad de género. La investigación sobre las consecuencias concretas en la primera infancia es muy limitada. Se evidenció la necesidad que la academia, las organizaciones y los gobiernos, unan esfuerzos para medir el impacto de estas políticas en la niñez y en la familia. Es necesario estudiarlas con una mirada que integren otras medidas que los afectan directa e indirectamente: educación pre-escolar, educación a padres, conciliación familia-trabajo, responsabilidad social empresarial, servicios de salud y el impacto en el desarrollo económico y social del país a mediana y largo plazo.

Caso: Chile

En Latinoamérica, Chile es referente de la región en materia de políticas a favor de los derechos de la infancia. Su Ley N° 20.379 del 2009 creó el Sistema Intersectorial e institucionalizó el Subsistema de Protección Integral a la Infancia "Chile Crece Contigo"⁴²⁴. Una iniciativa que apoya al niño en su desarrollo biopsicosocial desde el 1er. control prenatal hasta su ingreso a la educación pre-escolar. Su objetivo es que todos los niños y niñas, independiente de su origen o condición, alcancen su máximo potencial de desarrollo⁴²⁵ prenatal y la promoción de la paternidad activa es uno de los ejes que aborda. A través de campañas de comunicación y medidas que integran múltiples sectores, el Gobierno Chileno busca empoderar a los padres para beneficio de los niños. Algunas de las acciones que son referentes a nivel nacional son⁴²⁶: talleres para padres con sus hijos sobre crianza, formación online sobre paternidad activa a prestadores de salud a nivel nacional, acciones formativas en los hospitales dirigidas especialmente a los padres que acompañan a los controles prenatales, postnatales y pediátricos, y convenios con empresas que garanticen los permisos a sus trabajadores para acompañar a sus hijos hasta los 5 años a los controles médicos.

⁴²⁴ Gobierno de Chile, *Ley N° 20.379 –Chile crece contigo*. Recuperado de: <https://goo.gl/Fs97pU>

⁴²⁵ Vergara, Lucía, *Nadie es perfecto, síntesis de la experiencia chilena*, Gobierno de Chile. Recuperado de: <https://goo.gl/LtWwKD>

⁴²⁶ Gobierno de Chile - Ministerio de Desarrollo Social. *Cuando copiar es bueno 5. Catálogo de iniciativas replicables*, 2017, p. 34-40. Recuperado de: <https://goo.gl/ojpmFU>

Por otra parte, con la Ley N°20.545 del 2011, 6 de las 24 semanas de la licencia materna, pueden ser traspasadas a los padres. En caso que la madre se tome 12 semanas de media jornada, podrá traspasar al padre, 12 semanas, también de media jornada.

Según el Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI), Chile cuenta con 25 normativas y 48 políticas a favor de la primera infancia⁴²⁷, de las cuales, sólo 2 -la ley de licencias y el programa Chile Crece Contigo- tocan el tema de la paternidad activa.

Caso: Argentina

En contraste con el caso chileno, el Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI), reporta que Argentina tiene 47 políticas y 42 normativas a favor de la primera infancia pero ninguna se ocupa de la promoción del rol paterno.

La Constitución Argentina y la adhesión a la Convención Internacional de los derechos del Niño (CIDN 1989 art. 9), señalan con claridad que el Estado debe velar por la protección integral de la familia. Este principio es recogido a nivel nacional por la ley 26.061 “Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes”. Sin embargo, tras 28 años de la adhesión, se advirtió que el país aún tiene una notoria deuda con la infancia. Según el Observatorio de la Deuda Social Argentina, en el 2016, un 51,5% de niños entre 0 y 4 años han sido privados de algunos de sus derechos en más de una dimensión: estimulación - educación, información, salud, saneamiento, vivienda y alimentación⁴²⁸. En palabras de Gala Díaz Langou, Directora de Protección Social del CIPPEC, “La pobreza infantil es un problema moral y estratégico”⁴²⁹.

En este contexto, el Plan Nacional de Infancia en la Argentina aprobado en el 2016 tiene por objetivos, la promoción y el fortalecimiento de espacios de cuidado y abordaje integral de la primera infancia -en cuanto a salud, nutrición y estimulación temprana-

⁴²⁷ Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI), *Información por país: Chile*. Recuperado de: <https://goo.gl/4fa3FV>

⁴²⁸ ODSA de la Universidad Católica Argentina, *Evolución de indicadores de desarrollo humano y social en la infancia en perspectiva de derechos humanos 2010-2016*, 2017. Recuperado de: <https://goo.gl/vfAhs3>

⁴²⁹ CIPPEC. Una deuda de 11 años: el Defensor Nacional del Niño. Recuperado de: <https://goo.gl/pGk5jy>

propiciando condiciones de participación activa en el ámbito familiar y comunitario que faciliten el proceso de crianza y desarrollo de niños y niñas, promoviendo el fortalecimiento intrafamiliar y comunitario.⁴³⁰ A pesar del interés por el fortalecimiento de las familias, ninguna de las acciones que integra este plan, promueve la paternidad activa y no se advierten los beneficios de trabajar en el vínculo padre e hijo. Tampoco se cuenta con información del porcentaje de participación paterna en los distintos ámbitos del Plan Nacional de Infancia.⁴³¹

En materia de la licencia por paternidad, plasmada en la Ley 20.744 de 1.976 que regula el trabajo privado en nuestro país, actualmente se otorgan 90 días para madres biológicas y 2 días para los padres trabajadores. Con este régimen, los padres se pierden del derecho y de la responsabilidad de cuidar a sus hijos en los primeros días de vida.

Argentina está en camino de presentar un proyecto de ley que amplíe la actual licencia. En la Comisión de Trabajo y Previsión Social del 1º de Noviembre (orden del día N° 904/16) se consensuaron 48 proyectos de ley sobre el tema. A partir de este consenso se realizó el proyecto que está por tratarse en la Cámara de Senadores.

Este pedido de reforma consiste en varios puntos. Por un lado, la licencia de maternidad aumenta a un total de 100 días. En cuanto a la licencia por paternidad alcanza los 10 días, además de la inclusión de la licencia por adopción.

No obstante, si bien existe un consenso político sobre la necesidad de tratar este tema; todo indicó que no está en la lista de prioridades: en el 2013 habían 28 proyectos de ley, 3 años después se consensuaron 48 proyectos y a casi un año de la comisión de trabajo que trató este tema, aún no se ha votado. A pesar que el Gobierno se comprometió en los medios⁴³² a analizar el proyecto para extender la licencia por paternidad. Estuvo

⁴³⁰ Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI), *Decreto N° 574 (2016)- Plan Nacional de Primera Infancia*, 2016. Recuperado de: <https://goo.gl/sh4Frg>

⁴³¹ Estos ámbitos son los Espacios de Primera Infancia, los Centros de Prevención y Recuperación de la Desnutrición Infantil, el Programa de Acompañamiento Familiar Primeros Años, ni el Programa Jugando Construimos Ciudadanía.

⁴³² Jueguen, Francisco, *El Gobierno analiza extender la licencia por paternidad a 10 días*, La Nación, 2017. Recuperado de: <https://goo.gl/oX79RJ>

incluido en el temario de la Cámara de Senadores el pasado 27 de Septiembre pero, no llegó a tratarse y por ahora sigue en lista de espera.

Un último dato relevante que se advirtió sobre la realidad actual argentina: el documento final de la Comisión de Trabajo donde se consensuaron los proyectos en esta materia, argumenta en su fundamentación que “una de las principales herramientas utilizadas, en los países con mejores índices de equidad de género, mediante la cual se ha logrado una mayor participación de los padres en la crianza y el cuidado de niñas y niños ha sido la licencia por paternidad”⁴³³. No obstante, la licencia a la que se aspira (de 10 días), por sí sola, es una política limitada en contraste con la misión que tiene de cara a los padres y los niños, carece de una visión integral, contrasta ampliamente con las necesidades que destacan los 48 proyectos incluidos en esta Comisión⁴³⁴ y desconoce muchos de los puntos recomendados por el CIPPEC en esta materia⁴³⁵.

Conclusión

A lo largo de este trabajo se ha fundamentado la presencia del padre y su importancia en la formación y en el desarrollo del niño, desde el inicio de la vida y especialmente durante la primera infancia. A su vez, se han observado diferentes políticas tendientes a favorecer el rol paterno a nivel mundial.

Por su parte, confirmándose la hipótesis, Argentina no cuenta con adecuadas políticas familiares que promuevan un rol paterno activo. Según el Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI), Argentina tiene 47 políticas y 42 normativas a favor de la primera infancia pero ninguna se ocupa de la promoción del rol paterno. Así, la política de estado en nuestro país no centra su interés en el padre como recurso emocional importante.

⁴³³ Larraburu, Silvina. *Informe: Reforma Ley de Contrato de Trabajo por Licencias. Dictamen favorable conforme Orden del Día N°904/16*, Comisión de Trabajo y Previsión Social, 2017

⁴³⁴ Congreso Nacional Cámara de Senadores. *Orden Del Día No 904*. Comisión de Trabajo y Previsión Social, 2016

⁴³⁵ Repetto, Fabián; Bonari, Damián; Díaz Langou, Gala; *Recomendaciones para una nueva ley nacional de licencias por maternidad, paternidad y familiares*, Argentina, CIPPEC, 2013. Recuperado de: <https://goo.gl/uJxUgS>

La literatura analizada ha reforzado la premisa de que el Estado participe activamente en el desarrollo de programas y políticas para fortalecer y apoyar la figura del padre. Para ello debe no sólo garantizar la educación y el apoyo necesario para prepararlos en la responsabilidad de la paternidad, sino además alentando y promoviendo la participación del padre a través de programas y políticas integrales.

Se concluye que la principal forma de concientizar a las familias y a la sociedad sobre la importancia en la promoción del rol educativo del padre, su mayor involucramiento en la crianza y el cuidado de los hijos en la primera infancia es a través de una política de Estado adecuada, que trascienda el gobierno que ejerce el poder en el momento actual y que no se centre solo en políticas sociales específicas y aisladas, como es la licencia por paternidad.

Asimismo, los servicios y profesionales de la salud, los profesionales de familia, las organizaciones religiosas, las entidades sin fines de lucro deben aportar y participar de la formación de la sociedad a través de programas e información relacionados con la paternidad responsable, respetando el rol del padre dentro de una familia.

Bibliografía

Adema, Willem; Baxter, Jennifer; Han, Wen-Jui; Huerta, María; Lausten, Mette; Lee, Raehyuck y Waldfogel, Jane, *Fathers' Leave, Fathers' Involvement and Child Development: ¿Are They Related? Evidence From Four OECD Countries*, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2013

Beck – Gernsheim, Elisabeth, *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*, Barcelona, Paidós, 2003

Bernal, Aurora, *La familia como ámbito educativo*, Ediciones Rialp, España, 2009

Camps, Marina, *Bases para la elaboración de Políticas Familiares en la Argentina*, Buenos Aires, Argentina, Universidad Austral, 2006

Creig, Grace y Baucum, Don. *El Desarrollo Psicológico*, México, Novena Edición, Pearson Educación, 2009

Escot, Lorenzo y Fernández Cornejo, José Andrés (Coord.), *Una evaluación de la introducción del permiso de paternidad de 13 días. ¿Ha fomentado una mayor corresponsabilidad en el ámbito del cuidado de los hijos pequeños?*, Madrid, España, Universidad Complutense de Madrid, 2012

Cfr. Frank, Paul, *The involved father: family – tested solutions for getting dads to participate more in the daily lives of their children*, New York, St. Martin's Press, 1999

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *Estado Mundial de la Infancia*, 2009

Congreso Nacional Cámara de Senadores. *Orden Del Día No 904*. Comisión de Trabajo y Previsión Social, 2016

Larraburu, Silvina. *Informe: Reforma Ley de Contrato de Trabajo por Licencias. Dictamen favorable conforme Orden del Día N°904/16*, Comisión de Trabajo y Previsión Social, 2017

Méda, Dominique, *El tiempo de las mujeres. Conciliación entre vida familiar y profesional entre hombres y mujeres*. Madrid, Narcea, 2002

- Montoro, Carolina, *Política Familiar y Políticas Sociales*, España, Eunsa, 2008
- Oiberman, Alicia. *Padre-bebé. Inicio de una relación*, La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata, 1998
- Polaino, Aquilino, *Familia y Autoestima*, Barcelona, España, Ariel, 2003
- Sarkadi, A., Kristiansonn, R., Oberklaid, F., Bremberg, S. Fathers' involvement and children's developmental outcomes: a systematic review of longitudinal studies. 2008
- Sullerot, Evelyne, *Un nuevo padre para un nuevo mundo*, Barcelo, España, Ediciones B, 1993
- Weblografía:
- Armus, Marcela; Duhalde, Constanza; Oliver, Mónica; Woscoboinik, Nora, *Desarrollo Emocional. Clave para la primera infancia*, UNICEF y Fundación Kaleidos, 2012, Recuperado de: <https://goo.gl/iiWPHc>
- BBC, *El plan de Suecia para que los hombres tomen más licencia cuando tienen hijos*, 2016. Recuperado de: <https://goo.gl/RZqTp5>
- Bonari, Damián; Díaz Langou, Gala; Repetto, Fabián; *Recomendaciones para una nueva ley nacional de licencias por maternidad, paternidad y familiares*, Argentina, Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI), *Decreto N° 574 (2016)- Plan Nacional de Primera Infancia*, 2016. Recuperado de: <https://goo.gl/sh4Frg>
- Champagne FA, Curley JP. Genetics and epigenetics of parental care. In: Royle NJ, Smiseth PT, Kolliker M, eds. *The evolution of parental care*. New York: Oxford University Press; 2012:304-324. Recuperado de: <https://goo.gl/uo9WFV>
- CIPPEC. Una deuda de 11 años: el Defensor Nacional del Niño. Recuperado de: <https://goo.gl/pGk5jy>
- CIPPEC, 2013. Recuperado de: <https://goo.gl/uJxUgS>
- Florenzano, Ramon y Zegers, Beatriz, *Psicología Médica*, Editorial Mediterraneo. Recuperado de: <https://goo.gl/FWNGkm>

Gobierno de Chile, *Ley N° 20.379 –Chile crece contigo*. Recuperado de: <https://goo.gl/Fs97pU>

Government Offices of Sweden Parental Leave Act, 2016. Recuperado de: <https://goo.gl/vQ7jm5>

Gobierno de Chile - Ministerio de Desarrollo Social. *Cuando copiar es bueno 5. Catálogo de iniciativas replicables*, 2017. Recuperado de: <https://goo.gl/ojpmFU>

Haig D. Genetic conflicts in human pregnancy. *Quarterly Review of Biology* 1993;68:495-532. Recuperado de: <https://goo.gl/bchqzF>

Jueguen, Francisco, *El Gobierno analiza extender la licencia por paternidad a 10 días*, La Nación, 2017. Recuperado de: <https://goo.gl/oX79RJ>

Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948. Recuperado de: <https://goo.gl/3N74Cy>

ODSA de la Universidad Católica Argentina, *Evolución de indicadores de desarrollo humano y social en la infancia en perspectiva de derechos humanos 2010-2016*, 2017. Recuperado de: <https://goo.gl/vfAhs3>

Official Site of Sweden, *10 Things That Make Sweden Family-Friendly*. Recuperado de: <https://goo.gl/pfvJbG>

Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI), *Información por país: Chile*. Recuperado de: <https://goo.gl/4fa3FV>

Vergara, Lucía, *Nadie es perfecto, síntesis de la experiencia chilena*, Gobierno de Chile. Recuperado de: <https://goo.gl/LtWwKD>

Tremblay RE, Boivin M, Peters RdeV, Apego: Síntesis. En: eds. van IJzendoorn M, ed. tema. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Recuperado de: <https://goo.gl/CMhpsH>

TIEMPO CON LOS HIJOS Y PRAXIS CONVIVENCIAL

Francisca Raganato⁴³⁶

Palabras clave: niñez y familia. Niñez y educación. Niñez y estilos educativos parentales. Pedagogía familiar

Key words: childhood and family. Childhood and education. Childhood and parenting styles. Family pedagogy

Abstract

Time with children and coexisting praxis development

There are family pedagogy studies, but those found from the perspective of Family Orientation do not offer a comprehensive analysis of the relationship between the amount of time parents share daily with their children in preschool and the development of the coexisting praxis.

The study pretended examine the relationship between the amount of time parents share daily with their preschool children and the development of coexisting praxis.

Family education finds its own way in coexisting praxis, defined as the ostension of personal action in everyday life. Human knowledge begins in experience, so sharing life brings with it the transmission of what the other is.

The hypothesis presented is the analysis of the existence of a direct relationship between the amount of time that parents spend each day with their children in preschool and the possibility of development of the coexisting praxis.

A bibliographic search was made on the development of coexisting praxis in the family, in the area of pedagogy in Family Orientation. We also inquired about amount of time that parents spend each day with their preschool children in a given population.

Finally, was found a tendency of parents to be less present in the life of their child in preschool, having an impact on the pedagogy of the family and especially on the development of coexisting praxis.

⁴³⁶ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.rag>

El tiempo con los hijos y el desarrollo de la praxis convivencial

Existen estudios sobre pedagogía familiar, pero los que se han hallado desde la perspectiva de la Orientación Familiar no ofrecen un análisis exhaustivo de la relación que existe entre la cantidad de tiempo que los padres comparten a diario con sus hijos en etapa preescolar y el desarrollo de la praxis convivencial.

El estudio buscó examinar la relación que existe entre la cantidad de tiempo que los padres comparten a diario con sus hijos en etapa preescolar y el desarrollo de la praxis convivencial.

La educación familiar encuentra su modo propio en la praxis convivencial, definida como la ostensión del obrar personal en la vida cotidiana. El conocimiento humano se inicia en la experiencia, de ahí que compartir la vida trae consigo la transmisión de lo que el otro es.

La hipótesis planteada consiste en el análisis de la existencia de una relación directa entre la cantidad de tiempo que los padres pasan a diario con sus hijos en etapa preescolar y la posibilidad de desarrollo de la praxis convivencial.

Se realizó una búsqueda bibliográfica sobre el desarrollo de la praxis convivencial en la familia, en el ámbito de la pedagogía en la Orientación Familiar. Asimismo, se indagó sobre la cantidad de tiempo promedio que los padres pasan a diario con sus hijos en etapa preescolar en una población determinada.

Finalmente, se detectó una tendencia de los padres a estar menos tiempo presentes en la vida de su hijo en etapa preescolar, teniendo incidencia en la pedagogía de la familia y en especial en el desarrollo de la praxis convivencial.

Introducción

Contextualización del tema

La praxis convivencial como forma de educación dentro del ámbito familiar recibe influencia directa de los procesos de transformación que está viviendo la sociedad.

De los cambios que transcurren en el mundo, ninguno supera en importancia a aquellos que se refieren a la vida privada de las personas, y en especial a la familia. Está sucediendo una revolución mundial sobre la manera en que nos concebimos a nosotros y la forma en que generamos lazos y relaciones con los demás⁴³⁷.

Entre los procesos sociales que afectan profundamente la praxis convivencial se destacan la incorporación de la mujer al mundo del trabajo y la naturalización del consumismo en la conformación de la economía familiar⁴³⁸. Ambos factores empujan a los padres del mundo actual a pasar menos tiempo con sus hijos, afectando en especial los primeros años del desarrollo del niño.

El objetivo general de la investigación es el análisis de la relación que existe entre la cantidad de tiempo que los padres comparten a diario con sus hijos en etapa preescolar y el desarrollo de la praxis convivencial, todo dentro del marco de las ciencias que contribuyen a la Orientación Familiar.

Antecedentes

Actualmente existen estudios que tratan específicamente sobre pedagogía familiar, pero los que se han hallado desde la perspectiva de la Orientación Familiar⁴³⁹ no ofrecen un análisis exhaustivo de la relación que existe entre la cantidad de tiempo que los padres comparten a diario con sus hijos en etapa preescolar y el desarrollo de la praxis convivencial.

En este sentido, Altarejos realiza un estudio sobre la familia como ámbito educativo y expone sobre la praxis convivencial misma, definiéndola como la “ostensión del obrar personal en la vida cotidiana de cada miembro”⁴⁴⁰. Por otro lado, Castillo indaga sobre la realización personal dentro del ámbito familiar, resaltando la importancia que guarda

⁴³⁷Giddens, A., *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus, 2000, p. 65.

⁴³⁸ Enrique Rojas expone sus estudios sobre las características de la sociedad actual, entre ellas el consumismo preponderante, en su libro *El hombre light*.

⁴³⁹ En el siguiente trabajo se considera a la Orientación Familiar según los lineamientos que expone Oliveros F. Otero en su libro *¿Qué es un Orientador Familiar?* Se expondrá sobre el tema más adelante.

⁴⁴⁰ Altarejos M., F., *Cambios y expectativas en la familia*. En Bernal, A., *La familia como ámbito educativo*, Madrid, España, Ediciones RIALP, 2005, p. 43.

el ambiente familiar para la constitución personal y el desarrollo humano y cultural⁴⁴¹. Igualmente, para Castro Sánchez, las relaciones humanas que se despliegan en la familia ocupan un papel central en el desarrollo del niño y de la persona en que se convertirá, así como de la actividad social que ejercerá; y constituirá la influencia de mayor profundidad y duración en el ciclo vital humano⁴⁴².

Preguntas de investigación y objetivos

La praxis convivencial, su significado y desarrollo

La educación, propiamente dicha, dirige a la persona hacia el desarrollo de todas sus facultades⁴⁴³. Es decir, la verdadera educación es aquella que hace al hombre mejor hombre. Y se realiza en el marco de una relación del educando con el educador, por ser la persona humana constitutivamente dialogante⁴⁴⁴; siendo en este caso, a través de la relación amorosa entre padres e hijos. Esta educación familiar encuentra su modo propio en la praxis convivencial⁴⁴⁵: en la vida familiar todo educa, y se educa siempre. Se realiza a través de la "ostensión del obrar personal en la vida cotidiana"⁴⁴⁶; no se dice, sino que se muestra. Se educa por lo que se es, más que por lo que se sabe; y se enseña lo que se es, más que lo que se dice.

Toda conducta humana parte del conocimiento, y el conocimiento se inicia en la experiencia. Efectivamente, se empieza a conocer por los sentidos externos⁴⁴⁷. De ahí el nivel de percepción que los hijos tienen de la vida de sus padres. Compartir la vida, el

⁴⁴¹ Castillo, G, *La realización personal en el ámbito familiar*, Pamplona, EUNSA, 2009, p. 25.

⁴⁴² Castro Sánchez, M., Misión educativa familiar y desarrollo humano, *Revista Digital A&H*, Número 1, 2016, p. 2.

⁴⁴³ Darós, W. R., *Educación: proceso correcto e integral en un "desequilibrio" ontológico, según el pensamiento de M.F. Sciacca*. En Congreso Internazionale, Dipartimento di studi sulla storia del pensiero europeo della Università di Genova. Società di amici di Michele Federico Sciacca, Roma, 1995, p. 2.

⁴⁴⁴ Yepes Stork, R., & Aranguren Echevarría, J., *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*, 6a ed. 1a reimp, Navarra, EUNSA, 2006.

⁴⁴⁵ Altarejos M., F., *op. cit.*, p. 44.

⁴⁴⁶ *Ibid.*, p. 43.

⁴⁴⁷ Hernández de Lamas, G. B., *Los desafíos del aprendizaje*, Argentina, San Luis, Instituto Mater Dei, 2000, p. 90.

sólo hecho de “convivir”, trae consigo la transmisión de lo que el otro es, que se refleja en las actitudes pequeñas de todos los días, y a través de la praxis convivencial.

Relación entre el tiempo que los padres pasan a diario con sus hijos en etapa preescolar y el desarrollo de la praxis convivencial.

El impacto más fuerte en el desarrollo de los hijos, ya sea por acción o por omisión, está constituido por las acciones cotidianas de los padres. La vida familiar conforma el primer espacio en tiempo, pero también en importancia donde el hombre se educa. Y esta convivencia ejerce la influencia de mayor profundidad y duración a lo largo de la vida de la persona; ya que en ella se vincula lo más específico y visceral del individuo: su intimidad⁴⁴⁸. Cada acto de los padres dejará una marca en la vida interior de los hijos.

Además, los primeros años de vida en el niño son de vital importancia para su educación. En el ámbito de las neurociencias, muchas investigaciones sobre plasticidad cerebral⁴⁴⁹ muestran que durante los primeros años, en especial los primeros tres años, tiene lugar un proceso de desarrollo cerebral único por su magnitud. Asimismo, este proceso resulta sumamente sensible a las condiciones que puedan darse en la vida familiar⁴⁵⁰.

Así pues, el desarrollo de la praxis convivencial se encuentra ligado a la cantidad de tiempo que los padres pasan con sus hijos.

Si la principal vía de educación en la familia es la convivencia, para que se desarrolle la praxis convivencial es necesario entonces, en primer lugar, que con los hijos se comparta tiempo diariamente. Y en este caso, en especial durante los primeros 3 años de vida o durante la denominada etapa preescolar.

⁴⁴⁸ Castro Sánchez, M., *op. cit.*, p. 23.

⁴⁴⁹ Ver Cozolino, L.J., *The neuroscience of psychotherapy*, New York: W.W. Norton & Company, 2002; Wylie, M.S., & Simon, R., *Discoveries from the black box: How the neuroscience revolution can change your practice*, Psychotherapy Networker, 2004.

⁴⁵⁰ Botella, L., *Reconstrucción relacional y narrativa en psicoterapia: bases neurobiológicas*. En Monografías de Psiquiatría, Nro. 3, 2005, p. 28-34.

La Orientación Familiar

La Orientación Familiar está constituida por el conjunto de acciones dirigidas hacia una "labor de ayuda a los padres de familia para que estos sean capaces de hacer mejor (...) [la tarea de] educar a sus hijos"⁴⁵¹. A través de ella se busca, con una metodología de participación, que los mismos padres analicen su propia situación familiar y se propongan mejorarla en aspectos concretos y con su propia acción educativa⁴⁵². Se proporciona asesoramiento a los padres de familia en cuestiones de educación familiar.

El estudio de la praxis convivencial ligado a la cantidad de tiempo que los padres comparten a diario con sus hijos, en especial en la etapa preescolar, se convierte en un tema de gran interés para la Orientación Familiar. Por lo anterior, el presente estudio se enfoca desde la perspectiva de esta ciencia.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es el estudio de la relación que existe entre la cantidad de tiempo que los padres comparten a diario con sus hijos en etapa preescolar y el desarrollo de la praxis convivencial.

Los objetivos específicos que se desprenden del objetivo general son, en primer lugar, definir el desarrollo de la praxis convivencial. A su vez, analizar la relación que existe entre el tiempo que los padres pasan a diario con sus hijos y el desarrollo de la praxis convivencial, en especial en los primeros tres años de vida o la denominada etapa preescolar. Luego, definir la Orientación Familiar y el interés del tema para el desarrollo de la misma. Finalmente, determinar a través del estudio de una población determinada, la cantidad de tiempo promedio que los padres pasan a diario con sus hijos preescolares; en este caso en la zona del Gran Mendoza, Argentina.

⁴⁵¹ Oliveros F. Otero, *¿Qué es un orientador familiar?*, Pamplona, EUNSA, 1976, p. 9.

⁴⁵² *Ibid.*, p. p. 9 y 10.

Desarrollo de la investigación

Hipótesis

La hipótesis de trabajo consiste en el análisis de la existencia de una relación directa entre la cantidad de tiempo que los padres pasan a diario con sus hijos en etapa preescolar y la posibilidad de desarrollo de la praxis convivencial.

Diseño y técnicas de recolección de datos

Para el estudio del tema se realizó, en primer lugar, una búsqueda bibliográfica de las tesis y reflexiones sobre el desarrollo de la praxis convivencial en la familia, en el ámbito de la pedagogía en la Orientación Familiar. Se hallaron autores que han indagado sobre la praxis convivencial, tales como Altarejos⁴⁵³, Barrio Maestre⁴⁵⁴, Castillo⁴⁵⁵, Castro Sánchez⁴⁵⁶, Darós⁴⁵⁷, Giddens⁴⁵⁸, Hernández de Lamas⁴⁵⁹, Yepes Stork & Aranguren Echevarría⁴⁶⁰. Asimismo, se buscaron estudios sobre la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo integral del individuo, en especial los primeros 3 años. Se encontraron los de los investigadores Botella⁴⁶¹, Cozolino⁴⁶² y Wylie, M.S. & Simon, R.⁴⁶³.

Por otro lado, se realizó un estudio sobre la cantidad de tiempo promedio que los padres pasan a diario con sus hijos en etapa preescolar en una población determinada; en este caso en la zona del Gran Mendoza, Argentina.

⁴⁵³ Altarejos M., F., *op. cit.*

⁴⁵⁴ Barrio Maestre, J. M., *La problemática de la antropología filosófica de la educación*. En Revista de Educación, Nro. 316, 1998, p. 111-132.

⁴⁵⁵ Castillo, G., *op. cit.*

⁴⁵⁶ Castro Sánchez, M., *op. cit.*

⁴⁵⁷ Darós, W. R., *op. cit.*

⁴⁵⁸ Giddens, A., *op. cit.*

⁴⁵⁹ Hernández de Lamas, G. B., *op. cit.*

⁴⁶⁰ Yepes Stork, R., & Aranguren Echevarría, J., *op. cit.*

⁴⁶¹ Botella, L., *op. cit.*

⁴⁶² Cozolino, L. J., *op. cit.*

⁴⁶³ Wylie, M.S., & Simon, R., *op. cit.*

De esta manera se analizó la relación que existe entre la cantidad de tiempo que los padres pasan a diario con sus hijos, específicamente en la etapa preescolar, y la posibilidad de desarrollo de la praxis convivencial.

Universo estudiado: sujetos y muestras

El universo estudiado en este caso estuvo conformado por padres de niños en etapa preescolar, es decir, de niños de 3 años o menos; de la zona del Gran Mendoza, Argentina. Los sujetos y la muestra fueron seleccionados al azar.

Instrumentos de medición utilizados

El principal elemento de medición utilizado fue la encuesta semiabierta anónima, mediante la utilización de un cuestionario anónimo y estructurado, con preguntas cerradas en su mayoría. Se utilizó la escala de Likert (con cuatro categorías: “nada satisfecho”, “poco satisfecho”, “satisfecho” y “muy satisfecho”).

Para otorgarle confiabilidad y validez a la encuesta se procuró diseñar el cuestionario teniendo en cuenta una correcta definición de las preguntas. Se buscó que fueran exhaustivas, excluyentes, claras y que respondieran en todo momento a las características que se pretendió estudiar. A su vez, se codificó el cuestionario para facilitar la medida y el análisis posterior de las respuestas, se consultó a expertos sobre el mismo, y se realizó una prueba piloto para probar y validar el cuestionario.

Las preguntas que incluyó el cuestionario fueron, en primer lugar, el sexo del encuestado; luego, si trabaja fuera de casa y la cantidad de horas que lo hace; si envía a su hijo de 3 años o menos a la guardería o jardín de infantes; si lo hace, se preguntó sobre los motivos; y si no lo hace, se indagó también por las razones. Finalmente, se preguntó sobre la cantidad de horas que normalmente pasa con su hijo.

Procedimiento

Se distribuyó el cuestionario a través de redes sociales como Facebook y WhatsApp. También se aplicó en instituciones educativas elegidas al azar y ubicadas en el Gran Mendoza – incluyendo los departamentos de Capital, Godoy Cruz, Guaymallén, Las

Heras, Maipú y Luján de Cuyo-. Finalmente, se realizó el cuestionario de forma aleatoria en la vía pública del Gran Mendoza.

Resultados

Se obtuvieron 140 respuestas del formulario. De las cuales, el 19% fue realizada por varones y el 81% por mujeres, todos padres de niños de 3 años o menos.

De esas 140 personas, el 80% trabaja fuera de casa. De estos, el 54% lo hace más de cuatro horas al día; y el 20% no trabaja fuera de casa.

Del total de los encuestados, el 67% envía a sus hijos a guardería o jardín de infantes, y el 33% no lo hace.

Como principal motivo para enviar a sus hijos de 3 años o menos a la guardería o jardín de infantes, el 76% de los padres encuestados sostienen la necesidad de desarrollo de habilidades sociales, intelectuales, deportivas, etc. Asimismo, el 21% alude a la falta de un cuidador del niño porque trabajan fuera de casa ambos progenitores. Sólo el 3% hizo referencia a otra razón.

De los padres que no envían a sus hijos a la guardería o jardín de infantes, el 40% no lo hace porque prefiere quedarse en casa y cuidarlos; el 30% porque lo cuida un familiar distinto de los progenitores; el 15% porque lo cuida una niñera; el 11% porque no puede solventar los gastos que esto conlleva; y el 4% por otros motivos.

Finalmente, sólo el 13% de los encuestados pasa todo el día con su hijo de tres años o menos, el 4% únicamente lo ve por la noche, y el 83% del total de los padres pasa sólo medio día con ellos.

Discusión

Los resultados del estudio de campo realizado muestran que el 82% de los padres envía a su hijo de 3 años o menos a la guardería, jardín de infantes o lo cuida una niñera medio día. De este modo, las encuestas indican que al menos ese porcentaje de padres - 82%- ve a su hijo de 3 años o menos solamente medio día; e incluso un 4% comparte tiempo sólo por las noches. Del mismo modo, únicamente el 13% de los padres

encuestados comparte todo el día con su hijo en etapa preescolar. Esta tendencia de los padres a estar menos tiempo presentes en la vida de su hijo de 3 años o menos tiene incidencia en la pedagogía de la familia. Es cierto que importa mucho la calidad del tiempo que se dedique a los mismos; pero, en este caso, también es fundamental la cantidad.

Por otro lado, de los padres que fueron interrogados únicamente el 14% prefiere quedarse en casa a cuidar a su hijo en etapa preescolar, siendo este un elemento central –la cantidad de tiempo del día que se pasa con el niño- para el desarrollo de la praxis convivencial.

El “convivir” trae consigo la transmisión de lo que el otro es, que se refleja en las actitudes de todos los días. Entonces, si es poco el tiempo que se comparte en familia, es poco lo que se muestra; y así se aprende poco.

Finalmente, cabe destacar que la principal razón por la que los padres envían a su hijo de tres años o menos a la guardería es la promoción del desarrollo de habilidades, tanto sociales como intelectuales, deportivas, etc. –el 75% de los padres que envían a su hijo en etapa preescolar al jardín de infantes o guardería lo hace por este motivo-.

Conclusión

La educación familiar marca la vida del ser humano y condiciona su desarrollo humano y cultural. En el ámbito familiar no educan tanto las palabras como las acciones compartidas. La pedagogía familiar se lleva a cabo mediante la comunicación subjetiva –del sujeto mismo- y existencial –de la existencia misma-. Porque en el seno de la familia hay enseñanza pero no al modo específico de la educación formal. Esta enseñanza consiste, más bien, en la ostensión del obrar personal en la vida cotidiana de cada miembro.

Así es como se entiende que existe una relación directa entre la cantidad de tiempo que los padres pasan a diario con sus hijos en etapa preescolar y la posibilidad de desarrollo de la praxis convivencial, ya que la principal vía de educación en la familia es la convivencia y el compartir la vida. En ella lo primordial no es lo que se dice, sino lo que se hace y el tiempo que se comparte la vida.

Y en ese sentido, resultaría interesante ampliar los resultados obtenidos con un estudio sobre la edad evolutiva del niño más propicia para que sea escolarizado sin perjudicar el desarrollo de esta praxis convivencial.

Bibliografía

- Altarejos M., F., *Cambios y expectativas en la familia*. En Bernal, A., *La familia como ámbito educativo*, Madrid, España, Ediciones RIALP, 2005.
- Barrio Maestre, J. M., *La problemática de la antropología filosófica de la educación*. En Revista de Educación, Nro. 316, 1998, p. 111-132.
- Botella, L., *Reconstrucción relacional y narrativa en psicoterapia: bases neurobiológicas*. En Monografías de Psiquiatría, Nro. 3, 2005, p. 28-34.
- Castillo, G., *La realización personal en el ámbito familiar*, Pamplona, EUNSA, 2009.
- Castro Sánchez, M., *Misión educativa familiar y desarrollo humano*, Revista Digital A&H, Número 1, 2016.
- Cozolino, L.J., *The neuroscience of psychotherapy*, New York: W.W. Norton & Company, 2002.
- Darós, W. R., *Educación: proceso correcto e integral en un "desequilibrio" ontológico, según el pensamiento de M.F. Sciacca*. En Congreso Internazionale, Dipartimento di studi sulla storia del pensiero europeo della Università di Genova. Società di amici di Michele Federico Sciacca, Roma, 1995.
- Rojas, E. *El hombre light*, Planeta, Madrid, 1992.
- Giddens, A., *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2000.
- Hernández de Lamas, G. B., *Los desafíos del aprendizaje*, Argentina, San Luis, Instituto Mater Dei, 2000.
- Oliveros F. Otero, *¿Qué es un orientador familiar?*, Pamplona, EUNSA, 1976.
- Wylie, M.S., & Simon, R., *Discoveries from the black box: How the neuroscience revolution can change your practice*, Psychotherapy Networker, 2004.

Yepes Stork, R., & Aranguren Echevarría, J., *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*, 6a ed. 1a reimp, Navarra, EUNSA, 2006.

MI ESCUELA ME INCLUYE

José Faustino Rohrr⁴⁶⁴

Palabras clave: Pobreza. Educación. Inclusión. Valores

Key words: Poverty. Education. Inclusion. Values

Abstract

El objetivo del presente estudio fue identificar competencias que estimularán la formación de valores ciudadanos en la familia y en la escuela, en niños que viven en situación de pobreza en la zona norte del Gran Buenos Aires.

Se detectó y analizó el rol de la escuela como agente de formación de valores ciudadanos en alumnos de primer ciclo de enseñanza primaria. Para ello se estudiaron, por un lado, el modo de explicitar dichos valores en la tarea educativa en la escuela, como la percepción familiar sobre la escuela como entidad formadora de dichos valores.

El presente estudio relevó los datos analizados a través de dos encuestas semi-abiertas. La primera se realizó con ciento cincuenta familias y la segunda con directivos y docentes de las tres escuelas objeto de análisis.

Para las familias se eligió el método de múltiple choice, mientras que a directivos y docentes se les proporcionó un cuestionario con preguntas que requerían un mayor desarrollo en las respuestas.

Los resultados obtenidos demostraron que las familias reconocen a la escuela como agente formador de valores ciudadanos en la educación de sus hijos. Por otro lado, las autoridades escolares manifestaron la necesidad de un mayor compromiso y acompañamiento de las familias para cumplir dicha tarea.

The main aim of this work is to identify in the school and in the family different tools to stimulate the formation of new citizen values in children living in poverty in the north of Gran Buenos Aires.

⁴⁶⁴ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.roh>

Was detected and analysed the role of the school as an agent of formation of citizens values with students of first-cycle primary. To that, we studied, on one hand, the way of explaining these values during educational work in the school, and to know the appreciation that family have about the school and citizen values.

The present study selected different technique for data collection that consist of two different quiz. The first one was carried out with 150 families and the second with the directive staff and teachers from the three schools under analysis.

For families, the multiple choice method was chosen, meanwhile with headmistress and teachers were given a questionnaire with questions that required further development in responses.

The results obtained showed that the families recognize the school as an agent of citizen values in the education of their children. On the other hand, the school authorities expressed the need for greater engagement and support of the families to perform this task.

Introducción

El problema a investigar es la escuela como un espacio privilegiado para la promoción y formación de valores ciudadanos. Se concentra en alumnos del primer ciclo del Primario, de familias en contextos de pobreza de la zona norte del Gran Buenos Aires.

El trabajo gira alrededor de los aspectos en los que la escuela favorece la educación en valores para la formación de ciudadanos en familias en contexto de pobreza. Se busca así estudiar la relación recíproca entre la escuela y las familias para su inclusión social, formándolos en valores ciudadanos.

Concretamente se buscó identificar acciones de la escuela en orden a la formación de valores ciudadanos en los niños del primer ciclo del Primario. Además, se analizó la recepción que las familias tienen, a través de su colaboración en tareas o actividades escolares específicas, de esta formación en valores de la escuela.

El presente estudio relevó los datos analizados en tres escuelas a través de encuestas semi-abiertas que se realizaron a ciento cuarenta y cuatro familias y de entrevistas a directivos y docentes de los establecimientos objeto de análisis.

Para las familias se eligió el método de múltiple choice, mientras que a directivos y docentes se les proporcionó un cuestionario con preguntas que requerían un mayor desarrollo en las respuestas.

Del análisis exhaustivo de las diferentes interpretaciones que familias y docentes hacen de los valores que la escuela primaria imparte, se profundizó con la mayor precisión posible esas diferentes miradas, a través de un análisis y discusión profunda de las preguntas en las encuestas.

Desarrollo

Marco teórico

¿Qué entendemos por 'pobreza' y cómo nos involucra?

A través de los siglos diferentes significados y manifestaciones del término pobreza, han sido materia de estudio de sociólogos y economistas, lo que ha dado una gran variedad de definiciones.

A continuación, se ofrecen algunos conceptos y alcances de esta palabra.

El Diccionario de la Real Academia Española define el sustantivo pobreza como “falta, escasez, carencia de lo necesario para el sustento de la vida”.⁴⁶⁵

La Organización de la Naciones Unidas por medio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo presentó por primera vez la expresión ‘pobreza humana’, definiendo la pobreza como la negación de opciones y oportunidades de vivir una vida tolerable.⁴⁶⁶

Se considera ‘pobre’ a una persona que se encuentra en la precariedad y no posee capacidades para desarrollarse, es decir que se halla por debajo de un estándar social mínimo⁴⁶⁷. Se manifiesta mediante escasos recursos, desnutrición, insalubridad y

⁴⁶⁵ <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=pobreza>

⁴⁶⁶ PNUD 1997. www.eumed.net › Revistas › CCCSS

⁴⁶⁷ <http://www.eumed.net/rev/cccss/02/mamr.htm>. Julio 2008

vulnerabilidad a las enfermedades. Todo esto incurre en forma negativa en sus posibilidades de mejorar su calidad de vida y hasta de sobrevivir.

La marginación y la pobreza son fenómenos similares, pero que no describen la misma situación. En la marginación se hace referencia a aquellos grupos de la sociedad que se encuentran excluidos y que no se ven beneficiados por el desarrollo del país. En la pobreza, generalmente se define a la población que se encuentra con algún grado de carencia o necesidad. Es decir, se puede ser pobre pero no excluido de la sociedad, así como también se puede ser pobre y participar en la generación de la riqueza de un país y recibir algunos beneficios.⁴⁶⁸

La pobreza, más allá de los alcances que se le pueda dar al vocablo, constituye desde hace décadas una realidad incontrastable en nuestra sociedad. Se la puede ver desde perspectivas diversas pero su existencia está arraigada en la realidad que la circunda y es uno de los más grandes desafíos que se presenta a la sociedad. Es la que sufren una importante cantidad de bonaerenses por no poder desarrollar sus capacidades de ser y de hacer cosas. Los últimos datos que arroja el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos -INDEC- del primer semestre del 2017, son los siguientes: 890.926 hogares del Gran Buenos Aires y 3.887.008 personas están en condiciones de pobreza y, 221.754 hogares con 971.532 habitantes en situación de indigencia.⁴⁶⁹

Los argentinos han conmemorado el bicentenario del nacimiento de la patria, en el año 2010 con el aniversario de la revolución emancipadora y, en el 2016 con los 200 años de la declaración de la independencia, siendo esta una ocasión propicia para revisar los objetivos conjuntos que, como sociedad, se deben compartir y esforzar por lograr. Uno muy importante es la erradicación de la pobreza.

El Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina -UCA- por su parte afirma: “Durante el período del bicentenario, los indicadores laborales muestran la persistencia de la pobreza y desigualdades estructurales. Todavía se está lejos de garantizar los derechos mínimos de subsistencia económica para una

⁴⁶⁸ Mathus Robles, M.A.: *Principales aportaciones teóricas sobre la pobreza*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, julio 2008. www.eumed.net/rev/cccsc

⁴⁶⁹ http://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_01_17.pdf. Septiembre de 2017

parte importante de la sociedad. Tanto la desigualdad persistente como la pobreza estructural son resultado de un modelo económico productivo concentrado y desequilibrado con efectos de exclusión y desigualdad a nivel socio-laboral”.⁴⁷⁰

El ingreso obtenido con el desempeño en un trabajo digno es un medio privilegiado para desarrollar el propio ser y la propia familia y avanzar en actividades productivas en beneficio personal, familiar y de la sociedad en la que se vive. Este desarrollo debería estar sólo limitado por las propias capacidades, para lo cual es necesario, asegurar la nutrición y el cuidado de la salud de cada ser humano desde su concepción; proveer educación integral a todos los ciudadanos para igualar las posibilidades y abrir la puerta de la inclusión social.⁴⁷¹

La tasa de desempleo de la región en la Población Económicamente Activa es muy alta, lo cual está acompañado por el empleo precario o subempleo que afecta a más de un tercio de esa misma población. En las últimas décadas la desregulación de las relaciones laborales, impide un trabajo digno y decente, con salarios justos y una adecuada seguridad social⁴⁷².

La Conferencia Episcopal de Latinoamérica –CELAM- estableció que entre las causas principales de las situaciones antes mencionadas se encuentran un proceso de concentración de la riqueza en pocas manos, una importante expatriación de las ganancias de las empresas trasnacionales, una injusta distribución de la riqueza⁴⁷³

Hasta ahora se habló de pobreza. Sin embargo, hace falta precisar qué se entiende por ‘contextos de pobreza’. Constituye una expresión que abre a una realidad dinámica. Las palabras contexto, ambiente y entorno son usados en educación como sinónimos. Es necesario desarrollar cada concepto para identificar sus relaciones y diferencias.

⁴⁷⁰ <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/2017-Observatorio-Presentacion-Informes-Pobreza-2010-2016.pdf>.

⁴⁷¹ Foro “De Habitantes a Ciudadanos” *La Pobreza: un problema de todos* - Consenso y propuestas de la Sociedad Civil para el Bicentenario. www.episcopado.org/portal/2000-2009

⁴⁷² http://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/Informe_Trabajo_No_Registrado.pdf, pp 107-109

⁴⁷³ CELAM, Mensaje final: *CELAM, impulsar un desarrollo humano, integral, solidario e inclusivo*, Bogotá, febrero de 2011, pp 1 y 2

Hablar de contextos de pobreza equivalía a referirse a marginalidad, de zonas desfavorables, de escuelas rurales o de villas de emergencia. Hoy en día, aproximadamente el 50% de la población pertenece a dicho contexto, incluyendo, muchas veces, a los docentes y personal que conforman la comunidad educativa de la escuela. Todos ellos son pertenecientes a una sociedad desplomada o lo que es peor, destrozada por una realidad que parece imposible de superar⁴⁷⁴.

En la actualidad, el contexto sociocultural de los centros educativos que atienden a la población empobrecida está experimentando nuevos desafíos, derivados del proceso de globalización y de los ajustes económicos y financieros que la sociedad ha sufrido. Se manifiesta esto en escuelas donde no se le brinda importancia a la formación en valores auténticamente humanos y a la construcción de conciencia ciudadana. La globalización ha cambiado el eje de la educación hacia la formación centrada en lo laboral bajo el argumento, que lo que se necesita es formar sólo sujetos competitivos y capaces de afrontar los desafíos venideros.

Escuela y familia incluyen y forman al ciudadano desde la infancia

Se pretende ahondar ahora en la problemática de la educación integral de los niños, futuros ciudadanos, para que tengan las mismas posibilidades y que sea la escuela y su formación, quien junto a la familia y sus valores colaboren para que puedan abrir la puerta de su inclusión social.

Al ingresar a la escuela el niño es un sujeto ya educado y formado en el ámbito familiar. La educación básica allí recibida es el cimiento sobre el que se asienta el proceso escolar subsiguiente y determinará los aprendizajes posteriores del individuo. En su tesis doctoral sobre ‘Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar’ la educadora Hortensia López Lorca afirma: “La familia como estructura de acogida es la primera institución encargada de la transmisión de valores a los hijos. En el fondo,

⁴⁷⁴ Cabo de Donnet Carina. *El conocimiento escolar en contextos de pobreza*. Profesora en Ciencias de la educación. (U.N.R.), Argentina, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) p. 1

transmitir valores debería ser equivalente a transmitir, promocionar y fortalecer la vida misma”.⁴⁷⁵

El niño no es tabla rasa sobre la cual el maestro y la institución escolar pueden inscribir contenidos y actitudes, sino que trae consigo una cultura incorporada por su propia experiencia biográfica. No puede entenderse lo que sucede en la escuela si no se pone en relación la acción pedagógica escolar con el capital cultural obtenido en el ambiente extraescolar⁴⁷⁶.

El sistema educativo como red institucional contribuye al proceso de democratización social. La escuela, por tanto, tiene un valor estratégico particular para los sectores pobres de la sociedad. Ni las expectativas sociales insatisfechas, ni la pobreza pueden hacer olvidar este hecho fundamental. Así fue que la educación pública argentina, aún con sus limitaciones, constituyó en un instrumento fundamental para lograr la formación de los niños y jóvenes y lograr una movilidad social sin precedentes en una porción muy importante de la población.⁴⁷⁷

A la escuela le corresponde, además de su papel en la socialización primaria del niño (la intervención de la escuela se inicia hoy con la educación inicial), también un papel en la socialización secundaria, que supone interiorizar normas y roles correspondientes a las relaciones sociales que abarcan la construcción de amistades fuera del entorno familiar, la familiarización con otros órdenes de jerarquía y autoridad y la integración a ambientes más formalizados de relación que le abren otros horizontes.

La relación contexto / escuela⁴⁷⁸

La educación es un proceso humano y social que requiere articulación permanente entre lo que acontece al interior de la escuela, y el entorno que la rodea. Tanto los sujetos como las instituciones necesitan vías de comunicación sostenida con otros actores y

⁴⁷⁵ Lopez Lorca H. (2005). *Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar*. Murcia, p. 71

⁴⁷⁶ Tenti Fanfani E. (2002). *La escuela vacía*. Cap. 1, Escuela y equidad. Unicef Argentina. Losada

⁴⁷⁷ Tenti Fanfani E. *op. cit.* p.4

⁴⁷⁸ Fe y alegría. (2005). *La escuela más allá de los muros*. Carpeta n°1, p. 14

espacios, para procurar co-responsablemente su propio desarrollo y el de aquellos con los que establecen vínculos.

Desde esta perspectiva, el contexto sociocultural y económico deberá reconstruirse a partir de indicadores que permitan apreciar no sólo cuán adecuado es el desempeño de los centros educativos en la satisfacción de las necesidades que éstos están supuestos a satisfacer, sino cuáles son aquellos problemas que, al afectar a la comunidad y a los estudiantes, deben ser tomados en cuenta para diseñar estrategias ajustadas a un proyecto educativo.

Por ello, esta situación demanda de la escuela una nueva manera de dialogar y mantener el contacto con el mundo exterior. Para formar sujetos, ‘los problemas de la sociedad circundante no se pueden dejar a la puerta de la escuela...’⁴⁷⁹, tienen que convertirse en textos fundamentales para propiciar el aprendizaje individual e institucional; para propiciar la construcción de una visión más plural y un sistema educativo más inclusivo.

La relación contexto / práctica educativa⁴⁸⁰

La relación entre la escuela y el contexto adquiere un sentido pleno en los procesos que se promueven y desarrollan en y desde el aula. Estos procesos se promueven con el trabajo co-responsable de los educadores, la participación activa de los estudiantes, de su entorno familiar, como con otros agentes de la comunidad.

Los educadores deberían poner en práctica una pedagogía que se ocupe por la experiencia de los estudiantes, tomando como punto de partida sus problemas y necesidades. Como se ha mencionado antes, ellos/as vienen a la escuela con una historia familiar que es anterior al fenómeno educativo. Esta forma de pedagogía en niños y jóvenes, estructura conocimientos dentro de su lenguaje y sus historias, y no fuera de la historia.

⁴⁷⁹ Delors, <https://feyalegria1carlosolaechea.blogspot.com.ar/2011/04/la-escuela-mas-alla-de-sus-muros.html>

⁴⁸⁰ Fe y alegría. *Op cit*, p.15

El compromiso ético de la escuela frente al contexto⁴⁸¹

La metodología de enseñanza debe guardar coherencia con los valores ciudadanos, fortalecer el compromiso ético de cada uno de los actores de los centros educativos. Las prácticas educativas en contextos socialmente caracterizados por la pobreza y la desigualdad, deben enfatizar el compromiso ético en el actuar de los actores del proceso educativos y en sus contextos.

Se trata de un compromiso ético que invita a construir un sentido pedagógico que parte del cuestionamiento a esta realidad de pobreza al tiempo que afirma la esperanza, como planteaba Paulo Freire⁴⁸². Esta pedagogía de la indignación impulsa al cultivo de los valores y en particular de los derechos humanos como valores universalmente aceptados.

Pero no basta con indignarse, es necesario pensar y sentir que es posible construir otro mundo más humano a través de la actividad individual y colectiva. Esto es posible de construir desde una pedagogía de la esperanza.

La relación escuela, barrio, vivienda y ambiente⁴⁸³

Para cientos de miles de niños, la idea del mundo se reducirá durante los años formativos de sus vidas a su percepción del barrio y de la escuela donde viven y estudian. La micro sociedad, barrial/escolar, interviene en ese proceso de desarrollo de muchas maneras; las actividades que realizan sus integrantes y el sistema de valores compartido pueden ampliar o restringir en los niños su percepción de la realidad.

Una vivienda hacinada, sin agua corriente ni privacidad, en un barrio formado por otras viviendas similares, apretadas unas contra otras, acentúa los conflictos entre los miembros de la familia y entre vecinos.

⁴⁸¹ Fe y alegría, *op cit*, p. 15

⁴⁸² Freire, Paulo y Ana María Araujo Freire (1993) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI

⁴⁸³ http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/2-Construcci%C3%B3n%20de%20subjetividad_0.pdf

Los niños son los primeros afectados por una mala vivienda. Los factores ambientales en general y la vivienda en particular influyen en la salud física, mental y social de los niños.

La imagen que se forma de grupo de pertenencia -padres, madres y comunidad de origen- adquiere otro carácter al comparar su nivel de vida con lo que la escuela y los medios de comunicación de masas le señalan como correcto y deseable. Esto hace que visualice a su familia como fracasada y genere la pérdida de la autoestima y la confianza. Escuela e inclusión ⁴⁸⁴

La inclusión educativa y el derecho a la educación son la clave de inclusión social. La sociedad del futuro de la patria no es otra que la que hoy se está formando particularmente en las aulas.

Por ello, la educación como derecho humano debe ser asumida por los gobiernos como premisa fundamental. Esta educación debe formar a los bonaerenses para todos los derechos y en todos los derechos.

La educación para la inclusión social, debe tener en cuenta la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, como principios rectores de la perspectiva por el derecho a la educación. Debe rechazar toda forma de discriminación, debe ser una educación para la diversidad, de manera que las escuelas y las aulas sean espacios en donde se aprenda a vivir en la diversidad, en la interculturalidad.

Un ciudadano formado y educado, es agente de transformación social

La escuela básica tiene como objeto dotar a todos los individuos de una sociedad del conjunto mínimo de saberes objetivados, codificados, aptos para formar al sujeto capaz de apropiarse por sí mismo, del capital cultural acumulado por una sociedad.

En la escuela no solo se aprenden las capacidades expresivas básicas, lo cual de por sí es un logro importante, sino que también se desarrollan valores, actitudes y esquemas

⁴⁸⁴ Extraído de la Declaración del VI° Encuentro Cívico Iberoamericano, <http://www.oei.es/historico/viencuentrocivico.php>

de comportamiento que estructurarán las prácticas futuras de los niños que estudian en ella.

Si se considera la educación básica en relación con la constitución de la ciudadanía, sus efectos son muy importantes en términos de desarrollo de lealtades, las identidades nacionales, el aprendizaje de los derechos y deberes. Por esto se trata de una enseñanza básica, en el sentido de que inculca los saberes primarios, que son la condición de la apropiación de los saberes secundarios.⁴⁸⁵

La prestigiosa ‘Federación internacional Fe y Alegría’, dedicada hace más de 60 años a promover la educación como herramienta de inclusión en diferentes puntos del planeta sostiene: “En la educación está la posibilidad de achicar las brechas sociales entre el escenario globalizado y el escenario marginado del mismo. Cerrar las brechas en países como los nuestros, extremadamente excluyentes, pasa porque la educación sirva de vehículo para que los marginados accedan al saber y a la información.”⁴⁸⁶

El Movimiento de Educación Popular de la CELAM enfatiza que “educar es: en primer lugar, promover la formación de hombres y mujeres nuevos, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la trascendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo. En segundo lugar, afirma que es, además, contribuir a la creación de una sociedad nueva en la que sus estructuras hagan posible el compromiso de una fe cristiana en obras de amor y de justicia. Para que la educación logre estos fines debe ser popular, integral e integradora”⁴⁸⁷

Construir ciudadanía está ligado al proceso de ser personas, de constituirnos como seres humanos plenos e integrados, no de manera individual sino en relación y vinculación a otras personas. Las instituciones deben garantizar los derechos de los ciudadanos. La ciudadanía está ligada por un lado a los derechos que tienen los ciudadanos a ejercer el poder y a las obligaciones que el ejercicio del poder establece en la construcción del

⁴⁸⁵ http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/TENTI_FANFANI_Emilio_La_escuela_vacia_Cap_1_Escuela_y_equidad.pdf

⁴⁸⁶ Revista de la Federación Internacional de Fe y Alegría – N 8. Abril, 2007, “Educación y promoción social comunitaria” p. 15. http://www.feyalegria.org/images/acrobat/RevistaFyA8_11357.pdf p. 18.

⁴⁸⁷ CELAM, Mensaje Final, *Op. Cit.* p. 5

bien común. Los derechos y deberes ciudadanos se fundamentan en la igualdad entre todas las personas en cuanto son humanas.

Valores promovidos desde la escuela: el respeto por la vida, la tolerancia, la solidaridad, la justicia

El aula es el espacio que garantiza la calidad educativa, donde el docente es el organizador de las situaciones de aprendizaje y, sobre todo, guía de la construcción conjunta del conocimiento y de los valores comunes entre los alumnos. En esa praxis emancipadora, a decir de Pablo Freire, hay que educar para la liberación, para actuar con los otros para la transformación del mundo⁴⁸⁸. Es necesario tener en cuenta las relaciones entre la escolaridad y la dinámica de clase social, raza, sexo que organiza la sociedad. Surge así, la necesidad de reconstruir valores fundantes, creando espacios de intercambio con las familias y entre todos los miembros de la comunidad, sin renunciar a la tarea indelegable del estado que representa la posibilidad de un lazo social⁴⁸⁹. Ese lazo lo realiza, aún con sus limitaciones, la escuela.

Por ello, es necesario ponerse de acuerdo en los valores fundamentales a promover desde la escuela: la tolerancia, entendida como el respeto por las diferencias culturales, ideológicas, étnicas, de ejercicio de roles y funcionales; la solidaridad, como la consideración solícita ante las necesidades de otro; la cooperación, como la disposición a participar activamente en proyectos comunes; la sinceridad, como inclinación a transmitir la información sin distorsionarla intencionalmente; la amistad, como actitud de relacionarse con los compañeros a través del afecto; la amabilidad a fin de contribuir al desarrollo mutuo; la justicia, como la disposición a respetar las normas acordadas y los derechos de cada uno rechazando, a la vez, los privilegios arbitrarios y la paz, como actitud de resolver los conflictos por medios no agresivos; y el respeto por la vida, en su génesis y su desarrollo.

La tarea de la escuela “tiene que ir dirigida a responder a los nuevos desafíos con respuestas creativas e innovadoras que promuevan la inclusión de las grandes

⁴⁸⁸ <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

⁴⁸⁹ Cabo de Donnet, Carina. *Op. Cit.* p. 3

poblaciones que hoy quedan excluidas del proceso de crecimiento. Debe facilitar la inserción y colaborar a constituir sujetos libres, capaces de dialogar con ese mundo, con las destrezas para leer críticamente la realidad e interactuar con ella para transformarla”⁴⁹⁰

El padre José María Vélaz, creador de ‘Fe y Alegría’, fundaba su acción con los excluidos, “... en la tesis humanística de que la Educación Integral fecunda todas las potencialidades que Dios puso en cada hombre. Por eso quiere ayudar a gestarlas hasta un desarrollo incalculable en la esfera libre y maravillosa del misterio humano, que es un reflejo del infinito misterio divino. Esta tesis humanística es también una tesis social que ahonda en la capacidad de transformación y de autopromoción que tiene el Hombre Educado Integralmente, para trazarse caminos mejores en el orden individual, como sujeto miembro de una colectividad solidaria y de la gran familia humana.”⁴⁹¹

Metodología

Para esta investigación se utilizaron dos tipos de instrumentos: encuesta y entrevista.

La primera fue destinada a la población de familias de las escuelas en contexto de pobreza y la redacción de las preguntas se caracterizó por la elección de un estilo lo más simplificado posible para la mejor comprensión e interpretación de las mismas. Contenía preguntas cerradas y también abiertas. Se escogieron estas últimas para permitir ampliar y clarificar lo respondido en las primeras.

Había preguntas que no sólo se respondían a sí mismas, sino que también generaban una correlación con otras, fortaleciéndose en su significado. Este tipo de encuestas son de un análisis complejo y dificultoso, pero permite un acercamiento más objetivo a la opinión que las familias tienen del tema que nos propusimos investigar y, a su vez, ayuda a que la institución escuela, modifique los pensamientos que de estos tenía formados.

⁴⁹⁰ Revista de la Federación Internacional de Fe y Alegría. *Op.cit.* p. 16

⁴⁹¹ Vélaz, José María. *Fe y Alegría: Características principales e instrumentos de acción*, septiembre 1981. Revista de la Federación Internacional de Fe y Alegría. *Op.cit.* p. 17

La encuesta se realizó en tres instituciones que se encuentran inmersos en contexto de pobreza de la zona norte del Gran Buenos Aires, recogiendo 144 protocolos pertenecientes a familias del primer ciclo de la Educación Primaria.

La entrevista estuvo destinada a directivos, docentes, secretarios y equipos de orientación escolar de esas mismas instituciones que realizan tareas educativas en contextos de pobreza. Con ello se buscó conocer e indagar el pensamiento que dichos actores tienen con respecto a la calidad educativa, a la acción transformadora de la escuela y a la participación de las familias en las actividades escolares. Se realizaron diez entrevistas en total.

Análisis e interpretación de los datos

A partir de los datos obtenidos y en concordancia con nuestro marco teórico, se concluye que existe por parte de los padres un reconocimiento claro a la escuela como potencial formadora y guía de sus hijos.

Han sido muy claros en enunciar el tipo de valores que más les interesan y los tuvieron muy en cuenta al momento de responder las preguntas 6 y 7 relacionándolas con la 5. Denotaron una firmeza muy consistente al articular la transmisión de esos valores con las posibilidades de cambio para sus hijos, enfatizando además el deseo que sean felices y buenas personas a través de esas enseñanzas.

Confían en la escuela como lugar de encuentro, de promoción de aprendizajes y de desarrollo de estilos de convivencia diferentes y mejores que el que su ámbito social pareciera darles. A través de esto, le reconocen a la mencionada institución, el enorme poder de prevenir la violencia y la delincuencia. Es notoria la creencia que la incorporación de estos conceptos debe comenzar en edades tempranas y de la dificultad, por no decir imposibilidad, de conseguirlo en la adolescencia.

Otro gran deseo de los padres, es que sus hijos puedan desarrollarse profesionalmente en una amplia gama de oportunidades y creen plenamente que la escuela es el camino que los conduce a estudios superiores o actividades no profesionales, pero de idénticos valores que los anteriormente mencionados.

Tienen muy presente que la escuela difunde esos valores en todo momento y lo hacen notar claramente cuando recuerdan haberlos escuchado en las reuniones escolares, en las charlas con los docentes o en conversaciones con sus propios hijos.

Se podría inferir en este análisis, que la escuela se ha convertido en posibilitadora de una serie de variables de desarrollo personal y promoción que antes no se podían ver o que, simplemente, no se pensaban que podían participar de ellas algún día.

Esta escuela denostada, criticada y desvalorizada, aparenta tener mucho más poder y presencia, que lo que el resto de la comunidad otorga. Lo que para muchos son debilidades, resultan fortalezas de un inmenso valor que brinda la oportunidad de participar en una sociedad que no los contemplaba y a la que quizás nunca iban a integrarse.

Por otro lado, el acompañamiento familiar en la enseñanza en valores es fundamental y de real importancia para la formación de los mismos.

Cabe destacar que se percibe cierto malestar, ya que se interpreta que si bien hay familias que participan de manera activa y plena, otras no acompañan, confrontan, fomentan prácticas que difieren de las escolares y se muestran indiferentes. Esto se refleja en una especie de doble discurso por parte de los padres, donde primeramente exigen sobre determinada acción y, una vez concretada esta, se oponen o niegan su apoyo. En otros casos, las familias depositan en la Escuela la tarea formadora desligándose de toda responsabilidad.

Se considera muy difícil que los padres puedan entender que la palabra, el afecto, el reconocimiento y el ejemplo son los medios por excelencia para poder transmitir los valores y poder así, de esta, manera trabajar sobre los límites.

En la confrontación de estos dos instrumentos de recolección de datos, se puede discernir entre estos actores, familia y escuela, que se realizan mutuamente reclamos similares en todo lo referido a acordar acciones, puesta en valores y de límites que hagan a la buena convivencia y respeto por el otro. Sin embargo, en la acción común y otras actividades en conjunto no han podido aún reconocerse esas concordancias entre ellos.

Conclusión

Finalizando este trabajo, se han manifestado, tanto en la Escuela como en la familia, suficientes competencias para la inclusión social de los niños, estimulando la formación en valores ciudadanos aún en contextos de pobreza.

No con pocas dificultades, la escuela sigue accionando de manera eficaz en la construcción de una ciudadanía comprometida en lo social. Está comprobado que la escuela no renuncia, a pesar de las adversidades que vivimos, a su tarea indelegable de formar a niños y niñas, logrando así, una transformación de habitantes a ciudadanos.⁴⁹²

A medida que se fue avanzando se ha constatado la reciprocidad entre familia y escuela en aspectos tales como identificación de valores, expectativas comunes, la mejora del entorno social, la prospectiva de un futuro mejor en lo laboral. Esto, llamativamente permanece con diferenciación de matices y de profundidad.

Como consecuencia de las entrevistas realizadas a los agentes de la educación, se comprueba la existencia de diferentes acciones dentro de la escuela para enseñar y, sobre todo formar valores ciudadanos a los alumnos del primer ciclo.

Ven en la escuela el rol de facilitadores de aprendizajes que contemplen la diversidad socio-cultural, sabiendo que se cuenta con un proyecto institucional que permita instancias de reflexión y de acción, de encuentro entre el niño y las familias, de modo que éstas sean partícipes de situaciones escolares que atrapen su atención y demanden un encuentro sostenido que permita construir lazos sociales y culturales.

La escuela se ve ante nuevos modos de interpretar la realidad, de pensar los interrogantes y establecer puentes entre el conocimiento formal que se desea transmitir y el conocimiento práctico que el niño ya dispone, entendiendo que los educadores somos sujetos claves para la transformación.

Asimismo, se pudo identificar en los diferentes espacios curriculares, la develación en mayor o menor medida, de ciertos valores fundamentales para la construcción ciudadana.

⁴⁹² <http://www.habitanteaciudadano.org.ar>

Se percibe que en casi todos los espacios curriculares de las escuelas entrevistadas hay una presencia explícita de los valores que a nivel general la escuela plantea como institución.

Sin embargo, no se pudo visualizar de manera concreta como lo trabajan en particular en este ciclo, donde las conductas y los aprendizajes son más lentos y con variados matices de situaciones familiares que impactan en los mismos.

En cuanto a la percepción que los grupos familiares tienen de la tarea escolar acerca de la formación en valores ciudadanos, se observó que ésta es muy positiva y siempre quieren ‘ir por más’. Resulta un aliciente en la tarea educativa, aunque también un impresionante desafío.

Mayoritariamente delegan la formación en valores en la escuela, porque reconocen en ella una institución sólida que brinda herramientas facilitadoras de la inclusión social y del desarrollo personal.

Se ve la posibilidad, para trabajos futuros, de ampliar el universo de investigación en ciclos superiores como la Escuela Secundaria Básica o la Escuela Secundaria Orientada. De tal forma, se puede lograr una mirada lineal sobre el fenómeno educativo más concretamente en la relación, familia – escuela – valores – ciudadanía, para analizar la continuidad o el quiebre de la mirada de los actores involucrados en el proceso enseñanza–aprendizaje.

Presentar esta información codificada, ordenada, categorizada y con una coherencia lógica, se convierte en una herramienta útil para observar la realidad y modificarla si fuera necesaria. Poder interpretar el escenario con datos empíricos, colabora para poder explicar ciertas situaciones o fenómenos y dejar instaladas posibles soluciones o por lo menos el tema en agenda.

Concentrándonos en el trabajo en cuestión: “la inclusión escolar de los niños de familias que viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad”, vemos de enorme importancia contar con este tipo de estudios para qué, a partir de los resultados obtenidos, se puedan diagramar desde políticas públicas hasta cambios o modificaciones en currículas

pedagógicas, que se adecuen a mejorar el sistema educativo y optimizar los recursos que actualmente se cuenta para lograr mayor inclusión de los niños.

La fuerza de los estudios científicos, sustenta y da confiabilidad a las teorías que surgirán a partir de los datos que se obtengan y, como se dijo, pero nos interesa recalcar, su finalidad colabora a interpretar la realidad de manera objetiva y abre caminos a posibles acciones de mejora.

Parece conveniente a esta altura, como escuela de cara a los tiempos futuros, formular aquellos interrogantes que interpelarán a las nuevas generaciones de educadores en su práctica pedagógica.

En esta línea...

- ✓ ¿Podrá la educación argentina acercar la brecha que separa las diferentes clases sociales?
- ✓ ¿Generará la escuela espacios para integrar a la población comprometidamente con su prójimo, pasando de ser habitantes aislados, a ciudadanos solidarios y participes en el bien común?
- ✓ ¿Contaremos con alumnos deseosos de aprender y competentes en la producción de nuevas formas de conocimiento para el equilibrio social?
- ✓ ¿Dispondremos de educadores valorados en su tarea cotidiana, capaces de generar nuevas estrategias que faciliten el aprendizaje de habilidades sociales?
- ✓ ¿Podremos seguir confiando en las familias como las ‘primeras educadoras de sus hijos’?

Bibliografía

Cabo de Donnet, Carina, *La Escuela... ¿para qué?* Buenos Aires, Lugar, (2014)

Cabo de Donnet, Carina, *El conocimiento escolar en contextos de pobreza*, Revista Iberoamericana de Educación. Universidad Nacional de Rosario, (2005)

Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI, (2002).

López Lorca, Hortensia, *Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar*, Murcia, Universidad de Murcia. (2005)

Tenti Fanfani, Emilio, *El rendimiento escolar en la Argentina. Recopilación*, Buenos Aires, Losada. (2002).

XXXVI Congreso de la Federación Internacional FE y ALEGRÍA, *Educación y promoción comunitaria*, Revista nº 8. Rep. Dominicana, (2007)

www.abc.gov.ar. Dirección Gral. de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As.

www.educ.ar. Ministerio de Educación de la Nación

www.feyalegria.org.ar. Federación internacional Fe y Alegría

www.habitanteaciudadano.org.ar. Foro de habitantes a ciudadanos

Anexo

Encuesta sobre formación del ciudadano – Para las familias

1. ¿Cuál sería para usted la función principal de la escuela primaria? Enumere por orden de importancia de 1 a 5:

Leer y escribir	
Cuidar a los niños mientras los padres trabajan	
Aprender a comportarse en sociedad	
Cubrir necesidades básicas (por ejemplo, comida)	
Otros (especifique).....	

2. ¿Considera Usted que la escuela prepara a su hijo/a para alcanzar y desarrollar buenas posibilidades de trabajo y de crecimiento personal?

.....

3. ¿Tiene Usted interés de que su hijo/a se desarrolle en un trabajo o se desenvuelva en alguna profesión? ¿Cuál?

.....

4. ¿En qué lugar de trabajo le parece a Ud. que su hijo/a podrá desempeñarse, de acuerdo con la educación recibida en la escuela?

.....

5. Del siguiente listado elija tres valores que Ud. considere más importantes para la formación de su hijo, como persona y como ciudadano:

- a. Respeto
- b. Tolerancia
- c. Honestidad
- d. Responsabilidad (personal)
- e. Solidaridad (social)
- f. Otros (especificar cuáles)

.....
6. ¿Cree que los valores seleccionados son enseñados por la escuela? Si – No. ¿Por qué?

.....
7. ¿Por qué cree que es importante la educación en estos valores para la formación de nuestros hijos como buenos ciudadanos?

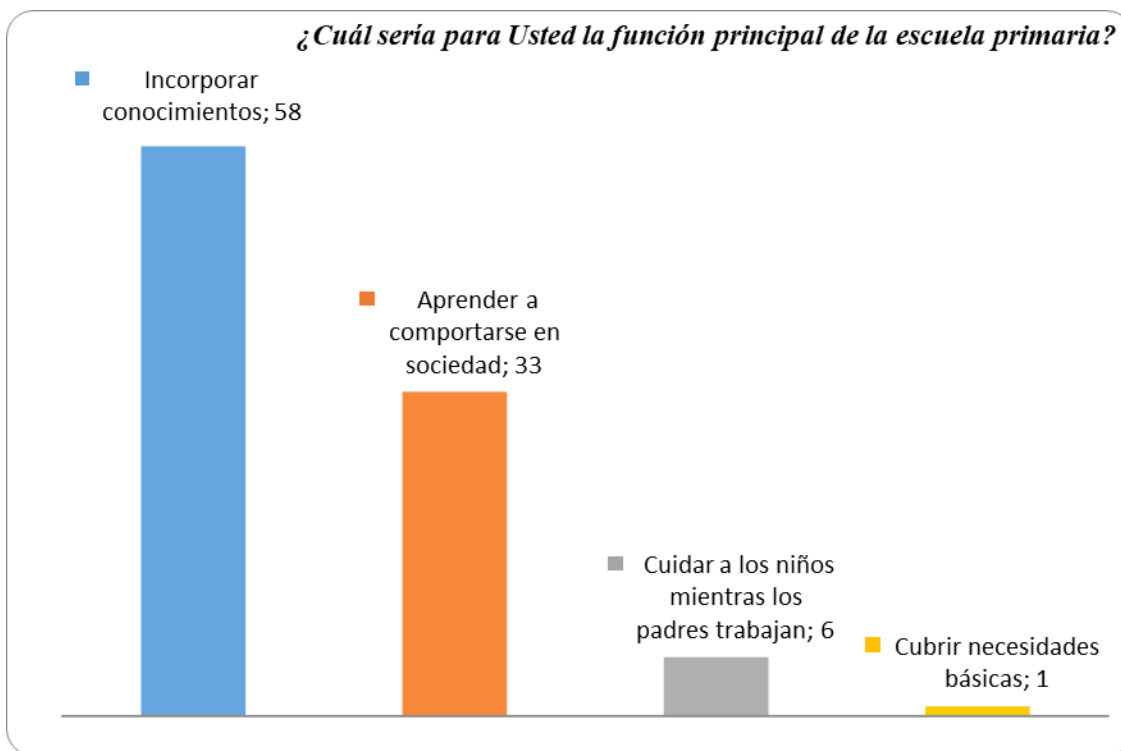
.....
8. ¿Necesita que la escuela realice algunos cambios al respecto? ¿Cuáles?

.....
GRÁFICOS

La encuesta se realizó a 144 familias pertenecientes al primer ciclo de la Educación Primaria, en tres instituciones en contexto de pobreza de la zona Norte del Gran Buenos Aires. El análisis de las encuestas no está discriminado por colegio.

El objetivo de dichas encuestas fue: “Comprender y explicar la relación recíproca entre la escuela y las familias en contexto de pobreza, para la formación y adquisición de valores ciudadanos”

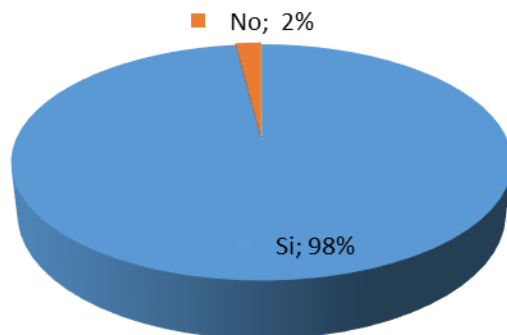
Pregunta N°1



El gráfico muestra que ante esta pregunta los padres consideran que la finalidad de la Institución escuela es la de incorporar conocimientos de las distintas ciencias y aprender a comportarse en sociedad. Muy pocos consideran a la escuela como un lugar que deba proveer de necesidades como el alimento y la asistencia en las necesidades básicas.

Pregunta N°2

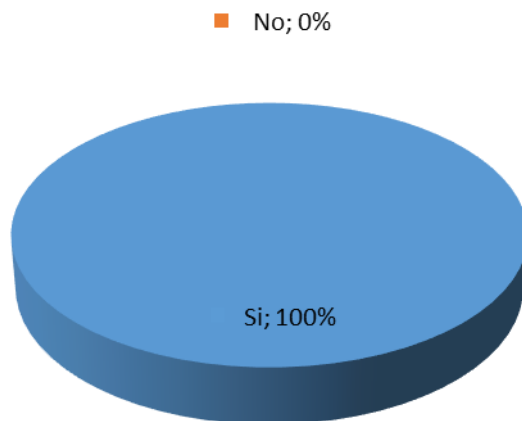
¿Considera Usted que la escuela prepara a su hijo/a para alcanzar y desarrollar buenas posibilidades de trabajo y de crecimiento personal?



Las familias casi en su totalidad consideran que la escuela es una vía que prepara a los alumnos para poder tener un mejor trabajo y puedan desarrollarse a nivel personal.

Pregunta N°3

¿Tiene Usted interés de que su hijo/a se desarrolle en un trabajo o se desenvuelva en alguna profesión? ¿Cuál?



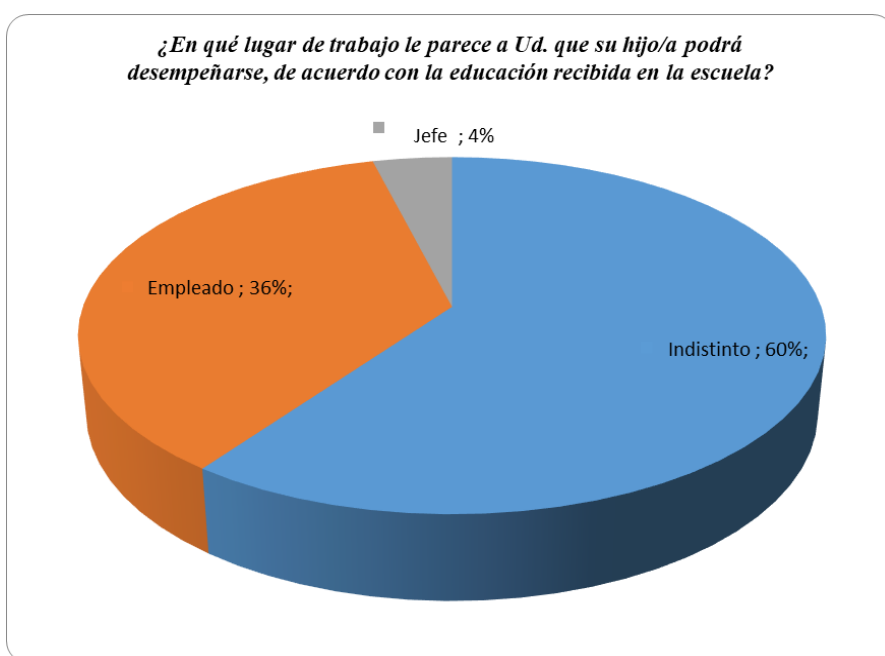
La totalidad de las familias encuestadas se encuentra interesada en que sus hijos puedan tener en un futuro una profesión.

Un dato de importancia a destacar son las profesiones que eligieron la mayoría de los encuestados. Las familias que quieren que sus hijos sean universitarios se inclinan por carreras como: médico, abogado o arquitecto.

Los que prefieren que en un futuro estudien un terciario optan por magisterio e informática. Cabe destacar que los que manifestaron la docencia como profesión sólo lo hicieron para mujeres porque en todos los casos se aprecia la palabra “maestra”

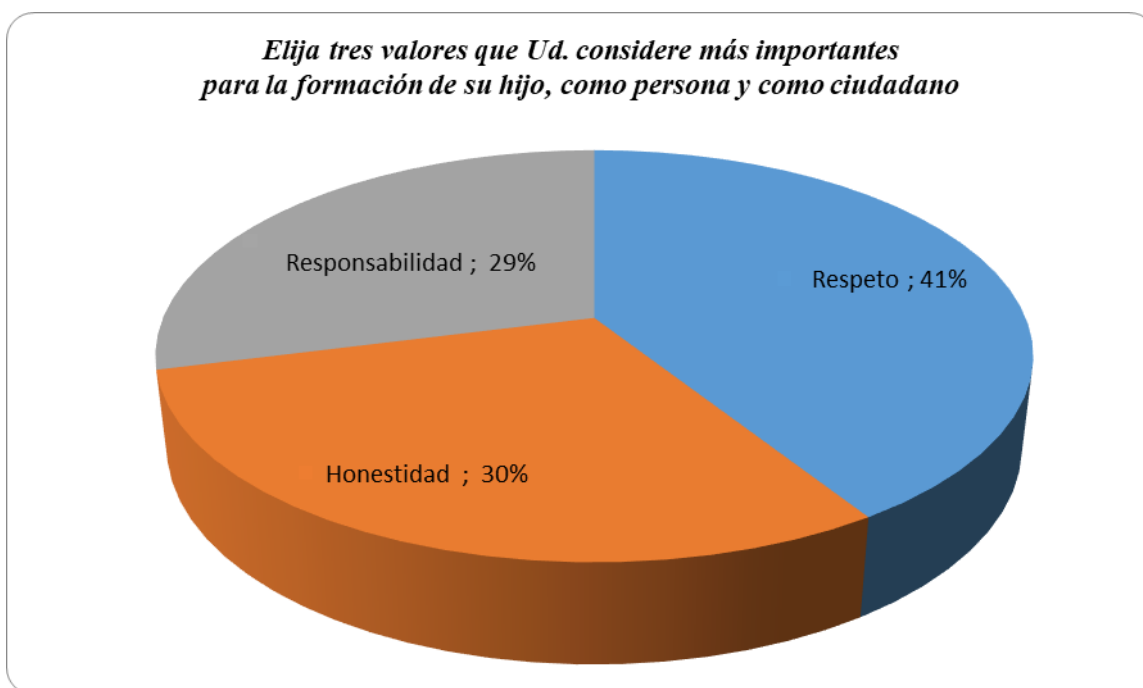
Varios encuestados dejaron a libre criterio de sus hijos cuando sean mayores y otro porcentaje se inclinó por bomberos y/o policías.

Pregunta N°4



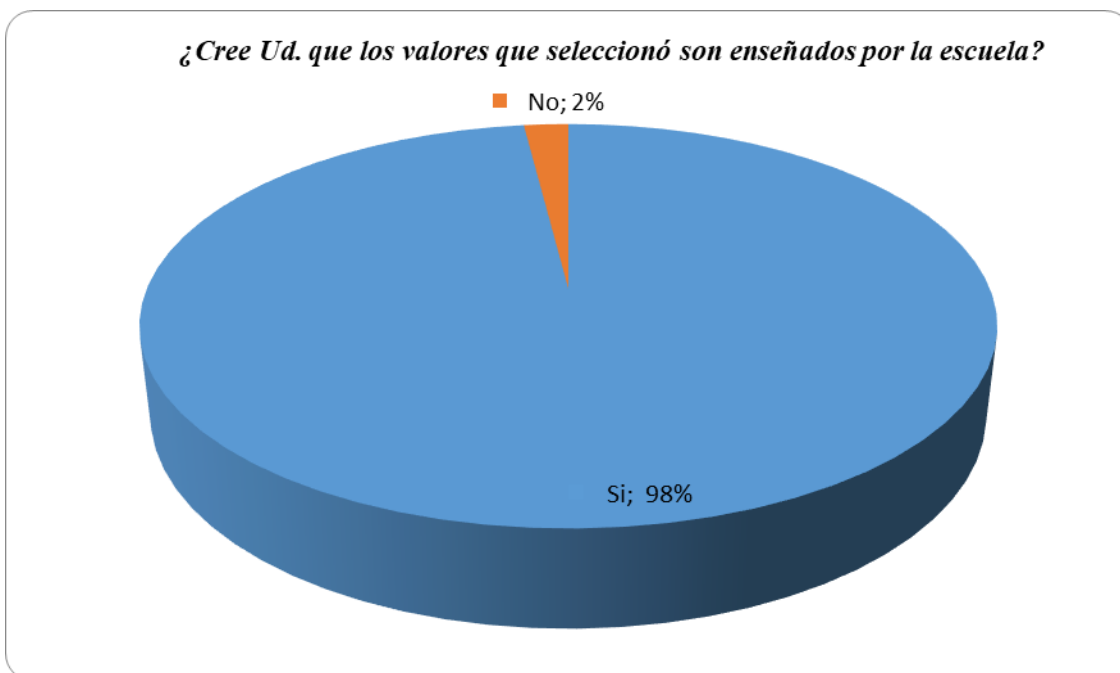
Los mayores porcentajes de familias encuestadas consideran que la escuela forma a los alumnos en diversas habilidades, les resulta indistinto el empleo que obtengan sus hijos al salir de la escuela y en muchos casos aparece la frase ‘lo que les haga feliz’. Un 36 % pretende que sus hijos sean empleados y el 4% aspiran en que en un futuro tengan personal a cargo.

Pregunta N°5



Las familias consideran el respeto, la honestidad y la responsabilidad, en este orden, como los valores más importantes en la formación de los ciudadanos, sobre tolerancia y solidaridad. Unos pocos se inclinaban por la totalidad de los ítems, pero nadie dejó sin contestar este punto.

Pregunta N°6



Los padres asumen que los valores que llevan a una persona a convertirse en ‘buenos’ ciudadanos son enseñados y trabajados en la escuela de alguna u otra manera.

Se manifestaron muy fuertemente en:

- ✓ Vitales para el desarrollo de la persona y de la vida
- ✓ La familia tiene que intervenir. La escuela les debe enseñar
- ✓ Porque lo ven en sus hijos en el día a día.
- ✓ Porque se respetan entre ellos.
- ✓ Alguien lo llamó códigos, otros los escuchan en las reuniones, otros resaltan que los participen.

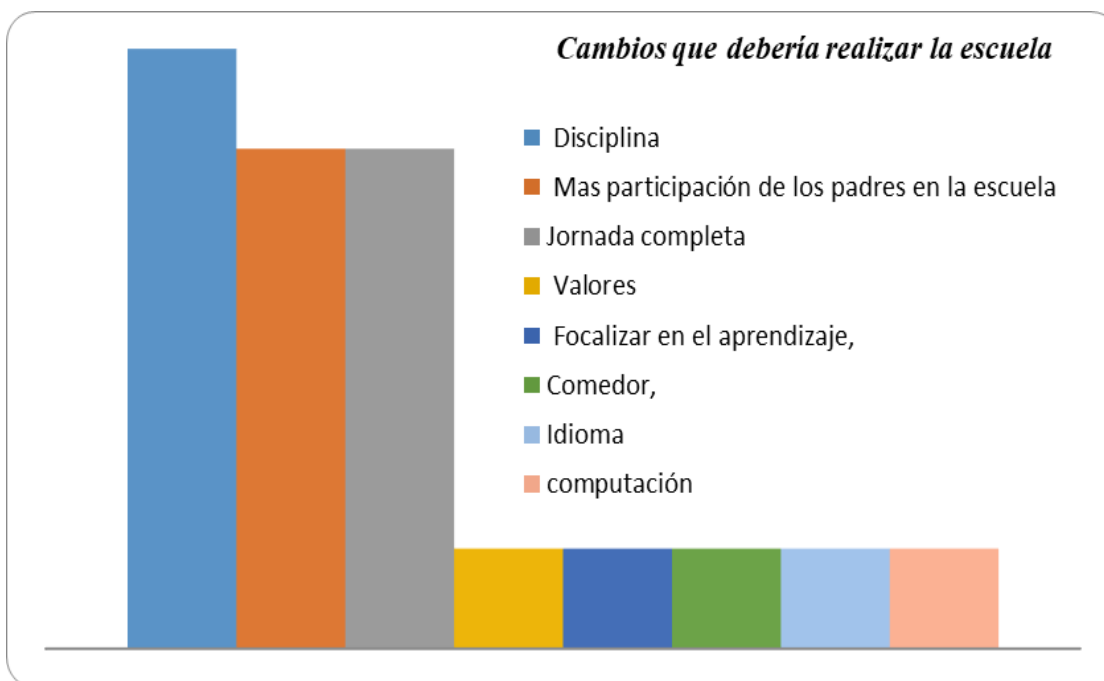
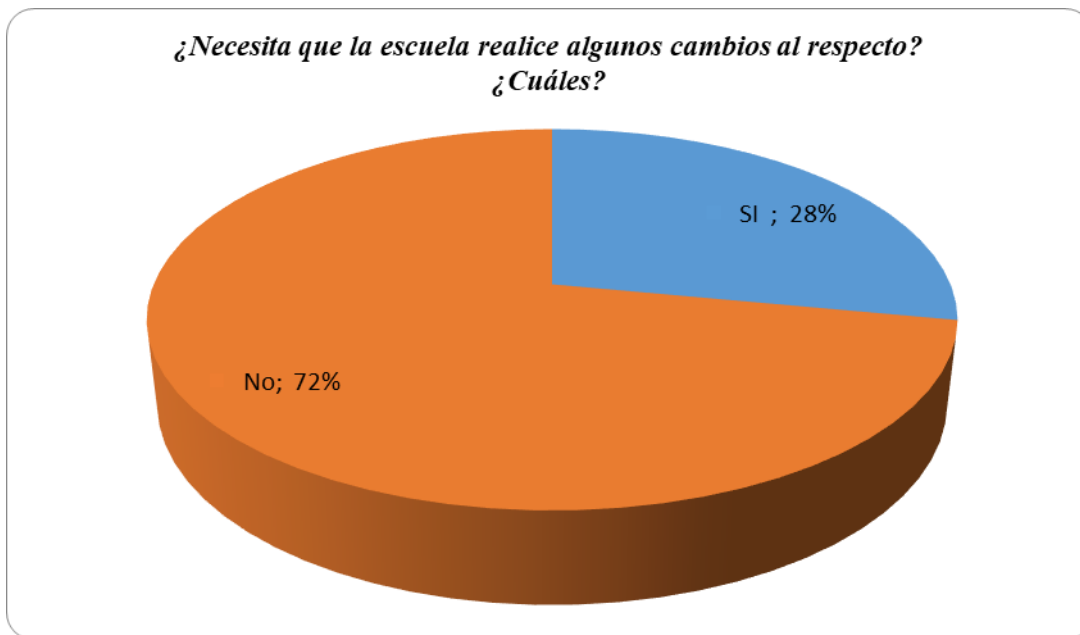
Pregunta N°7

¿Por qué cree que es importante la educación en estos valores para la formación de nuestros hijos como buenos ciudadanos?

Los padres tuvieron muy presente lo que manifestaron en la pregunta N° 5 y lo vemos reflejado en los siguientes comentarios:

- ✓ Porque enseñarlo 'de temprano' es más fácil que de adolescente.
- ✓ Son fundamentales para la vida cotidiana.
- ✓ Para progresar.
- ✓ Porque los forma como personas, como buenas personas. Responsables
- ✓ Para evitar la violencia y la delincuencia.
- ✓ Es posibilidad de convivir.
- ✓ Son necesarios para integrarse a la sociedad.
- ✓ Para hacer un mundo mejor.
- ✓ Para crear un futuro digno.

Pregunta N°8



Del 28% de las familias consideran que la escuela debería cambiar algunas de sus prácticas. De este porcentaje varios padres concluyen que las escuelas deben trabajar la disciplina. Así mismo, otros consideran que la Institución debe lograr una mayor

participación de las familias en las actividades escolares. Otros ítems que se reiteraron fue la necesidad de contar con una jornada completa para así evitar que los niños se encuentren en situación de calle. Surgieron inquietudes, acerca de brindar una mejor calidad de enseñanza, la enseñanza en valores, la instalación de un comedor, la enseñanza de idiomas y computación.

Entrevistas

La entrevista se realizó a directivos, docentes, psicopedagogos y asistentes sociales que llevan adelante sus tareas en las tres escuelas bajo contextos de pobreza, donde se efectuaron las encuestas a los padres de familia...

1. ¿Qué importancia le asigna ud. a una escuela en contexto de pobreza?

En todos los casos se manifiesta que la escuela es primordial, las fundamentaciones son las siguientes:

- ✓ Los alumnos podrán estar mejor preparados para la vida adulta para salir del círculo de pobreza.
- ✓ Es el único lugar donde hay reconocimiento de los alumnos, pueden sociabilizar y se alfabetizan.
- ✓ Los niños aprenden a ser mejores personas.
- ✓ Es el espacio donde los alumnos visualizan otro horizonte tanto social como económico.
- ✓ Es el lugar donde se educa, modifica y disciplina.

2. ¿Cree ud. que todos los niños del barrio tienen acceso a la misma calidad de educación? Comente ...

La percepción que tiene el grupo entrevistado es que la calidad educativa no es la misma en todos los casos.

La diferencia de calidad, en síntesis, está dada por los siguientes factores:

- ✓ Condiciones familiares: socioeconómicas, vínculos familiares, materiales, vivienda, padres comprometidos.

- ✓ Condiciones de la propuesta educativa: factores edilicios, presupuesto, docentes capacitados y comprometidos, funcionamiento de gabinetes

3. A su criterio ¿Qué papel juega la escuela en la formación de valores ciudadanos?

Se afirma que la escuela es ‘formadora en valores’, en muchos casos es el primer contexto donde se relacionan con los otros y los valores son internalizados. En ocasiones, la escuela es única referente de los alumnos en aquellos valores que serán los pilares sobre los que va a cimentarse la inclusión social que deberá ganarse a destajo entre sus pares en el futuro.

4. ¿Está explicitado en algún documento escolar la formación en valores ciudadanos?
(PEI, Diseño curricular)

Se detallan los lugares donde se explicita la formación en valores:

- ✓ Proyecto Educativo Institucional
- ✓ Diseño Curricular
- ✓ Prácticas aúlicas y Proyectos Institucionales.

5. ¿De qué manera los padres acompañan en esta formación en valores?

El grupo entrevistado, asegura que el acompañamiento familiar en la enseñanza de los valores es fundamental y de real importancia para su permanente formación en valores dentro y fuera de las paredes de la escuela.

Se percibe que mientras hay familias que participan de manera activa y plena, otras no acompañan, confrontan, fomentan prácticas que difieren de las escolares y se muestran indiferentes.

En otros casos, las familias depositan en la escuela la tarea formadora desligándose de toda responsabilidad. Muchas veces la manera de acompañar la formación no es a través de la palabra y el afecto sino de la violencia, convirtiendo a la escuela en un ámbito de soporte emocional trascendente para el niño/niña.

HACIA UNA POLÍTICA CRIMINAL FORTALECIENDO LA NIÑEZ Y LA FAMILIA

Mariano Pablo Sibuet⁴⁹³

Palabras clave: Delincuencia Autocontrol. Edad. Adolescencia. Familia. Apego. Socialización. Afectividad.

Introducción

Los actos delictivos son sucesos sociales. Aparecen como hechos específicos en el espacio y en el tiempo. Para que ocurra un acto delictivo es necesario, como resulta cierto en todos los sucesos sociales, que converjan una serie de antecedentes en un momento dado de la historia, y en medio de determinadas circunstancias.

Ante ese cuadro de situación, en primer lugar, resulta necesario establecer que buena parte de la actividad criminal no se ve afectada por la policía o los órganos fiscales de persecución oficiosa, por la sencilla razón de que no se denuncia o es al menos indetectable a los mismos.

La teoría del autocontrol coloca su punto de partida en una serie más o menos sistemática de hechos empíricos con los que cualquier explicación del delito debería ser coherente. Una revisión de la literatura como la que hacen diversos autores sugiere, sin ánimo de exhaustividad, que los delitos son actos que requieren muy poco esfuerzo; que resultan más del mero aprovechamiento de una oportunidad cotidiana que de cualquier tipo de planificación; que no producen generalmente los resultados buscados por su autor, y se traducen en unas mínimas ganancias; que los criminales son sujetos orientados a gratificaciones próximas y difícilmente capaces de sacrificar ventajas inmediatas en favor de beneficios a largo plazo; y que se caracterizan también por tener una formación escasa; ser impulsivos, amantes del riesgo y de la búsqueda de sensaciones; los delincuentes tienden a ser *generalistas en términos de desviación*, esto es que incurren en comportamientos desviados no delictivos, como es el caso del consumo de alcohol y drogas e incluso tienen una probabilidad mayor de sufrir accidentes.

⁴⁹³ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.sib>

De entre todos ellos, existen tres hechos (sobre el delito) con los que no son plenamente consistentes las teorías criminológicas clásicas: *la correlación entre edad y delito* o, dicho con otras palabras, la curva de la edad; *la versatilidad de los delincuentes*; y *la continuidad delictiva*.

Después del sexo, la edad es el correlato más sólido del delito. Se sabe desde los inicios de lo que hoy consideramos Criminología científica que los adolescentes son responsables de un número desproporcionado de delitos y que según se van haciendo mayores van cometiendo menos delitos, como consecuencia de una socialización tardía de las conductas desviadas. Hay mucha evidencia recogida en épocas, lugares y contextos muy heterogéneos que confirman esta correlación, así como la *curva de la edad*.

Continuando con el planteamiento de los teóricos del autocontrol, otro hecho bien conocido sobre el delito y los delincuentes es que, desde un punto de vista retrospectivo, existe una *continuidad* entre la delincuencia juvenil y la adulta.

Este dato aparece en una investigación de Robins ⁴⁹⁴. La idea de continuidad quiere decir que los criminales adultos han cometido actos delictivos en su juventud, o dicho con otras palabras, que para ser delincuente de adulto uno ha debido ser antes un delincuente juvenil. Individuos que comienzan su carrera criminal a una edad tardía —a los que la Criminología a menudo se refiere como *late bloomers* o (personas) que florecen tarde—, son difíciles de encontrar en la realidad.

Desarrollo

El autocontrol bajo

De acuerdo con la teoría general del delito, las personas con mayor tendencia a delinquir son aquellas que tienen un autocontrol bajo: el mismo *es la causa principal de la delincuencia a nivel individual*. Un autocontrol bajo no es algo que se cree, sino que es el resultado de que no existan medios eficaces para desarrollarlo en los sujetos. Es

⁴⁹⁴ Robins, L (1966). *Deviant Children Growing Up: A sociological and Psychiatric Study of Sociopathic Personality*. Baltimore: Williams and Wilkins.

decir, que en propiedad no existen *causas* de un bajo autocontrol, sino causas de un autocontrol alto: no hay propiamente hablando causas positivas del autocontrol bajo, sino que éste tiende a estar presente ante la ausencia de disciplina, socialización adecuadas, etc. El autocontrol es una variable continua que va desde niveles muy bajos a niveles muy altos.

Una socialización inefectiva del niño en la familia se encuentra en la base de un autocontrol bajo, siguiendo siempre las tesis originales. La teoría no descarta, ni mucho menos, eventuales factores biológicos que podrían tener un impacto en el autocontrol y/o en la propia educación, toda vez que la educación no es igual de fácil –o de difícil– en todos los casos.

Una socialización correcta del niño o la niña se caracteriza, según Hirschi⁴⁹⁵, por un seguimiento de su comportamiento, lo cual faltará cuando los padres no se preocupen por ellos, no tengan tiempo o energías para ello, o simplemente no sientan cariño; cuando falle bien el reconocimiento del comportamiento desviado cuando éste se produce; o bien el castigo de tal comportamiento, esto es que un acto desviado no debe dejarse impune, sino reprimirse. Puesto que en el surgimiento y efectividad de estos controles desempeña un rol decisivo la familia tanto por la socialización que ofrece a los hijos como por la propia vigilancia a que les somete, las teorías del control en general y la del autocontrol en concreto conceden un lugar determinante en su esquema a esta institución, contrastando con otros enfoques.

A día de hoy existen muchas pruebas empíricas de la relevancia de la familia para la criminalidad⁴⁹⁶. Cuando la socialización de este tipo en la familia ha sido insuficiente, podría ser el caso todavía de que el niño desarrollara autocontrol mediante otras instituciones, como la escuela. Sin embargo, en la práctica la labor de ésta se ve muy limitada en este punto porque los padres de chicos problemáticos a menudo no se muestran muy cooperativos. Otras instituciones que aparecen más tarde en la vida de las personas son incluso menos efectivas para instalar autocontrol en las personas; y, en

⁴⁹⁵ Hirschi, T (1969). *Causes of Delinquency*. Berkley. University of California Press.

⁴⁹⁶ Simon, Jonhatan: “*Governing through crime*”, en AAVV: *The Crime Conundrum*, Haervester, 1997.

realidad, la teoría predice una autoselección de los individuos a la hora de entrar en contacto con estas instituciones. Todo ello siguiendo a nuestros autores.

El autocontrol, de este modo, se fija a una edad muy temprana en la vida de las personas y se mantiene *relativamente estable* a partir de este momento. A la edad de 8 o 10 años la mayoría de los individuos ya ha aprendido a controlar su tendencia hacia la desviación. Y una vez establecido, el autocontrol no puede ser destruido ⁴⁹⁷.

Finalmente, merece la pena señalar que los autores no excluyen la influencia de otras *causas* en la criminalidad. La *oportunidad*, sin embargo, no desempeña un rol importante ⁴⁹⁸. Así mismo es menester concluir con que la teoría no exige un autocontrol bajo para el delito, sino que éste aparecerá e incluso florecerá en ausencia de controles.

Evidencia empírica. Teoría del Control

La teoría del autocontrol ha recibido un respaldo empírico muy notable en la investigación contemporánea. Existe, en primer lugar, un importante cuerpo de pruebas *indirectas* que sugieren que la teoría es, en efecto, verosímil. Así pueden considerarse los hallazgos en parte aquí revisados sobre la versatilidad de los delincuentes; la universalidad de la curva de la edad; y otros que sugieren una estabilidad relativa en las tendencias individuales; acerca de la generalidad de la desviación; las formas de control y prevención del delito más eficaces y prometedoras; o sobre las dificultades para establecer tipologías de delincuentes⁴⁹⁹.

Sostenía Hirschi que dado que el hombre es un animal, “la impulsividad” y “la agresividad” también se pueden ver como consecuencias naturales de la ausencia de las restricciones morales. Sin embargo, dado que la visión del hombre como un ser dotado

⁴⁹⁷ Gottfredson, M.R. (2005). *The Empirical Status of Control Theories in Criminology*. En Francis Cullen de. *Taking Stock. The empirical Status of Theory in Criminology*. New Brunswick Transaction. Gottfredson, M.R. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press. Hirschi, T, y Gottfredson, M.R. (1983). *Age and Explanation of Crime*. American Journal of Sociology. Vol. 89 pp. 552-584.

⁴⁹⁸ Gottfredson y Hirschi, 2005; op.cit.

⁴⁹⁹ Gottfredson y Hirschi, 2005; op.cit. pp.341-342.

de tendencias y de facultades naturales como cualquier otro animal no resulta particularmente del gusto de los sociólogos, no es necesario recurrir a semejante visión para explicar la agresividad humana amoral. El proceso de enajenarse de los demás incluye con frecuencia el conflicto interpersonal o se basa en él. Tal conflicto podría proporcionar fácilmente un depósito de hostilidad *derivada socialmente* que sería suficiente para justificar la agresividad de quienes tienen debilitados sus vínculos con las demás personas.

Hace muchos años lo expresó Durkheim: “*Somos seres morales en la misma medida en que seamos seres sociales*”. Esto puede interpretarse para expresar que somos seres morales en la misma medida en que hayamos “*internalizado las normas*” de la sociedad. Pero, ¿qué quiere decir el que una persona haya internalizado las normas de la sociedad? Por definición, las normas de la sociedad las comparten los miembros de esa sociedad. Por consiguiente, violar una norma es actuar de modo contrario a los deseos y expectativas de las demás personas. Si a una persona no le importan ni los deseos ni las expectativas de las demás personas, es decir, que es insensible a la opinión de los demás, en esa medida, por lo tanto, no se hallará sujeta a las normas. Es libre para desviarse.

Vínculos Afectivos con el Entorno Familiar y Escolar y Conducta Antisocial

Los datos de una investigación llevada adelante por la Universidad de Santiago de Compostela en septiembre del 2011⁵⁰⁰ confirman también la relevancia de la *vinculación afectiva a los entornos convencionales*, y especialmente a los padres, respecto a la participación de los adolescentes de ambos sexos en conducta antisocial.

La vinculación afectiva con los padres y con el contexto escolar actúa disminuyendo la probabilidad de conducta antisocial de los jóvenes de ambos sexos. Este resultado

⁵⁰⁰ Moreira Trillo, V Directora Lourdes Miron Redondo. *Grupo de amigos, Género y Delincuencia Juvenil*. Universidad de Santiago de Compostela, Septiembre 2011. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis.codigo=113681>.

coincide con los de otros trabajos en el área⁵⁰¹, y con los postulados de las principales perspectivas teóricas de la delincuencia juvenil.

La *Teoría del Control Social* de Hirschi (1969), y su más reciente reformulación, la *Teoría General del Delito* (Gottfredson y Hirschi, 1990), consideran la vinculación con entornos convencionales como un elemento clave que inhibe el desarrollo de la conducta desviada.

También desde las Teorías de la Asociación Diferencial y del Aprendizaje Social se considera la relevancia de la relación afectiva con la familia, y otros entornos convencionales, respecto al aprendizaje de normas y conductas convencionales. Erikson⁵⁰², en un estudio en el que intentan integrar la Teoría del Control Social y la Teoría de la Asociación Diferencial para explicar el consumo de drogas y la delincuencia juvenil, muestran que los adolescentes que mantienen fuertes vínculos convencionales (con la familia, la escuela o la comunidad) corren menos riesgo de asociarse con iguales desviados, y, por tanto, de implicarse en comportamientos problemáticos.

Se verifica entonces en la literatura comparada, que una débil vinculación a entorno convencionales es un antecedente de la conducta antisocial de los adolescentes⁵⁰³.

En los modelos causales realizados por el trabajo de la Universidad de Santiago de Compostela, se corrobora que tanto para los hombres como para las mujeres el apoyo de la madre actúa directamente disminuyendo la probabilidad de conducta antisocial. Además, las relaciones familiares y escolares actúan tanto sobre el tipo de interacciones establecidas con el grupo de iguales, como sobre la identidad de género de los hijos.

La vinculación afectiva con la familia incrementa la probabilidad de que los jóvenes de ambos sexos establezcan relaciones altas en afecto con sus iguales; y el apego escolar

⁵⁰¹ Cortes, J.B. y Gatti, F.M. (1972) *Delinquency and Crime: A biopsychosocial Approach*. New York, Seminar press.

⁵⁰² Erikson, Erik (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós.–

⁵⁰³ Dekovic y Meeus, (1997), *Peer Relations in adolescents: effects of parenting and adolescents self-concept*. US National Library of Medicine National Institute of Health 1997 Apr., 20(2):163-76.

actúa en la misma dirección para las mujeres⁵⁰⁴; y tiende a indicar que el tipo de vínculo afectivo que se desarrolla en el contexto familiar puede contribuir a determinar las restantes vinculaciones afectivas que el adolescente establece fuera del hogar.

Por último, la vinculación afectiva con la familia y con el entorno escolar tiene un efecto significativo sobre la identidad de género de los adolescentes. Sin embargo, es diferente para los adolescentes de cada sexo. Para las mujeres, la vinculación al contexto escolar favorece la asunción de características vinculadas a la feminidad. Para los chicos, mientras la relación afectiva con la madre reduce la asunción de características de masculinidad negativa, e incrementa la probabilidad de asumir características de feminidad; el apego hacia el padre actúa incrementando la masculinidad.

Estos datos indican, en la línea de lo que plantea la Teoría Socio-Cognitiva de Bussey y Bandura⁵⁰⁵, que el padre y la madre, a través del refuerzo y el modelado, favorecen y potencian la adquisición de características y conductas que se consideran apropiadas para cada sexo. Se espera que la madre potencie más la adquisición de características vinculadas a la feminidad, y el padre, características vinculadas a la masculinidad. Aunque la actuación de ambos padres se ajusta a las demandas del rol de género de cada hijo, de modo que los mensajes destinados a promover la masculinidad estarán dirigidos preferentemente a los hijos varones y los orientados a promover la feminidad, a las hijas.

Por último, cabe destacar, que mientras para las mujeres adolescentes sería la supervisión el elemento fundamental del contexto familiar que actúa como factor de protección de la conducta desviada, para los varones es, sobre todo, el vínculo afectivo establecido con la familia, y en especial con la madre, el elemento de vinculación convencional con mayor efecto protector frente a tales conductas. Hirschi (1969) planteaba que la vinculación afectiva padres-hijos actúa favoreciendo el control

⁵⁰⁴ Dekovic y Meeus, (1997) op.cit. Sánchez Quijeja y Oliva, A. (2003). *Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia*. Universidad de Sevilla. <http://personal.us.es/oliva.vinculos.pdf>.

⁵⁰⁵ Bussey, K y Bandura, A (1992). *Self Regulatory mechanisms governing gender development*. Child Development, 63 (5), 1236-1250.

indirecto de los padres sobre la conducta de los hijos, dado que éstos tienden a tener “*psíquicamente presentes*” a unos padres con los que mantienen buenas relaciones; y, por tanto, a ajustar su comportamiento a las expectativas paternas, incluso cuando no están con ellos⁵⁰⁶. Cabría decir, que este mecanismo de control indirecto parece actuar para los adolescentes de ambos sexos, pero resulta esencial para los varones. Mientras que en el caso de las mujeres, los padres añaden un elevado nivel de control directo sobre su conducta, que no está presente, en la misma medida, para los hijos varones.

De acuerdo al estudio arribado en el análisis del mencionado trabajo llevado adelante por la dirección de Miron Redondo en la Universidad de Santiago de Compostela, se vuelve a reafirmar que el ambiente familiar juega un papel fundamental en la conducta delictiva del adolescente.-

La relevancia de los datos obtenidos permite inferir la importancia de la vinculación afectiva (apego) entre hijo y padres. En este trabajo se revela como la variable fundamental para establecer las diferencias entre los delincuentes y los no delincuentes radica en el *apego*. Los sujetos no delincuentes experimentan un alto grado de apego hacia sus padres significativamente mayor que los delincuentes. En este sentido es importante destacar que el elemento diferenciador de la familias de los adolescentes de no delincuentes con los delincuentes, radica en el nivel de apego a sus padres, como primer indicio diferenciador.

Pero dicho estudio, también trajo luces sobre la relaciones de los padres con sus hijos. Tal como lo había descripto anteriormente otros precedentes⁵⁰⁷, la relación del hijo con el padre parece jugar un papel importante en la delincuencia juvenil. La relación con el padre puede ser especialmente relevante para los adolescentes varones dado que una

⁵⁰⁶ Mirón, L. (1990). *Familia, Grupo de Iguales y Empatía. Hacia un modelo explicativo de la Delincuencia Juvenil*. Tesis Doctoral: Departamento de Psicología Social, Universidad de Santiago de Compostela.

⁵⁰⁷ Glueck, S y Glueck, E. (1950). *Unraveling Juvenile Delinquency*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Glueck, S y Glueck, E. (1968). *Delinquents and Non-Delinquents in perspective*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Glueck, S y Glueck, E. (1970). *Toward a Typology of Juvenile Offenders: Implications for Therapy and prevention*. New York: Gurne and Stratton.

relación inadecuada o negativa puede llevar asociada una ausencia de modelos de rol⁵⁰⁸, con lo cual aumenta la probabilidad de que el adolescente busque los modelos fuera de casa, incluso con aquellos compañeros no convencionales y fortuitos. En cambio, la relación con la madre tiene especial relevancia sobre la socialización de los adolescentes como en la posibilidad de evitar conductas prohibidas. También la organización familiar influye primordialmente en aquellos adolescentes sometidos a control extremo.

Los estudios llevados adelante permite inferir que tanto la ausencia de supervisión paterna como el exceso de control en la adolescencia pueden actuar promoviendo la conducta delictiva que en principio se pretendía evitar, en un caso por ausencia de patrón de modelo, y en otro por rebeldía⁵⁰⁹.

Las relaciones afectivas entre padres e hijos son fundamentales para el desarrollo adecuado del individuo, por ello la ausencia de tales vínculos incrementará de manera significativa la probabilidad que los hijos se involucren en actividades delictivas⁵¹⁰.

La relación entre falta de apego a la familia y la delincuencia se encuentra en la centralidad de la Teoría de Control, en donde esboza Hirschi desde 1969, el apego entre los padres e hijos permite a los padres ejercer un control de manera directa o indirecta de la conducta de su hijo, en recibir información de actividades y establecer relaciones de afecto y respeto que favorezcan el proceso de socialización. La ausencia de apego elimina la posibilidad de que los padres establezcan controles, con lo cual el proceso de socialización se dificulta y aumenta la probabilidad de que el hijo desarrolle una conducta delictiva.

⁵⁰⁸ Gove, W y Crutchfield, R (1982), *The Family and juvenile Delinquency*. The Sociological Quarterly, 12:301-319.

⁵⁰⁹ Conger, J, (1977). *Adolescence and Youth, Psychological Development un a Changing World*. New York: Harper Row. Goldstein, H (1984). *Prenatal Composition, Supervision, and Conduct Problem in Youths 12 to 17 Years old*. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23:6,679-685.-

⁵¹⁰ Linden, R y Fillmore, C (1981). *A comparative study of Delinquency Involvemnt*. Canadian Review of Sociology and Anthropology. 18:3.-

Los resultados de diversas investigaciones confirman que la inexistencia de vínculos afectivos y/o la presencia del conflicto en las relaciones entre padres e hijos se asocian con la delincuencia del adolescente⁵¹¹.

Un aspecto de la socialización de los hijos primordialmente analizado en los estudios sobre la familia y delincuencia juvenil es el control (supervisión) ejercido por los padres sobre las conductas de los hijos. En tal sentido la supervisión paterna es uno de los mecanismos a través de los cuales los padres promueven la internalización de las normas en los hijos.

Esta internalización de normas resulta esencial para que el individuo se integre adecuadamente en las sociedades, toda vez que su ausencia o defectuosa internalización, en la falta empírica de control efectivo externo, no contará con ningún tipo de interruptor interno que inhiba su conducta.

Los estudios que han analizado la importancia de la supervisión parental en la conducta delictiva del adolescente encuentran consistentemente, que la supervisión débil o excesivamente rígida se relaciona con la conducta desviada. La mayor parte de estas investigaciones han encontrado relación entre supervisión débil o escasa y delincuencia⁵¹², y otros estudios confirman que la supervisión débil durante la infancia es uno de los principales predictores de criminalidad posterior⁵¹³.

Otros estudios confirman asimismo la relación existente entre supervisión excesivamente rígida y delincuencia, en este sentido⁵¹⁴ afirma este énfasis excesivo en el control sobre todo en la adolescencia, pueden ser generador de conflictos en las relaciones entre padres e hijos, incrementando de este modo la probabilidad de la conducta delictiva de los menores.

⁵¹¹ Reiss, D (1971). *Varieties of Consensual Experience III: Contracts between Families of Normals, Delinquents and Schizophrenics*. Journal Nerv. Ment Dis 152:73-95. Linden, R y Fillmore, C (1981) op. Cit.

⁵¹² Fischer, D (1983). *Parental Supervision Delinquency*. Perceptual and Motor Skills, 56:635-640.

⁵¹³ McCord, J (1983). *Family Relationships and Crime*. Encyclopedia of Crime and Justice. Ed. Adish. New York: Free Press.

⁵¹⁴ Kogan, L (1980). *A Family Systems perspective on Status Offenders*. Journal of Juvenile and Family Courts, 31:2.

Esta literatura revisada antes descrita, permite inferir que tanto los vínculos afectivos entre padres e hijos, como el grado de supervisión de los padres sobre la conducta de un hijo, juega un papel fundamental en la conducta del adolescente.

El estudio citado efectuado por la Universidad de Santiago de Compostela en el 2011, trajo un análisis de resultados que confirman esta dirección, las variables afectivas se revelan como las más importantes para diferenciar entre delincuentes y no delincuentes; y el apego a los padres, junto con el conflicto en el hogar, se muestran como variables para diferenciar a los delincuentes de los que no lo son, presentando un alto nivel de apego en los bajo nivel de conflicto familiar como eje de los no delincuentes, y un bajo nivel de apego y alto nivel de conflicto con la delincuencia.-

Un caso ejemplificativo de tratamiento e implicancia

Un ejemplo de estas técnicas de intervención secundaria desarrollada en los EEUU, en base a estas premisas teóricas y empíricas es el High/Scope Perry Pre-School Project, por primera vez puesto en funcionamiento en Michigan. Se trata de un esquema de intervención temprana dirigido a niños de entre 3 y 5 años, identificados en función de sus situaciones familiares como en riesgo de desarrollar una carrera criminal.

El proyecto implicó a 123 niños afroamericanos nacidos en la pobreza, con un alto riesgo de fracaso escolar. El estudio examinó el desarrollo a largo plazo de estos niños afroamericanos económicamente privados. Las características familiares incluían, por parte de los padres, nivel educacional limitado, bajo ingreso o dependencia del subsidio de asistencia social; muchos de los niños vivían con un solo padre, que si estaba empleado tenía una ocupación de bajo nivel. Más aún, los niños eran considerados de alto riesgo en relación al fracaso escolar. A los 3 y 4, años estos niños fueron divididos al azar en un grupo que iba a recibir un programa pre-escolar de alta calidad y aprendizaje activo, y apoyo familiar, y en un grupo que no recibiría el programa de educación inicial.

Cada año se empleó un equipo de enseñanza de 4 profesores, los cuales recibieron supervisión curricular extensiva y perfeccionamiento en servicio. Niños de 3 y 4 años

participaron durante 2 años en el programa, cubriendo un período de siete meses y medio por año.

Las clases fueron llevadas a cabo durante 2 1/2 horas cada mañana, de lunes a viernes; la proporción niño-personal era de un adulto por cada 6 niños matriculados, una proporción profesor-niño determinada por el diseño de la investigación. (Ahora se recomienda una proporción adulto-niño 1:10). Los profesores hacían visitas al hogar, a cada madre e hijo, durante 1 1/2 hora semanal, en donde se efectuaban tareas de enseñanza en atención y cuidado de los menores, como en la promoción de sus potencialidades.

Actualmente, el curriculum High/Scope desarrollado en este programa se ha extendido a través de los Estados Unidos. Aproximadamente 1.500 líderes en cuidado y educación infantil y 4500 profesores guías han recibido entrenamiento avanzado en el programa, y ellos a su vez han entrenado unos 30.000 profesores de aula, de centros de atención diaria y de centros que funcionan como internados-hogares. Más de 300.000 niños se matricularon cada año.

La Fundación High/Scope está trabajando con grupos variados en 7 países, para establecer institutos independientes que expliquen el enfoque educacional High/ Scope. Estos institutos pertenecen al registro internacional High/ Scope, que promueve el entrenamiento y coordina la calidad en todos los grupos participantes. Algunos de estos institutos son Organizaciones de caridad independientes, que trabajan con las autoridades locales de educación y servicio social (Reino Unido, Holanda). Algunos institutos son anexos a universidades, que hacen un entrenamiento a nivel nacional (México y Finlandia). Algunos son Sociedades Anónimas, que entregan servicios al público en general (Singapur).

El programa pre-escolar desarrollado por el proyecto High/Scope Perry Pre School implicaba un enfoque sistemático de actividades de aula y de visitas a las casas, basado en los principios del aprendizaje activo.

El Programa High/Scope Pre-escolar Perry, desarrollado en 1962, fue uno de los primeros programas diseñados para ayudar a los niños a vencer las consecuencias negativas de la pobreza en la escolaridad (los programas “Head Start”, que comenzaron

en 1965, tenían un objetivo similar). Elaborado tanto por psicólogos como por profesores, el programa pre-escolar establecía una tensión creativa entre la demanda de los psicólogos por una base lógica explícita y el enfoque más intuitivo de los profesores de preescolar en relación al trato con los niños.

A la edad de 27 años, se entrevistó al 95% de los participantes del estudio original, con información adicional obtenida de sus colegios, servicio social y registros policiales, arrojando los siguientes resultados;

Responsabilidad social: A la edad de 27 años, los miembros del programa que habían sido arrestados 5 o más veces eran sólo la 5ª parte de los miembros del grupo que no había participado en el programa (7% versus 35%), y con arresto por tráfico de drogas eran sólo un tercio (7% versus 25%).

Ganancias y estatus económico: A la edad de 27 años, los miembros del grupo del programa que ganaban U\$ 2.000 o más eran el cuádruple de los que no participaron en el programa (29% versus 7%).

Los miembros del grupo del programa que poseían casa propia representan el triple de aquellos que no participaron en el programa (36% versus 13%), y aquellos que poseían un 2º auto representan el doble (30% versus 13%). Los miembros del grupo del programa que recibían asistencia benéfica representaban los tres cuarto de aquellos que no participaban en el programa (59% versus 80%).

Rendimiento educacional: Los miembros del grupo del programa graduados de un colegio secundario o adulto representan un tercio más que aquellos que no participaron del programa (71% versus 54%).

Compromiso con el matrimonio: Aunque el mismo porcentaje de hombres del programa y de no participantes estaban casados (26%), los hombres casados del programa lo estaban por casi el doble de tiempo que los hombres casados que no eran del programa (promedio 6.2 versus 3.3 años). A la edad de 27 años, las mujeres casadas del programa quintuplicaban a las que no habían participado en él (40% versus 80%). Las mujeres del programa que habían tenido hijos fuera del matrimonio representan casi dos tercios de las que no estuvieron (57% de nacimientos versus 83%).

Retorno de inversión: Un análisis de costo-beneficio se llevó a cabo estimando el valor monetario del programa y sus efectos, en dólares constantes de 1992, descontado un 3% anual. Dividiendo los U\$ 88,433 en beneficios por U\$ 12,356 en costo, ambos por participante, da como resultado una relación costo-beneficio de U\$ 7.16 de retorno al gasto público por cada dólar invertido en el Programa Pre-escolar Perry High/Scope Curriculum.⁵¹⁵ El programa fue una inversión económica extremadamente buena, mejor que la mayoría de los otros usos, públicos y privados, de los recursos de la sociedad.

Implicancias: El estudio High/Scope y otros similares sugieren que los programas para la infancia temprana tienen beneficios significativos y duraderos porque:

- * Potencian a los niños, ya que les permite iniciar y llevar a cabo sus propias actividades de aprendizaje y tomar decisiones en forma independiente.
- * Potencian a los padres, involucrándolos en relaciones continuas como socios de los profesores para apoyar el desarrollo de los niños.
- * Potencian a los profesores, entregándoles entrenamiento sistemático en servicio, supervisión curricular de apoyo, y herramientas de observación para evaluar el desarrollo de los niños.

Durante un lapso de 30 años, la Fundación High/Scope y muchas otras organizaciones han aprendido a aplicar los principios del desarrollo y crecimiento del niño en programas exitosos de educación y atención preescolar. El estudio de costo-beneficio sugiere que no sólo se benefician los niños y su familia, sino también la sociedad en su conjunto, por la reducción de impuestos y problemas sociales y el mejoramiento de la vida en comunidad. Los programas educacionales de alta calidad para los niños pequeños son una verdadera *prevención* de problemas sociales mayores, experimentados por niños deprivados. Para muchos de estos niños, su fracaso para insertarse en la sociedad y llegar a ser ciudadanos productivos no es su culpa. Es la sociedad la que debe reconocer la necesidad y entregar los recursos esenciales para la solución.

⁵¹⁵ <https://highscope.org/perrypreschoolstudy>

Algunos programas de la *Fundación CONIN*, en el ámbito local, parecieran enfocarse en dicha dirección.-

La desestabilización del *matrimonio* en este análisis, supone una grave amenaza para el bienestar de las sociedades, especialmente para sus miembros más vulnerables: los niños. Las comunidades, los adultos, y especialmente los niños, alteran sus normas de convivencia cuando el matrimonio deja de ser la institución central que guía el nacimiento y la educación de los niños. La pobreza, la delincuencia, la depresión y el suicidio son sólo algunas de las consecuencias del debilitamiento de la institución matrimonial.

Concretamente, se ha desarrollado precedentemente que el concepto de formación, socialización y normatización de la afectividad, es una tarea compartida de ambos miembros de la paternidad y maternidad conjunta, por lo que la afectación de algunos de estos dos competentes, implica necesariamente los efectos de desviación que a diario se verifican en la realidad.

Conclusión

Durante los últimos años, el matrimonio ha perdido mucho terreno como institución principal de la natalidad y la educación de los niños. Son muchas las causas del abandono del matrimonio -el individualismo, la situación económica, etc.-

Una política criminal moderna, debe centrarse en el fortalecimiento, acompañamiento y sostenimiento de la familia, y dentro de esta, el matrimonio como unidad fundamental para la socialización, con prácticas activas en la educación y formación de sus hijos.

Se ha probado que existe una relación directa entre los vínculos familiares iniciales de una persona, en relación al apego y a la cohesión familiar, con la posibilidad de que un menor y/o adolescente se vea involucrado en actividades delictuales o al menos desviadas.

Así, se ha acreditado que la posibilidad de la iniciación de la actividad criminal en edad temprana tiene raíces en la defectuosa relación del menor con sus padres.

Los intentos de paliar sus efectos con la demagogia penal, con penas mas severas o baja en la edad de imputabilidad, tienden solamente a paliar los efectos del problema

originados en una deficiente y abandonada instrumentación de políticas oficiales de protección familiar.

Una verdadera política criminal pública necesariamente debe atender inicialmente la atención de protección y asistencia familiar, tendientes a la promoción de la familia, y particularmente del matrimonio, como institución fundamental e irremplazable en la formación de individuos social y normativamente integrados, al resto de la comunidad.

Si bien, como se evidenciara los resultados se verificarían en un lapso de tiempo prolongado, la posibilidad de obtener beneficios a bajo costo, y la posibilidad de introducirse específicamente en la problemática actual implicaría también la atención de la situación en campo efectiva.

En general se puede afirmar que determinadas características del ambiente familiar se relacionan con la delincuencia adolescente y esas características se refieren a un funcionamiento familiar inadecuado. Concluyendo la posibilidad de implementación de políticas activas sobre la relación y características de ambiente familiar, como los programas de entrenamiento de padres en técnicas educativas implican soluciones a los problemas de conducta delictiva de adolescentes, que de no ser tratados a tiempo, implica un riesgo cierto resultar infructífera cualquier tarea de socialización en procesos represivos en la madurez.-

No se introduce nada nuevo en el actual estudio, sino que simplemente intentamos demostrar que la familia sí importa, y el matrimonio resulta un elemento esencial de la socialización de los individuos. Conceptos remanidos, pero que el presente trabajo tiene la finalidad de actualizarlos en las agendas públicas con la intención de formar un verdadero cambio sustentable en la concepción familiar de la sociedad; y en la instrumentación de políticas criminales públicas, que se enfoquen en la protección y colaboración de la afectividad familiar.-

En definitiva, si se quiere como nuevo, novedoso, o llamativo que emerge del presente trabajo, es que la criminalidad inicial en su presencia delincuencia juvenil, no escapa a un defecto o ausencia de afectividad familiar en la primera infancia, pudiendo concluir que el delito es producto de la ausencia de apego maternal y paternal, como uno de los principales predictores determinantes en la criminalidad social.

Bibliografía

- Bussey, K y Bandura, A (1992). *Self Regulatory mechanisms governing gender development*. *Child Development*, 63 (5), 1236-1250.
- Conger, J, (1977). *Adolescence and Youth, Psychological Development in a Changing World*. New York: Harper Row.
- Cortes, J.B. y Gatti, F.M. (1972) *Delinquency and Crime: A biopsychosocial Approach*. New York, Seminar press.
- Dekovic y Meeus, (1997), *Peer Relations in adolescents: effects of parenting and adolescents self-concept*. US National Library of Medicine National Institute of Health 1997 Apr., 20(2):163-76.
- Erikson, E (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós.–
- Fischer, D (1983). *Parental Supervision Delinquency*. *Perceptual and Motor Skills*, 56:635-640.
- Glueck, S y Glueck, E. (1950). *Unraveling Juvenile Delinquency*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Glueck, S y Glueck, E. (1968). *Delinquents and Non-Delinquents in perspective*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Glueck, S y Glueck, E. (1970). *Toward a Typology of Juvenile Offenders: Implications for Therapy and prevention*. New York: Gurne and Stratton.
- Goldestein, H (1984). *Prenatal Composition, Supervision, and Conduct Problem in Youths 12 to 17 Years old*. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23:6,679-685.-
- Gottfredson, M.R. (2005). *The Emerical Status of Control Theories in Criminology*. En Francis Cullen de. *Taking Stock. The empirical Status of Theory in Criminology*. New Burnswick Transaction.

- Gottfredson, M.R. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gove, W y Crutchfield, R (1982), *The Family and juvenile Delinquency*. The Sociological Quarterly, 12:301-319.
- Hirschi, T, y Gottfredson, M.R. (1983). Age and Explanation of Crime. American Journal of Sociology. Vol. 89 pp. 552-584.
- Hirschi, T (1969). *Causes of Delinquency*. Berkley. University of California Press.
- Kogan, L (1980). *A Family Systems perspective on Status Offenders*. Journal of Juvenile and Family Courts, 31:2.
- Linden, R y Fillmore, C (1981). *A comparative study of Delinquency Involvement*. Canadian Review of Sociology and Anthropology. 18:3.-
- McCord, J (1983). *Family Relationships and Crime*. Encyclopedia of Crime and Justice. Ed. dadish. New York: Free Press
- Mirón, L. (1990). *Familia, Grupo de Iguales y Empatía. Hacia un modelo explicativo de la Delincuencia Juvenil*. Tesis Doctoral: Departamento de Psicología Social, Universidad de Santiago de Compostela.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=28869>.
- Moreira Trillo, V Directora Lourdes Miron Redondo. *Grupo de amigos, Género y Delincuencia Juvenil*. Universidad de Santiago de Compostela, Septiembre 2011.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis.codigo=113681>.
- Reiss, D (1971). *Varieties of Consensual Experience III: Contracts between Families of Normals, Delinquents and Schizophrenics*. Journal Nerv. Ment Dis 152:73-95. Linden, R y Fillmore, C (1981) op. Cit.
- Robins, L (1966). *Deviant Children Growing Up: A sociological and Psychiatric Study of Sociopathic Personality*. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Sanchez Quieja y Oliva, A. (2003). *Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia*. Universidad de Sevilla.
<http://personal.us.es/oliva.vinculos.pdf>.

-Simon, Jonhatan: *"Governing through crime"*, en AAVV: The Crime Conundrum, Haervester, 1997.

LA HUMANIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. UNA OPORTUNIDAD DE INCLUSIÓN EN LA NIÑEZ

Coordinadoras: O.F. Bernardo, Mariana; O. F. Stock, Susana⁵¹⁶

Autores: Argento de Cruz, Liliana; Farrancho, Andrea Alejandra; Febrero Kronfle, Edvik; García Brunello, Santiago; Kapustiansky, Inés; Russo, Fabiana Evangelina; Sastre, Elisa; Valencia, Mirta Susana.

Key Words: Vulnerabilidad. Niñez. TRIC. Familia. Escuela. Estado. Inclusión

Resumen

La fragilidad e inestabilidad que caracteriza a las sociedades modernas y los constantes cambios e innovaciones del mundo tecnológico, nos enfrentan a una población más vulnerable en todos los estratos socioeconómicos.

Paradójicamente, son los niños y adolescentes los precursores de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y los más susceptibles a su influencia. En respuesta a este escenario, surge un paradigma innovador que incorpora el factor relacional a las TIC convirtiéndolas en TRIC (Tecnología + Relación + Información + Comunicación) como alternativa para disminuir la vulnerabilidad.

Este trabajo colaborativo de investigación se sustenta en el análisis y estudio de bibliografía especializada, en entrevistas a especialistas y en el reconocimiento del Factor Relacional, elemento fundante para la humanización de los vínculos tecnológicos.

Cabe la responsabilidad a la tríada Familia, Escuela y Estado, asumir el desafío de mancomunar esfuerzos para servirse de las TRIC y hacer de ellas, un instrumento de inclusión. Esto implicaría el acompañamiento parental y docente en el buen uso de las tecnologías y la intervención estatal en garantizar su accesibilidad a través de políticas públicas y/o programas específicos a tal fin. Consecuentemente, al ofrecer igualdad de oportunidades, se resignifican los derechos del niño logrando su inclusión en el mundo virtual y real.

⁵¹⁶ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.ber>

Palabras Clave: Vulnerabilidad. Niñez. TRIC. Familia. Escuela. Estado. Inclusión

Abstract

The fragility and instability that characterizes modern societies and the constant changes and innovations of the technological world, face us a more vulnerable population in all socioeconomic strata.

Paradoxically, children and adolescents are the forerunners of the New Technologies of Information and Communication (ICT) and those most susceptible to its influence. In response to this scenario, an innovative paradigm emerges that incorporates the relational factor into TIC, converting them into TRIC (Technology + Relation + Information + Communication) as an alternative to reduce vulnerability.

This collaborative research work is based on the analysis and study of specialized bibliography, in interviews with specialists and on the recognition of the Relational Factor, a founding element for the humanization of technological links.

It is the responsibility of the triad Family, School and State to take up the challenge of joining forces to use TRICs and make them an instrument of inclusion. This would imply parental and teacher support in the proper use of technologies and state intervention in guaranteeing their accessibility through public policies and / or specific programs for this purpose. Consequently, by offering equal opportunities, the rights of the child are reconfigured by including them in the virtual and real world.

Key Words: Vulnerability. Childhood. TRIC. Family. School. State. Inclusión

Introducción

Las nuevas tecnologías de información y comunicación TIC, son parte del presente de los niños y adolescentes. Ellos se desenvuelven en un entorno on line y off line, pudiendo ser vulnerables en ambos ambientes cuya fusión conforma su mundo.

De dicha coyuntura, surge el objeto de esta investigación, que radica en analizar la importancia de humanizar las nuevas tecnologías sirviéndose del Factor Relacional. A través del mismo convergen valores, virtudes, capacidades y habilidades; que permiten que las TRIC sean una verdadera herramienta que colabore a disminuir la

vulnerabilidad y representen una oportunidad de inclusión de la niñez y la adolescencia, con la adecuada guía de los adultos.

El proceso de desarrollo del trabajo, consistió en una búsqueda bibliográfica y weblográfica extensa y entrevistas a especialistas. Los inestimables aportes del Dr. Antonio Gabelas han sido incorporados a lo largo del presente estudio. El Dr. Gabelas fue uno de los creadores del concepto TRIC, pionero en su uso y activo promotor de la humanización del mundo digital⁵¹⁷.

Marco Teórico

El mundo se enfrenta a nuevas exclusiones sociales y, sobre todo, a reconocer la vulnerabilidad imperante en las sociedades debido a la inestabilidad y liquidez instauradas en ella.⁵¹⁸

La familia cumple un rol fundamental como catalizador social y educativo primario, que de ser soslayado, genera vulnerabilidad en la infancia. Así mismo, la escuela es el segundo ámbito que en alianza con la familia, protagoniza el proceso educativo infanto-juvenil revalorizando y protegiendo los derechos del niño y del adolescente.

La Cuarta Revolución Industrial⁵¹⁹, la de la Tecnología, nos enfrenta a la realidad de considerar a las TIC como un factor más de vulnerabilidad. Los niños y jóvenes de hoy han sido bautizados como la “Generación #” (Generación Hashtag), este nombre hace referencia a la aceptación y uso mayoritario de niños y adolescentes de la aplicación Instagram, siendo quienes marcan las tendencias dentro de este entorno.

Al analizar las TIC, la primera problemática emergente se orienta a la brecha digital⁵²⁰ enfocada en la universalidad de acceso y en la desigualdad de oportunidades que

⁵¹⁷ Se incluye detalle de dicha entrevista, junto a la síntesis de su currículum en los anexos.

⁵¹⁸ Zygmunt Bauman, *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2002

⁵¹⁹ Llorenç, Guilera, “La Cuarta revolución industrial”, Barcelona, España, 2017. Disponible en: <https://goo.gl/PQgh52>.

⁵²⁰ María Isabel Pavez y Daniela Trucco, “Niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe en el mundo digital”, en CEPAL – UNICEF, *Desafíos Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, Derechos de la infancia en la era digital* Boletín N° 18, 2014, Recuperado de internet en: <https://goo.gl/YVtmgs>

genera. Sin embargo, ante este planteo surge la paradoja que no necesariamente cuando los niños y jóvenes tienen un mayor acceso a las TIC, se logra reducir los riesgos de vulnerabilidad. Es decir, si este acceso a internet se da de forma totalmente abierta; sin control, sin planificación, sin acompañamiento, ni orientación por parte de los adultos (familia y escuela), los indicadores de vulnerabilidad pueden incrementarse.⁵²¹

La intervención del Estado, a través de políticas públicas promotoras de programas de inclusión y alfabetización digital, garantizaría la protección de esta generación a partir de las TIC como recurso inclusivo, creación y subsidio de una red de apoyo, capacitación y guía familiar-educativa,

A la luz de estos razonamientos, el acceso a las TIC requeriría de una serie de habilidades sociales y humanas para convertir a las tecnologías en verdaderas herramientas de inclusión, crecimiento y desarrollo: las TRIC un nuevo paradigma en donde se potencia el factor humano y la interrelación en el uso de las tecnologías.

TRIC: Tecnologías + Relación + Información + Comunicación

Con esta concepción, las competencias digitales adquieren un enfoque crítico y superador y por ello planteamos que las TRIC, donde el Factor Relacional es excluyente al recuperar las habilidades sociales, los valores y la capacidad de interrelación, son el recurso educativo adecuado para disminuir la vulnerabilidad en los niños y la brecha digital existente, convirtiéndose en una herramienta de inclusión.

Desarrollo

Capítulo I: Vulnerabilidad

En esta oportunidad, nos ocupa la vulnerabilidad social infantil en la era digital, desde la perspectiva de la orientación familiar. La mirada se centra en los vínculos familiares, el contexto y los ámbitos en los que el niño se desarrolla, independientemente de su accesibilidad a las tecnologías.

⁵²¹Silvia Lombarte Bell, “¿El uso de las TIC reduce realmente la vulnerabilidad social en los jóvenes?”, Barcelona, España, Universidad de Barcelona, 2016.

La vulnerabilidad se define en función de las condiciones de vida, del aprendizaje y de la educación y su transversalidad impacta en todos los estratos. Actualmente, se habla de vulnerabilidad, no sólo al referirse a la pobreza estructural sino también, a la multidimensional en la que se consideran carencias materiales y emocionales que impiden el desarrollo integral de los niños y jóvenes. En cifras y según los estudios e investigaciones de la Unicef⁵²² en Argentina al 2016: el 47,7% de los niños y adolescentes, se encuentran en situación de pobreza. Y con relación al total de la pobreza multidimensional, la primera área de privación la representa la Información con un 20,92% de la pobreza total; en este indicador se considera el acceso/capacitación de las TIC.⁵²³

Este nuevo enfoque de la vulnerabilidad, no se limita únicamente a los pobres. Incluye a diversos grupos sociales y plantea una brecha emergente no sólo en términos de distribución de ingresos, sino respecto a la inequidad del acceso a las oportunidades. Abarca el estudio de las situaciones de riesgo, fragilidad y precariedad presentes y futuras con el fin de diseñar planes de acción que generen una verdadera inclusión.

Castel⁵²⁴, plantea que la vulnerabilidad, oscila entre la integración y la exclusión, categorizándola en tres franjas en la sociedad:

- a) De integración: Trabajo estable y relaciones sólidas a nivel familiar y de vecinos.
- b) De vulnerabilidad: Trabajo inestable, precario e intermitente, acompañado de relaciones sociales frágiles.
- c) De marginalidad o exclusión: falta de trabajo y aislamiento social.

Dentro de la **franja de vulnerabilidad**, se encuentra una zona fronteriza con un límite

⁵²² Unicef Argentina, “Hogares con padres sin primaria cuadruplican los niveles de pobreza monetaria”, Disponible en: <https://goo.gl/FFh3Xn>. Ver mayor información en los gráficos 1 y 2 de los anexos del trabajo.

⁵²³ Paz, Jorge, “Bienestar y pobreza en niños, niñas y adolescentes en Argentina, Estudio y Resumen Ejecutivo”, UNICEF, 2016, pp. 32, Disponible en: <https://goo.gl/8eCZcq>. Ver mayor información en los gráficos 1 y 2 de los anexos del trabajo.

⁵²⁴ Robert Castel, “La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales”, en F. Alvarez-Uria, (edit.) *Marginación e Inserción*, Madrid-España, Endymión, 1992

casi imperceptible, denominada: “*de riesgo social*”. Basells⁵²⁵ se refiere a ella como a un “grupo de personas en proceso de desadaptación social por causas básicamente familiares”. De acuerdo a esta línea, la génesis de este proceso se entiende desde tres perspectivas:

- a) Socioambiental: son los riesgos relacionados con los factores contextuales que afectan al desarrollo de la familia.
- b) Conductual: son los riesgos emergentes ante la falencia en el ejercicio de las funciones parentales.
- c) Sistémico: son aquellos que surgen debido a la dinámica familiar disfuncional y sus consecuentes conflictos.

Ante este análisis, queda manifiesto el rol fundamental de la familia como el primer ámbito de inclusión de los niños, pudiendo ante su disfuncionalidad, generar vulnerabilidad en sus miembros.

Desde otro contexto, la cultura contemporánea y sus tendencias impregnan, a los niños y jóvenes de hoy, de hábitos que los vuelven proclives a estar conectados permanentemente a los medios tecnológicos, en detrimento de las relaciones interpersonales propias del ámbito no digital. Que los menores estén solos delante de las pantallas a determinadas edades y con determinados contenidos, supone una exclusión de factores trascendentales para su evolución y desarrollo emocional, cognitivo y social.⁵²⁶

Esta coyuntura plantea la necesidad de un nuevo enfoque de las TIC, que considere el humanismo en las tecnologías y la promoción de relaciones interpersonales, propias del ser. Surge así el concepto de las TRIC que agrega el factor R de Relacional configurándose la ecuación de tecnologías + relación + información + comunicación = TRIC.

⁵²⁵ María Ángeles Basells, “La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar”, Revista electrónica Teoría de la Educación: *Educación y Cultura en la sociedad de la información*, Vol. 4, Salamanca, España, 2003, pp 1-9

⁵²⁶ Aporte del Dr. José Antonio Gabelas en la entrevista que se le realizó (pregunta 2), que se detalla completa en los Anexos al final del trabajo.

Incorporar este nuevo paradigma es una oportunidad para prevenir, mitigar y reparar aspectos que vulneran los derechos de los niños y sus posibilidades de inclusión. En este punto, es imprescindible que los adultos -padres y educadores- lleguen a ser digitalmente competentes y un referente para los menores.

Resulta imperioso combatir la vulnerabilidad multidimensional e impulsar la inclusión social -tecnológica de los niños y adolescentes de hoy (generación # hashtag)- mediante la implementación de las TRIC que privilegia el Factor Relacional, parte constitutiva del desarrollo integral de la persona.

Capítulo II: TIC a TRIC

Los avances tecnológicos nos superan en tiempo, velocidad y alcances llevándonos a la imperiosa necesidad de adaptarnos y evolucionar junto a estos cambios. La mejor vía es: “Acercarnos a estas tecnologías”; no sólo a través de los dispositivos y herramientas y/o los conocimientos y habilidades, sino también y primordialmente, de las relaciones interpersonales.

De este nuevo paradigma, en el cual prepondera el factor humano en el uso de las TIC, surge un modelo innovador:

TRIC: Tecnologías + **Relación** + Información + Comunicación

Bajo este concepto, las competencias digitales adquieren un enfoque crítico y superador a las TIC.

Se introduce el denominado “Factor Relacional” (tRic), que agrupa y aglutina habilidades sociales y para la vida, necesarias e importantes para niños y adolescentes en formación sumidos en esta realidad digital. El objetivo no es crear una sigla más, sino colocar nombre a algo tan natural como lo es el Factor Relacional⁵²⁷.

El Factor Relacional, es el responsable del dinamismo entre las relaciones interpersonales y las conexiones del sistema conformando un gran entramado donde interactúan lo cognitivo y lo emocional para comunicar, enseñar y aprender.

⁵²⁷ José Antonio Gabelas, Op., Cit., (pregunta 7)

El Factor Relacional posibilita superar el doble reduccionismo actual: “Comunicación = Información” y “Educación = Tecnología”, mediante la humanización de las tecnologías, al priorizar a la persona como Ser Relacional, recuperando e integrando los valores y virtudes en todos los entornos: real y virtual.

En TRIC, la “R” de Relación, simboliza la conexión, interacción, colaboración, co-creación, reflexión y el humanismo digital requerido para introducir en el proceso comunicativo y educativo en red y en la Red.

Lo «Relaciona» con la información, al promover la aplicación y el desarrollo del pensamiento crítico para orientarse a contenidos que favorezcan el crecimiento intelectual y el proceso evolutivo hasta alcanzar la madurez.

Lo «Relaciona» con la tecnología, para que los niños puedan expresarse como lo hacen en su tiempo de ocio y con el nuevo lenguaje de hipertextos, enlaces, herramientas, redes, propio de esta “generación @”. Se promueve una cultura participativa donde el conocimiento se crea, mezcla, rediseña y comparte con otros usuarios fomentando la interacción en el ámbito de las competencias digitales.

Lo «Relaciona» con la comunicación orientada a la calidad comunicativa y educativa, al involucrar la inteligencia emocional y al potenciar los vínculos sociales. Permite el intercambio de ideas para construir un nuevo conocimiento mediante el uso de las tecnologías.

Con las TRIC, se recupera el humanismo⁵²⁸ y las habilidades sociales, se integra el ocio en el proceso educativo con el fin de lograr estudiantes más críticos y cultos. No se habla de aprendizaje individual sino de trabajo cooperativo o colaborativo guiado a un desarrollo de la identidad personal a través de la interacción digital y virtual.

Gabelas (cita al pie) concluyó que la humanización beneficiaría a la sociedad en su conjunto: “Tenemos que reivindicar ese humanismo que podemos llamarlo digital o no. Lo importante y fundamental es el sujeto, es la persona, la capacidad que tiene esta

⁵²⁸Humanismo: Actitud filosófica y ética no teísta que exalta al género humano y restaura valores.

persona de generar y crear comunidad. Porque en la medida en que genere y cree comunidad cambiará su entorno y construirá una sociedad mejor”⁵²⁹.

En cuanto a las habilidades para la vida que promueven las TRIC, buscan el empoderamiento de los niños y jóvenes mediante un pensamiento crítico y reflexivo, destrezas psico-sociales y comunicativas y un correcto proceso en la toma de decisiones. Se entiende por empoderamiento la apropiación de habilidades y conocimientos, potenciación de capacidades y fortalecimiento de la personalidad. Todas a través del uso adecuado de las TIC. Desde el pensamiento del Dr. Gabelas, el niño debe de alcanzar el empoderamiento de su realidad, de su ocio, de sus relaciones y de su cultura en los tres entornos en los que se desenvuelve: el natural, el cultural y el tecnológico. Este último es una prolongación que fusiona lo presencial y lo virtual⁵³⁰.

El modelo de las TRIC sustenta el desarrollo de dichas habilidades en tres ámbitos integrados:

- Las habilidades sociales: el crecimiento personal y la inserción social generada por la experiencia.
- Las habilidades cognitivas: la interiorización del conocimiento originada en el proceso de aprendizaje.
- Las habilidades emocionales: la autoestima desarrollada a través de la empatía y la propia valorización a partir de la mirada del otro.

Entre las habilidades específicas que propende desarrollar, se pueden mencionar:

- Autoconocimiento y autoestima: para definir los propios objetivos y plasmar las metas propias antes de hacer uso de las TIC.
- Autonomía y autorregulación: para el uso controlado de las TIC y auto gestión correcta de la información de la web.
- Capacidad de diálogo: para saber intercambiar opiniones, razonar sobre puntos de vista diferentes y lograr consensuar.

⁵²⁹ José Antonio Gabelas, Op., Cit., (pregunta 12)

⁵³⁰ José Antonio Gabelas, Op., Cit., (pregunta 2)

- Empatía y perspectiva social: para respetar y valorar los diferentes aportes en la red y discernir sobre su beneficio al propio proyecto de vida.
- Capacidad para transformar el entorno: para orientarse al trabajo colaborativo en proyectos que tiendan al bien común y la realización personal.
- Habilidades sociales y de convivencia: para tener coherencia entre los criterios personales, las normas y los principios sociales
- Desarrollo del pensamiento crítico: para lograr analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos. Expresarse con: claridad, precisión, equidad y evidencias. Contrastar discursos, verdades dadas, hechos u opiniones, logrando deducir conclusiones propias.
- Desarrollo del razonamiento moral: para que junto al pensamiento crítico, se agreguen criterios de justicia y dignidad personal, introduciendo y destacando los valores primarios familiares en el ámbito digital.

Al integrar los aspectos cognitivo, emocional y social en el desarrollo de habilidades y la promoción de valores, se manifiestan los cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.*

Capítulo III: Familia y Escuela

Los padres, son quienes, en primera instancia, orientan, promueven y satisfacen las necesidades y demandas de sus hijos. Así mismo la Escuela, subsidiariamente, genera un gran impacto en la educación infanto-juvenil. Por esta razón, el uso de las TIC no puede quedar al margen del proceso educativo integral.

La tecnología en el aula es una realidad inevitable, por lo tanto, el sistema pedagógico se adapta a esta nueva manera de transmitir conocimiento y de vincularse los docentes con sus alumnos. Su influencia enriquece el aprendizaje de los diversos contenidos, así como también, potencia las relaciones interpersonales. El marco de interacción FAMILIA-ESCUELA nos dispone para exponer su enlace con las nuevas tecnologías.

Los tiempos han evolucionado y ciertamente, el factor relacional y humanizante de las TRIC ha llegado para quedarse. En este sentido, la sociedad actual promueve la interacción entre el niño y las TIC desde diferentes ámbitos en donde las tecnologías

son fuente primordial de capacitación, oportunidades y relaciones interpersonales. Así mismo, son instrumentos que sirven al hombre para producir un mejor vivir a través del confort y del obrar más categórico evitando errores y sintiéndose más libre al disponer de mayor tiempo. Los niños no son la excepción a la regla.

Se podría afirmar que las TRIC contribuyen al crecimiento personal y social. En virtud de ello, es imprescindible la transmisión de conocimientos resaltando la importancia de “enseñar en valores”. En tal sentido, la familia es el primer ámbito educativo y escuela por excelencia donde el niño aprende a ser persona en base a la escala axiológica que ha ido adquiriendo desde edades tempranas.

Los padres son esenciales en el seguimiento de sus hijos en el correcto uso de las TIC. No es suficiente el establecer sólo parámetros temporales, juega un papel preponderante la forma de orientación que les brinden. Un consumo compartido, permitirá enriquecer el proceso de guía y formación, brindará a los chicos pautas que aporten un nuevo significado de las esferas y dimensiones tecnológicas, fomentará el desarrollo de su autonomía, colaborará en la formación de un criterio propio debidamente argumentado y por ende los impulsará a ser asertivos; todo en una dinámica familiar caracterizada por el respeto, amor y valores⁵³¹. Estos espacios participativos e interactivos de las TRIC ofrecen a los niños una formación integral a medida que van forjando su personalidad.

Los valores, como principios que rigen las acciones hacia fines buenos, ayudan a preferir, apreciar y elegir comportamientos adecuados además de ser fuente de satisfacción y plenitud. Consecuentemente, promueve la humanización del buen uso de las TIC.

La familia y la escuela como agentes de cambio capitalizan los beneficios de las TRIC generando un trascendental impacto social. Más aún, facilitan la implementación de nuevos recursos de aprendizaje promoviendo el avance en este proceso. Permiten desarrollar el pensamiento crítico aplicable a diferentes áreas, desde la matemática o la

⁵³¹ Carmen Marta-Lazo y José Gabelas, “La familia en el escenario de las pantallas”, *Doxa Comunicación*, Revista interdisciplinaria de estudios de comunicación y ciencias sociales, N° 7, 2008, pp. 109-125

programación hasta la elección de contenido y uso de redes sociales como ámbito de interacción entre pares.

Un ejemplo de aprendizaje motivador mediante las TRIC es el de matemática al utilizar el videojuego Minecraft. Para Silvina Bustos “Los conceptos abstractos se ven materializados con esta aplicación, son más fáciles de abstraerse y se le otorga al alumno, la capacidad de entendimiento para después usar el conocimiento en otras aplicaciones no sugeridas por los maestros y producir”⁵³².

También, internet ofrece un espacio para la participación, la interacción y la expresión mediante el cual los niños, pasan de ser consumidores a actores al participar en blogs, crear videos o tutoriales en YouTube, interactuar en las diferentes redes sociales, etcétera.

La presencia y el acceso a las tecnologías en las escuelas, promovidos por el Estado a través de diferentes programas y políticas públicas, comprometen a los docentes a realizar una capacitación especial, capacitación en competencias TIC⁵³³, para poder enseñar cómo ser un buen usuario. Puesto que no resulta suficiente tener conocimientos operativos de los diversos sistemas, es necesario el desarrollo de capacidades valorativas y virtuosas para que los alumnos puedan, además de beneficiarse con su uso, enfrentar los eventuales riesgos a los que las TIC los exponen. Por lo tanto, la diferencia no sólo radicaría en que la escuela tenga o no, la posibilidad de acceder a ellas sino, en la pedagogía que se utilice. Por esta razón, para que las TRIC brinden a los niños una misma oportunidad de superación y/o igualdad, resulta esencial amalgamar su llegada al aula con una formación adecuada en su uso, como camino inequívoco hacia una mayor equidad.

Para el Dr. Gabelas, el proceso de integración de las TRIC en las instituciones educativas responderá a un proyecto individual y personalizado. Sin embargo, de forma general podría estar delineado por: la figura de un tutor como elemento fundamental,

⁵³²Silvina Bustos, “Tecno clases: robots y videojuegos en el aula, Más Despiertos”, entrevista disponible en: <https://goo.gl/4wU7DM>

⁵³³ José Antonio Gabelas, Op., Cit., (pregunta 9) Máster en competencias TIC, del profesorado de la Universidad de Zaragoza

espacios escolares integrados, contenidos no solo basados en los diseños curriculares sino marcados por los intereses de los alumnos en respuesta a la actualidad⁵³⁴.

Las tecnologías se han convertido en un gran recurso de aprendizaje no formal y requieren del apropiado acompañamiento y supervisión de los padres, de los docentes y de la promoción de políticas públicas para que su fin sea verdaderamente inclusivo y se logre reducir la vulnerabilidad. Para ello, las instituciones sociales nombradas, tienen la función primordial de brindar igualdad de oportunidades en pos de generar equidad social.

Como se mencionó anteriormente, la familia cumple un rol protagónico, especialmente en lo que respecta a vulnerabilidad, “sino se habla de familia, no se habla de nada”⁵³⁵. Los diferentes estilos educativos paternos, impactan nuclearmente en la formación y educación de los hijos. Entre los distintos estilos, el “estilo educativo orientador” es la opción por excelencia, ya que acepta y promueve el uso de las TIC desde una mirada humanizante a través de las TRIC.

Más aún, los padres que ejercen un estilo educativo orientador otorgan a los niños un espacio de actuación que promueve su autonomía y realización personal. Así como también, la pluralidad de pensamiento y la comunicación e interacción familiar. Es decir, impulsa el respeto por el pensar, hacer y ser de cada miembro y la solidaridad en intereses comunes beneficiando a la dinámica familiar, en particular y a la sociedad, en general.

Este modelo interactivo familiar, resalta el desafío de compartir como una genuina oportunidad educativa, el acceso a las TIC. Compartir, en el sentido de red vincular intergeneracional en donde unos conocen su manejo (nativos digitales) y otros (inmigrantes), aportan una adecuada formación en valores, al fomentar el cuidado de la privacidad, la intimidad y el ejercicio del autodomínio o autorregulación. Para ello, conocer las luces y sombras de las tecnologías, facilitarán los recursos criteriosos para una educación sólida basada en principios.

⁵³⁴ José Antonio Gabelas, Op., Cit., (pregunta 8).

⁵³⁵ *Ibid.*, (pregunta 8)

“Este acompañamiento parental orientativo ayuda a los niños a transitar la preoperacional del desarrollo cognitivo caracterizada por el animismo, el realismo y la irreversibilidad según el psicólogo Jean Piaget. De este modo, los padres como educadores median entre los contenidos y los niños / adolescentes a efectos de poner a su alcance la interpretación y elaboración del mundo simbólico para que aprendan a hacerse cargo de la realidad. De este modo queda expuesto, una concreta estructura familiar donde los roles están bien definidos, las relaciones interpersonales bien establecidas, los esfuerzos bien dirigidos hacia los fines buscados y los valores bien determinados dentro del ámbito familiar. Este modelo de familia es conocido como “concepto-orientada” conforme a su interacción familiar”⁵³⁶

La libertad ejercida en el uso de las TRIC deberá estar acompañada por la presencia activa y orientativa de los padres teniendo en cuenta la singularidad de cada hijo, así como también, la etapa del ciclo vital que atraviesa. De esta manera, podrán ser activos referentes para que el niño sea capaz de manifestar sus inquietudes, formar y fortalecer su capacidad crítica. Asimismo, es menester de los padres, alentar encuentros interpersonales, cara a cara, con amigos y familiares para evitar el aislamiento, despersonalización y/ o desvinculación.

Capítulo IV: Políticas de Estado

América Latina es una de las principales regiones del mundo en experimentar una acelerada irrupción de las TIC. En los últimos años, se ha convertido en una de las más proactivas en la búsqueda e implementación de programas y políticas de integración al ámbito educativo y social⁵³⁷. Un ejemplo de ello, son las políticas adoptadas en algunos

⁵³⁶Susana Stock, *Los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías: sus influencias y consecuencias*, en *Materia Familia y tecnología*, Instituto de Ciencias para la Familia, Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina, 2012, pp. 24-25

⁵³⁷ Se puede ampliar la información al respecto consultando el Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2014, Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina; que fue elaborado en el marco del proyecto SITEAL, iniciativa que comparten la sede del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

países de la región como Argentina, Uruguay, Brasil, entre otros; que iniciaron con la integración de las tecnologías en el proceso educativo.⁵³⁸

Las primeras políticas de Estado con respecto a las TIC aparecen en la década de los ochenta orientadas hacia el mejoramiento de la infraestructura y la conectividad.

En esta primera etapa, éstas reconocían principalmente la incidencia económica que podían tener las TIC para lograr futuros trabajadores más competitivos, empresas más eficientes y países con mejores economías.

Años más tarde, el Estado garantizó mediante la implementación de los primeros programas, la adquisición de las competencias para el uso de las TIC. Paulatinamente, éstos se integraron a proyectos educativos con el fin de lograr inclusión, democratización y justicia social. Surge así, el Modelo 1 a 1 consistente en dotar a 1 estudiante de 1 dispositivo tecnológico portátil (Notebook, Tablet o Laptop).⁵³⁹

La brecha digital puede presentar diferentes manifestaciones, división entre los conectados y los no conectados y/o división entre los entornos rurales y determinados entornos urbanos. A pesar de que las políticas públicas cada vez están más preocupadas de que la comunicación llegue a todos los ámbitos. Dichas políticas se han centrado demasiado en programas instrumentalistas de una sola vía. No han considerado el factor cultural y socializador de las TIC, que otorga a los escenarios tecnológicos, la categoría de oportunidad de empoderamiento⁵⁴⁰. Dentro de los factores culturales y sociales es importante considerar las diferencias entre los entornos; por ejemplo, en el rural se sustenta una relación y una convivencia menos mediada por la tecnología en comparación al entorno urbano.⁵⁴¹

⁵³⁸ Ver más detalles en la Tabla 1, de los anexos de este trabajo.

⁵³⁹ Sergio Balardini et al, *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina*, Proyecto SITEAL, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014, pp. 33-38

⁵⁴⁰ José Antonio Gabelas, Op., Cit., (pregunta 3)

⁵⁴¹ Carmen Marta-Lazo y José Gabelas, “Diferencias en el consumo audiovisual y multimedia de los menores: entorno rural y urbano”, *Análisis Cuadernos de Comunicación y Cultura*, N° 39, 2009, pp. 203-216

Al comprobar que no basta con acceder a las tecnologías, sino que es necesario apropiarse de ellas y encontrarles un sentido de participación, las políticas adquieren una racionalidad educativa. De este modo, se reconoce a las TIC como un medio para mejorar la educación y generar transformaciones pedagógicas vinculando, armoniosamente, la innovación tecnológica con la educativa.

El Estado orienta sus políticas a una mejora cuantitativa y cualitativa, propone la formación del estudiante y del docente para un “buen uso” de la tecnología. A su vez, pone el acento en la cantidad de oportunidades disponibles para incorporar las TIC de manera significativa en el aula. En definitiva y conforme a lo mencionado, urge reducir de manera efectiva, los tres tipos de brecha digitales imperantes en la región: A) acceso a las TIC, B) calidad de uso de las TIC y C) expectativas sobre las TIC.⁵⁴²

Los modelos coetáneos de integración de las TIC tienen como principal objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades debido a la multi-alfabetización digital (entrenamiento y formación) y la capacitación en las aplicaciones pedagógicas y nuevos recursos digitales (innovación educativa): *aprender sobre las TIC, aprender con las TIC y aprender a través de las TIC*.⁵⁴³

Haciendo referencia a lo antes dicho, estas propuestas exigen la coparticipación de la escuela y la familia. Es necesario que trabajen integradamente en la calidad de acceso a las TIC mediante el desarrollo de competencias y habilidades instrumentales, cognitivas, comunicativas y axiológicas. Así, habilitarán la apropiación crítica, creativa y humanística de las herramientas tecnológicas.

La acción conjunta de la Familia, Escuela y Estado promueve la equidad y la disminución de la vulnerabilidad en la niñez.

En Argentina, actualmente, existen programas de integración de las TIC en el marco de las políticas de Estado, entre ellos: Planied y Educar⁵⁴⁴; que buscan integrar la

⁵⁴²Sergio Balardini et al, op, cit., pp 113

⁵⁴³Wilem Pelgrum, Nancy Law, *ICT in Education around the World: Trends, Problems and Prospects*, Paris, Francia, UNESCO-International Institute for Educational Planning, 2003, pp.23

⁵⁴⁴ Programas de Integración de las TIC a los Sistemas Educativos en Argentina, pertenecientes a la Red Latinoamericana de Portales Educativos RELPE, constituida en 2004 con 16 países integrantes con el

comunidad educativa a la cultura digital. Promoviendo: la innovación pedagógica, la alfabetización digital, la apropiación crítica y creativa de las TIC y fortaleciendo el rol de las instituciones educativas en la sociedad digital en pro de la inclusión socioeducativa.

Conclusión

La presente investigación propone un nuevo camino, frente a un mundo cada vez más tecnologizado, y frente al cual mantenerse al margen resulta casi imposible. La globalización sociocultural en la que la persona está inmersa deriva en una excesiva conectividad (hiper-conectividad). Sin embargo, el crecimiento de las comunidades sociales en entornos virtuales y la expansión de los canales de comunicación, no vienen a sustituir las relaciones interpersonales. Estos fenómenos son los que las promueven y vehiculizan.

El avance de las TIC ha modificado los modelos tecnológicos y en este sentido, el “Factor Relacional” es la herramienta clave para su humanización. Son las TRIC el nuevo paradigma y constituyen el instrumento ideal para promover el avance educativo personalizado que inspira la creatividad, el pensamiento crítico y la comunicación, sin límites de tiempo ni de espacio.

Citando las palabras del Dr. José Antonio Gabelas: “El Factor Relacional en las TIC, es profunda e íntimamente inclusivo, acoge a todo el individuo, por tanto, acoge a todo el niño, a toda su vulnerabilidad y trabaja desde la dimensión emocional, cognitiva y social”⁵⁴⁵. Se proporciona así una visión integradora y holística que considera a la persona como parte de un sistema interconectado y le agrega un componente cultural y social.

objetivo que cada país desarrollara su portal educativo conforme a sus políticas TIC y posteriormente se convirtiera en una plataforma para compartir y producir contenidos conjuntos entre sus miembros. Actualmente son 19 países miembros, cada uno con su portal educativo, ver detalle de los portales en la Tabla 2 de los anexos del trabajo.

⁵⁴⁵ Para ampliar el tema, al final de los Anexos de este trabajo se encuentra la entrevista vía Skype realizada al Dr. José Antonio Gabelas sobre las TRIC y la Vulnerabilidad Infantil. Uno de los creadores y fundadores del concepto: “TRIC” y el “Factor Relacional”. Su Currículum Vitae, continúa a la entrevista.

Familia, Escuela y Estado deberán aunar esfuerzos para implementar las TRIC como proceso de aprendizaje e inclusión a fin de reducir la vulnerabilidad multidimensional que afecta a los niños y adolescentes más allá del espectro social al que pertenecen.

La Familia formará en valores y virtudes, la Escuela aportará los recursos pedagógicos apropiados y el Estado será garante del acceso a los medios tecnológicos favoreciendo la igualdad de oportunidades.

Este nuevo escenario demanda, desde la Orientación Familiar, un exhaustivo análisis de enfoques novedosos que promuevan el “Factor Relacional en las TIC”. Para ello, es necesario reunir e interpretar la información concerniente a los derechos de la niñez y la adolescencia, con el objetivo de impulsar el uso responsable de las TIC destacando al Factor Relacional como connotación distintiva.

Bibliografía

Balardini Sergio; Bauer Raúl; Catuara Martín; Lugo María Teresa; Kelly Valeria; Ithurburu Virginia; Jara Ignacio; Hepp Pedro; Salinas Álvaro y Corbetta Silvia, *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina*, Proyecto SITEAL, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014, Disponible en: <https://goo.gl/45ub93>

Bauman, Zygmunt, *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2002

Bolzon, Lorena, “Audio de Introducción Unidad 3”, Guía de estudio, Materia Familia y Tecnología, Instituto de Ciencias para la Familia (ICF), Buenos Aires, Argentina, Universidad Austral, 2014

Bolzon, Lorena, “Las TICS y la educación. Su efecto en las relaciones interpersonales”, Guía de estudio, Materia: Familia y tecnología, Instituto de Ciencias para la Familia (ICF), Buenos Aires, Argentina, Universidad Austral, 2017

Busquet Jordi; Medina Alfonso y Ballano Sonia, “El uso de las TRIC y el choque cultural en la escuela”, *Revista Mediterránea de Comunicación*, Vol. 4, 2013, pp. 115-135, Recuperado de: <https://goo.gl/Xomu8u>

Busto, Silvina, “Tecno clases, robots y video juegos en el aula”, Entrevista, 2017, Recuperado de: <https://goo.gl/2HZCtK>

CELADE, *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*, Santiago, Chile, CEPAL, LC/R.2086, 2002

Danieli María Eugenia y Messi Mariela, *Recorridos y perspectivas desde el Estado y la Sociedad Civil*, Secretaría Asuntos Académicos, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, PROED, 2012

Dirección de Estadísticas, Ministerio de Salud de la Nación, República de Argentina, 2011- 2012

Gabelas José; Aranda Daniel y Sánchez Jordi, “Una discusión sobre ocio digital y aprendizaje: algunos mitos y una paradoja sobre las redes sociales y los videojuegos”, 2012, Recuperado de internet en: <https://goo.gl/iW6QSB>

Gabelas José; Marta-Lazo Carmen y Aranda Daniel, “Por qué las TRIC y no las TIC”, *Comein Revista de estudios de ciencias de la información y la comunicación*, Número 9, 2012, Recuperado de internet en: <https://goo.gl/SzZDSQ>

Gabelas José; González Patricia y Marta-Lazo Carmen, “El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente”, *Análisis Cuadernos de Comunicación y Cultura*, N°53, 2015

García Fernando y Bringué Xavier, *Educación hijos interactivos en Argentina*, Madrid, España, Foro generaciones interactivas, 2010

Guilera, Llorenç, “La Cuarta revolución industrial”, Artículo, 2017, Recuperado de internet en: <https://goo.gl/S6bK52>

Ibarra, Andrés, “Alfabetización digital, eje de la inclusión”, *Diario La Nación*, Opinión, Buenos Aires, Argentina, 2017, Recuperado de internet en: <https://goo.gl/oEjicx>

INDEC, *Censo Nacional de Hogares, Población y Vivienda 2010*, República de Argentina, 2010

INDEC, *Encuesta Nacional de Tecnologías de Información y Comunicación*, República de Argentina, 2011

INTECO, Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*, 2009, Recuperado de internet en: <https://goo.gl/Keuk2U>

Johnson Larry; Adams Samanta; Cummins Michele; Estrada V.; Freeman A. y Hall C., *NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación*, Austin Texas: The New Media Consortium, Traducción Universidad de Rioja, 2016, Recuperado de internet en: <https://goo.gl/cSSocd>

Lamas, Ana María, *Generación Net. Las respuestas que interesan a padres y docentes*, Buenos Aires, Argentina, Atlántida, 2009

Marta-Lazo Carmen y José Gabelas, “Diferencias en el consumo audiovisual y multimedia de los menores: entorno rural y urbano”, *Análisis Cuadernos de Comunicación y Cultura*, N°39, 2009, pp. 203-216

Marta-Lazo Carmen y Gabelas José, “La familia en el escenario de las Multipantallas”, *Doxa Comunicación*, Revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales, N°. 7, 2008, pp. 109-125

Marta-Lazo Carmen; Hergueta-Covacho Elisa y Marfil-Carmona Rafael, *Investigación y creación en red: experiencia de escritura colectiva en Twitter basada en el factor relacional*, Ponencia en Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento, Comunicracia y Desarrollo Social, Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla, 2016, pp. 1340-1352, Recuperado de internet en: <https://goo.gl/iSbBZG>

Lombarte, Silvia, “¿El uso de las TIC reduce realmente la vulnerabilidad social en los jóvenes?”, *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Col. 6, Núm. 1, Universidad de Salamanca, Salamanca, España, 2005, Recuperado de: <https://goo.gl/tZryol>

Martínez Idalia y Pabón Mónica, “Proyecto de aula TIC. Los valores”, CPE Institución Educativa Departamental Externado de San Sebastián, 2012, Recuperado de: <https://goo.gl/nkATZG>

Morales, Estela, “Internet y sociedad: Relación y compromiso de beneficios colectivos e individuales”, Revista Digital Universitaria, volumen 5, número 8, Universidad Nacional Autónoma de México, 2004, Recuperado de: <https://goo.gl/162sVz>

Naciones Unidas - CEPAL, *Panorama Social de América Latina 2002-2003*, LC/G. 2183-P, 2002

Pavez María Isabel y Trucco Daniela, “Niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe en el mundo digital”, en CEPAL – UNICEF, *Desafíos Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, Derechos de la infancia en la era digital*, Boletín N°18, 2014, Recuperado de internet en: <https://goo.gl/YVtmgs>

Página 12, *Inclusión social y digital*, 2015, Recuperado de: <https://goo.gl/bALqGJ>

Paz, Jorge, *Bienestar y pobreza en niños, niñas y adolescentes en Argentina, Estudio y Resumen Ejecutivo*, UNICEF, 2016, Recuperado de internet en: <https://goo.gl/WA1kaM>

Pelgrum Willem y Law Nancy, *ICT in Education around the World: Trends, Problems and Prospects*, UNESCO-International Institute for Educational Planning, Paris, Francia, 2003, Recuperado de internet en: <https://goo.gl/F2L7iG>

Stock, Susana, *Los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información*, Materia Familia y tecnología, Instituto de Ciencias para la Familia, (ICF), Buenos Aires, Argentina, Universidad Austral, 2017

Stock, Susana, *Los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías: sus influencias y consecuencias*, Materia Familia y tecnología, Instituto de Ciencias para la Familia, (ICF), Buenos Aires, Argentina, Universidad Austral, 2017

UNICEF, *Derechos de la infancia en la era digital*, 2014, Recuperado de: <https://goo.gl/1J7fQo>

UNICEF, Ley 23.849, *Convención sobre los derechos de los niños*, 1989, Recuperado de: <https://goo.gl/o6F5Cq>

UNICEF, (s.f.), *Innovaciones con TICs*, Recuperado de: <https://goo.gl/VoYDpQ>

Walker, María Teresa, “Identidad e intimidad en el mundo virtual de nuestros hijos”, en Aguirre, M.E. (editor). Capítulo: *Impacto de las tecnologías en nuestros hijos*, Chile, Universidad de los Andes, 2013, pp. 99-129

Zeledon, Marcela, “La autonomía Progresiva en la Niñez y Adolescencia”, *Revista Jurídica Digital, Enfoque Jurídico*, 2015, Recuperado de internet en: <https://goo.gl/fwVNth>

Weblografía

Argentina Innovadora 2020: Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación: <https://goo.gl/tTzfsU>

Depósito de Investigación Universidad de Sevilla: <https://goo.gl/c53Mt4>

Dialnet: <https://goo.gl/67a7Ze>

Google: <https://goo.gl/KnHtfx>

Google Académico: <https://goo.gl/fGGm2q>

Habitaciones de Cristal: <https://goo.gl/p6hW6a>

Ined 21: <https://goo.gl/BC2nwf>

Observatorio Social de la Caixa: <https://goo.gl/9bgk41>

Plan Nacional de Conectividad: <https://goo.gl/L9yC46>

PLANIED Plan Nacional de Integración de Educación Digital: <https://goo.gl/YoHKB2> Programa Conectar Igualdad: <https://goo.gl/ZqueZM>

Programa Educ.ar: <https://goo.gl/xjE37F>

Programa Fondo Tecnológico Argentino (Fontar): <https://goo.gl/G9Cp3Y>

Programa Infinito por Descubrir: <https://goo.gl/sn6ypX>

Programa Nacional de Ferias de Ciencias y Tecnología: <https://goo.gl/cHq8ie>

Programa Nacional de Infraestructuras Críticas de Información y Ciberseguridad:

<https://goo.gl/ufZuDQ>

Programa Núcleos de Acceso al Conocimiento: <https://goo.gl/5owPXA>

Unicef Argentina: <https://goo.gl/B9KUe9>

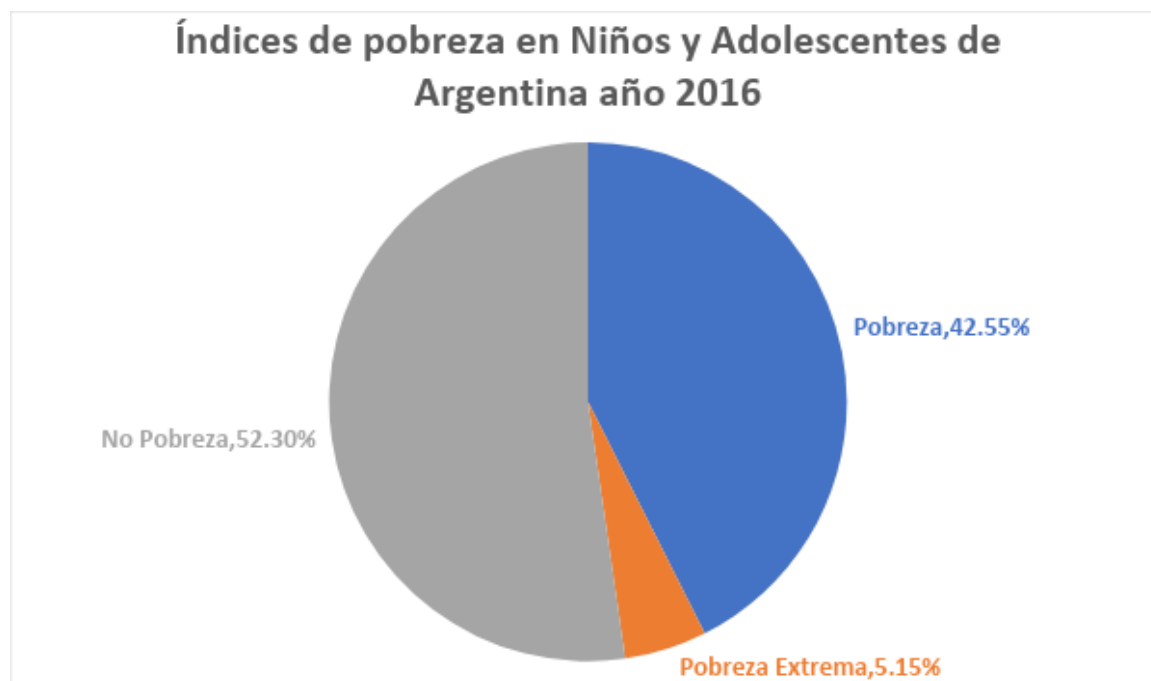
SITEAL: <https://goo.gl/ZqfJ9P>

Tendencias 21: <https://goo.gl/Bj5Xav>

Transformar la Escuela: <https://goo.gl/7FDuvL>

TRIC LAB: <https://goo.gl/19ebKk>

Gráfico 1: Condiciones de Pobreza en Niños y Adolescentes de Argentina Año 2016



Sinopsis del gráfico:

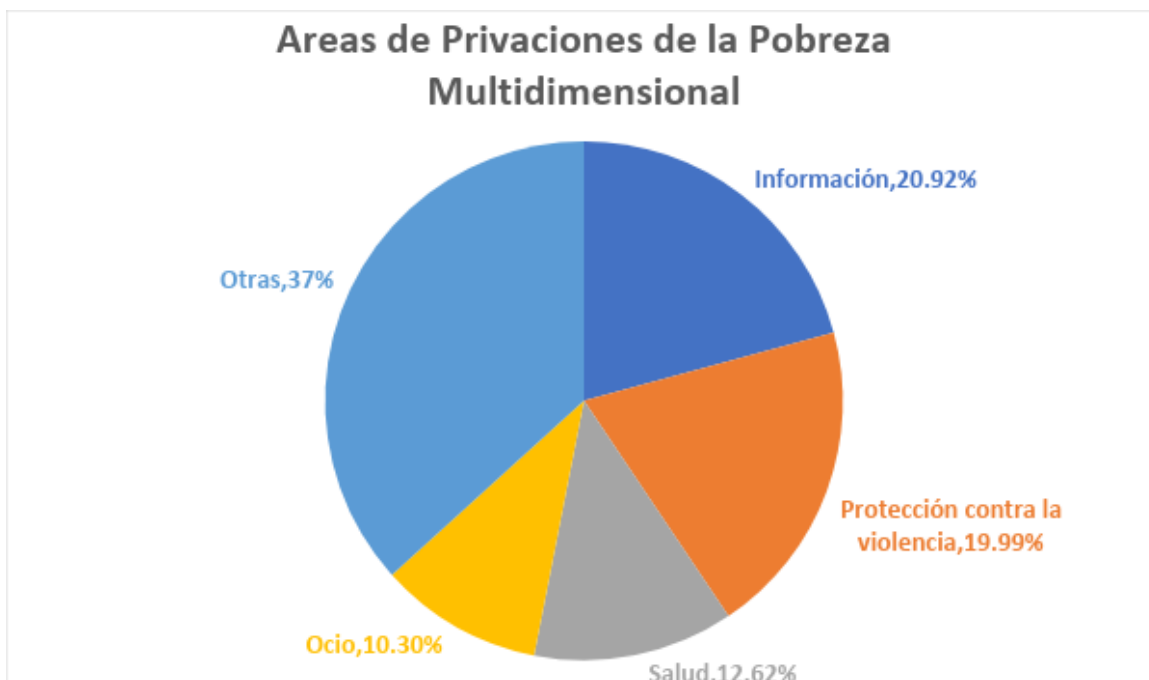
En Argentina al 2016, el 47,7% de los niños y adolescentes, se encuentran en situación de pobreza (5,6 millones de menores de edad), de los cuales el 10,8% llega a pobreza extrema (1,3 millones de niños y adolescentes).

Fuente de los Datos: Unicef Argentina, (2017), *Hogares con padres sin primaria cuadruplican los niveles de pobreza monetaria*, artículo on line.

Recuperado de Unicef Argentina:

<https://goo.gl/gfVrSH>

Gráfico 2: Áreas de Privaciones de la Pobreza Multidimensional de los Niños y Adolescentes en Argentina año 2015



Sinopsis del Gráfico:

Al 2016 del total de la pobreza multidimensional en niños y adolescentes, el 63% se concentraba en cuatro áreas de privaciones: información con un 20,92% (esto incluye el acceso y capacitación de las TIC), protección contra la violencia 19,99%, salud 12,62% y ocio 10,30%; respectivamente, el resto se dispersaba en las otras áreas de privaciones.

Fuente de los datos: Paz, Jorge, (2016), *Bienestar y pobreza en niños, niñas y adolescentes en Argentina, Estudio y Resumen Ejecutivo*, UNICEF, recuperado de internet en: <https://goo.gl/WA1kaM>

Tabla 1: Políticas Públicas: Primeras Iniciativas de integración TIC en América Latina

- Costa Rica, el Programa de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo (PIE MEP-FOD). Este programa se inició en

1988 y utilizaba un enfoque educativo centrado en la programación, en lenguaje Logo.

Sitio web: <http://www.relpe.org/portales/>

- Chile, en 1992, comenzó a gestarse la Red Enlaces, que fue pionera como modelo de redes escolares, cuyo propósito era establecer un entramado escolar de comunicaciones.

Sitio web: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/home>

- México, la Red Escolar comenzó a gestarse durante la segunda mitad de 1990 y consistía en un sistema computacional de información y comunicación al servicio de la comunidad escolar, basado en Internet.

Sitio web: <http://basica.primariatic.sep.gob.mx/>

- Brasil, el Programa Nacional de Tecnología Educativa (ProInfo), basado en equipamiento y capacitación docente, se inicia a mediados de la década de 1990.

Sitio web: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

- Uruguay, el Plan de conectividad educativa de informática básica para el aprendizaje en línea (Ceibal) inicia, en 2007, la distribución gratuita de una computadora portátil por cada estudiante y docente de la enseñanza primaria pública.

Sitio web: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/>

- Argentina, Educar comienza en 2000, como el primer portal educativo nacional público de la región. El Programa Conectar Igualdad, inaugurado en 2010, entrega netbooks a todos los estudiantes y docentes del nivel secundario del país, de la educación especial y de la formación docente para el nivel secundario.

Sitio web: <http://www.educ.ar>

Fuente: SITEAL, Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina. Recuperado de internet en: <https://goo.gl/71tR5m>

Tabla 2: Portales Educativos miembros de RELPE

**Portales Educativos miembros de la Red Latinoamericana
de Portales Educativos RELPE**

PAÍS	NOMBRE DEL PORTAL
Argentina	http://www.educ.ar
Bolivia	http://www.educabolivia.bo
Brasil	http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html
Colombia	http://aprende.colombiaaprende.edu.co/estudiantes2016
Costa Rica	http://www.relpe.org/portales/
Cuba	http://www.cubaeduca.cu/
Chile	http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/home
Ecuador	https://www.educarecuador.gob.ec/
El Salvador	http://www.miportal.edu.sv/
Guatemala	http://www.mineduc.edu.gt/padep/
México	http://basica.primariatic.sep.gob.mx/
Nicaragua	http://www.nicaraguaeduca.edu.ni/
Panamá	http://www.educapanama.edu.pa/

Paraguay	https://www.youtube.com/user/paraguayaprende
Perú	http://www.perueduca.pe/
República Dominicana	http://www.educando.edu.do/portal/
Uruguay	http://www.uruguayeduca.edu.uy/
Venezuela	http://www.me.gob.ve/
Latinoamérica	http://www.indagala.org/

Fuente: Relphe<https://goo.gl/B46myb>

Entrevista al Dr. José Antonio Gabelas (Vía Skype)

1.- ¿Creen Uds. que las TRIC son un factor que puede colaborar a disminuir la vulnerabilidad infantil y mejorar la inclusión social de los niños y los jóvenes?

Respuesta: Cuando hablamos de TRIC: tecnologías de la relación, información y comunicación, queremos acentuar la R que es lo que denominamos factor relacional. Y en ese sentido el factor relacional es profunda e íntimamente inclusivo. Acoge a todo el individuo, por tanto, acoge a todo el niño, a toda su vulnerabilidad y trabaja desde la dimensión emocional, cognitiva y social. Por lo tanto, esta visión que es conjunta e integrada, es una visión holística. Ya no estudia al sujeto del entorno, sino que incluye al sujeto en su totalidad en un entorno también al cual se tiene que adaptar. Y evidentemente, los escenarios digitales hoy son un elemento relevante.

2.- ¿Por qué creen Uds. que las TRIC, tal como venimos sosteniendo en nuestro trabajo de investigación, minimizan la vulnerabilidad infantil?

Respuesta: El niño tiene un escenario. Puede tener un escenario mayor o menor de empoderamiento. Empoderamiento de la cultura, empoderamiento de su

ocio, empoderamiento de sus relaciones. Y en ese sentido hay que entender que las TRIC recogen lo que es la experiencia física, esencialmente offline del menor y recoge también lo que es la experiencia online, virtual. De la fusión de esas dos experiencias, es decir, lo que ocurre alrededor del niño y con el niño en los escenarios físicos y lo que ocurre con el niño y alrededor del niño en los escenarios virtuales, forman o desearían formar un todo, que nosotros llamamos *cuarto entorno*; siguiendo la terminología de Echeverría⁵⁴⁶ cuando habla de los tres entornos. El primer entorno sería *el natural*, el segundo, *el cultural* y el tercero *el tecnológico*. El tecnológico, entendemos que tiene una prolongación que cristaliza hoy en esa fusión entre lo presencial y lo virtual. Esto es muy importante tenerlo en cuenta porque cada vez son más las horas en las que los menores están muchas veces solos delante de las pantallas. Y, que los menores estén solos delante de las pantallas a determinadas edades y con determinados contenidos, ya supone una exclusión. Exclusión de esos factores que hemos comentado que son tan trascendentales para su evolución, como lo es el desarrollo emocional, desarrollo cognitivo y el desarrollo social.

3.- *¿Cuál es su opinión respecto a la desigualdad de oportunidades emergente entre aquel niño con acceso a las TIC y quien no la tiene? ¿Cuáles son según sus investigaciones las propuestas más efectivas en cuanto a políticas públicas en este sentido para una niñez más equitativa?*

Respuesta: La brecha digital tiene muchas manifestaciones. Una de ellas probablemente sea esta que estamos comentando. El mundo en cierto modo se puede dividir entre los conectados y los no conectados. Las políticas públicas de comunicación cada vez están más preocupadas de que la comunicación llegue a todos los ámbitos. No obstante, sigue siendo evidente una brecha entre determinados entornos rurales y determinados entornos urbanos. En España

⁵⁴⁶ Javier Echeverría, plantea un nuevo modelo de espacio social que denomina "tercer entorno" (3e), parte de la tesis, que ya todo el mundo sostiene también, de que las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones (NTIT) están posibilitando un escenario "que difiere profundamente de los entornos naturales y urbanos en los que tradicionalmente han vivido y actuado los seres humanos" (J. Echeverría, 1999, pág 14)

concretamente, estas políticas públicas se han centrado demasiado solamente en lo que son programas instrumentalistas. No han tenido en cuenta el factor cultural y socializador que pueden tener las TIC, para realmente marcar unas líneas de implementación en las que los escenarios tecnológicos, sean una oportunidad para el empoderamiento y no sean solamente, una clonación de los viejos esquemas tradicionales, unidireccionales y repetitivos de la escuela.

4.- Es decir Dr. Gabelas, ¿realmente las políticas públicas al menos en España, que usted lo menciona, todavía no han considerado el factor relacional de las TRIC y solamente apuntan a tratar de cubrir el tema de la conexión?

Respuesta: En gran medida sí. Desde final de los años '80, '90 con la famosa LOCS⁵⁴⁷ en España, se pusieron un poquito después y al mismo ritmo en marcha distintos programas: el programa Mercurio, el programa Atenea, el programa de Escuela 2.0, donde fundamentalmente el objetivo, y en cierto modo la obsesión, era que las aulas, los colegios estuvieran equipados con material informático. No se tuvo en cuenta por ejemplo un hecho fundamental, que es la formación del profesorado o se ofreció una formación del profesorado que no respondía a las necesidades que podrían existir en cada centro. Entonces esto durante dos, tres décadas más o menos se ha mantenido en esta tesitura y desde hace unos dos, tres, cuatro años está habiendo un movimiento pero que no es vertical, es decir, no llega desde las instituciones a las escuelas y a los centros, sino que es un movimiento más bien horizontal que incluye determinadas iniciativas populares, determinadas asociaciones de profesores docentes etc. Están experimentando y están innovando en la escuela desde diferentes líneas de trabajo. Pues dígame el trabajo por folletos, aulas invertidas, el trabajo personalizado, el trabajo colaborativo. De algún modo, podríamos hacer la foto en España actualmente, con dos partes: una primera parte que sería fundamentalmente (y siempre hablo en términos genéricos porque hay excepciones) lo institucional, que sigue todavía anclado en la

⁵⁴⁷ LOCS: Acrónimo de LOCal State [Estado local].

instrumentalización y, por otro lado, determinadas iniciativas más voluntaristas, más asociacionistas, más digamos emprendedoras, que están surgiendo en diferentes centros para proponer otro modelo de escuela que no esté centrada solamente en la instrucción si no que esté centrada fundamentalmente en la comunicación.

5.- Frente a las TIC ¿Son todos los niños vulnerables, más allá de su contexto sociocultural, o entiende que hay grupos más expuestos? ¿Cuáles y por qué?

Respuesta: Internet y lo virtual es siempre en gran medida, una prolongación de lo que ocurre en lo presencial. Los niños, los menores más vulnerables, los menores que están excluidos o en caso de exclusión en su familia, en su escuela, en su barrio, lo están también con las tecnologías. Por lo cual no podemos hacer una división entre una cosa y otra. Quiere decir que esto ha sido un error que nos ha tenido demasiado tiempo lastrados. Ya al final de los años '60 cuando Umberto Eco lanzó el famoso libro "Apocalípticos e integrados", te tenías que poner a favor o en contra de la tecnología. Pues seguimos todavía en ese discurso, que es un discurso que está ya superado. Entonces creo que tenemos que tener una mirada integradora y tenemos que tener una visión y una misión también integradora. Y en ese sentido ofrecemos el discurso y el modelo de las TRIC. Donde este proceso de exclusión y el riesgo de vulnerabilidad mayor o menor que puede tener *el niño* en sus espacios naturales y socializadores y que también los tiene con la tecnología (es decir que lo que hace la tecnología es amplificar), puedan finalmente resolverse. Un niño que está integrado, que no está excluido, un niño que está adaptado al entorno, con la tecnología está adaptado al entorno. Y, un niño que está excluido o que es vulnerable en su entorno natural cultural, social también lo está con la tecnología, pero más.

6.- ¿Es decir que desde este punto de vista la brecha no sólo es digital, sino que es de la realidad a la virtualidad?, tal como lo está indicando usted.

Respuesta: efectivamente. Esto lo dicen algunos autores. Por ejemplo M.

Castells tiene un libro que recomiendo que es "Redes, indignación y esperanza" que es un análisis que hace el autor sobre los diferentes movimientos sociales que hubo en el norte de África, también en Estados Unidos, en España. Entonces él analiza con su equipo y observa que cuando existe en un barrio o en un pueblo, en una ciudad, un tejido social, un potencial asociativo importante que lucha que es reivindicador, que aspira a un empoderamiento de su realidad y de su cultura, pues esto, digamos se reproduce y amplifica con las redes sociales, con las redes virtuales. Pero esas conexiones presenciales y físicas son el motor, son la dimensión comunitaria que realmente garantiza esa amplificación que luego se pone en las redes sociales. Y esto el profesor Castells en este libro lo estudió profundamente, en detalle.

7.- ¿Poseen datos de América Latina con respecto a las TRIC? ¿Llevan adelante de manera formal alguna investigación ahí o solamente por el momento están en España?

Respuesta: No conozco a fondo la situación para hacer una descriptiva en concreto detalle de lo que es el Panorama latinoamericano en ese sentido, no lo conozco a fondo. Sí puedo decir que hemos colaborado recientemente con varias universidades latinoamericanas justamente una con Ecuador, la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). Tuvimos también hace algunos meses una videoconferencia de esta línea, pues existe la oportunidad de que tengamos alguna instancia ahí para avanzar en determinados talleres en los que hagamos una implementación en toda esta metodología, de todo este modelo. Y, la UNAD Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, donde que también tuvimos una intervención. Y poquito a poco sí que observamos, de hecho, esto es una prueba más de que este discurso que, aunque es emergente, cada vez se está desarrollando más. Pues que estemos aquí hablando con vosotros sobre esto, es una prueba más de que es un discurso que interesa y que es un modelo que poquito a poco se está expandiendo. Nosotros no somos amigos de las grandes revoluciones, somos

amigos del paso a paso, como decimos en España del “pasito a pasito” como si fueran las hormigas construyendo de una manera colectiva, pero sin parar. Y esto verdaderamente vemos que va dando resultado. Pero seguramente sí que existan experiencias en América Latina, en diferentes países, donde a lo mejor no se llaman TRIC y es de otra manera. Porque en definitiva tampoco tiene mucho mérito todo lo que hemos hecho. Nuestro objetivo no era crear una sigla más, ya estamos demasiado llenos de siglas y de acrónimos, sino que ha sido poner nombre a algo que es tan natural como lo es el factor relacional, que además es un concepto que procede del campo de la física y de la estadística. Nosotros lo que hemos hecho ha sido aplicar unas ciencias sociales y en completo aplicarlo a este discurso que llamamos *comunidad TRIC*.

8.- Nosotros desde el punto de vista antropológico consideramos que el ser humano es un ser social, un ser en relación y obviamente es importantísimo esto añadirlo a la tecnología. ¿Qué estudios y opinión formada poseen sobre las TRIC en las familias como primeros y principales educadores de los niños?

Respuesta: me alegra esta pregunta porque intentando responder esta pregunta nos vamos a los orígenes de todo el trabajo de investigación que íbamos haciendo no solamente de las TIC, sino anteriormente. En el año 2008, con mi compañera de investigación Carmen Marta-Lazo publicamos un librito muy pequeño que se llama "Consumos y migraciones de pantallas y familias". Lo editamos aquí en la Universidad de Zaragoza que está dentro de una comunidad que se llama Aragón. Hicimos unas preguntas en profundidad a 140 familias el hábitat urbano y rural. Es uno de los pocos estudios que se han hecho en España, donde no es un estudio con una muestra representativa, nada más marca tendencia, en las que intentamos valorar cuál era el papel que ejercían las diferentes pantallas en los hogares. Estos son estudios que no son fáciles de hacer, porque hay que entrar en cierto modo en la vida doméstica y familiar para que los padres y las madres respondan con cierto desarrollo a todo esto. Este estudio se presentó, está colgado en la red, se puede descargar

libremente. Se presentó con el Gobierno de Aragón y se hizo en un contexto de trabajo con un programa que en España ha tenido muchísima relevancia que se llama "Cine y salud" que a su vez tiene otro programa que se llama "Pantallas sanas". Entonces este programa apareció en el año 2000 ya lleva 17 años de desarrollo y abarca a más del 80% de los centros escolares que existen en todo Aragón. Se está extendiendo a gran parte de España e incluso a algunos países de Latinoamérica. Vertebramos tres áreas que en España tradicionalmente han estado separadas: el campo de la comunicación, de la salud y de la educación. Nosotros nos pusimos a colaborar con ellos y seguimos trabajando estrechamente con este programa y cuando publicamos este libro se plantea la importancia de las familias y del contexto familiar mediador. Cuando hablamos de vulnerabilidad yo creo que si no hablamos de familias no hablamos de nada. Y vuelvo al principio, si estamos ante un caso de exclusión social del menor que se vive en la familia, automáticamente esa exclusión se reproduce indefinidamente en todos los demás ámbitos: sociales, culturales, con tecnología, sin tecnología. Tenemos que desmitificar la tecnología ya que pensamos que la tecnología marca un antes y un después en todo. Ella es una parte más, pero si un niño de 6 a 7 años por poner un ejemplo es desatendido en casa y está atendido por las pantallas evidentemente es un niño que está en proceso de exclusión. Yo me dedico a dar charlas en asociaciones de padres y madres también y cuando me llaman para algunas cosas de estas siempre les pongo el mismo ejemplo. Me gusta utilizar la analogía del parque. Cuando llevas a tu niño al parque y es pequeño, no lo sueltas de la mano. Ese niño se hace un poquito más mayor entonces lo sueltas de la mano y le dices "no pases de aquellos columpios" y estás en contacto visual permanente porque puede ocurrir cualquier cosa: que se caiga, que se pegue un golpe o que haga alguna cosa no debida. Y cuándo es un poquito más mayor le decimos: "bueno pues yo estoy aquí en este banco, no salgas del parque, dentro de un rato vienes a verme o voy a verte". Y cuando es un poco más mayor tú estás en tu casa, el niño se va sólo y le dices "ya volverás a tal hora, ¿no?". Estos ritmos que marcan una distancia en el espacio yo creo que son muy significativas porque

en realidad están diciendo todo lo que una familia debe hacer en el acompañamiento del crecimiento de los niños. Y cuando llegan a la pre adolescencia o a la adolescencia no debes cogerlo de la mano, pero sí tienes que estar. Ellos necesitan tu presencia, aunque no la reclamen. Entonces tienes que estar muy al tanto de todo lo que ocurre alrededor de tus hijos en cuanto a las pantallas: los Smartphones, los móviles, los videojuegos, etc. están contándole a ese niño. Y ese conjunto de interacciones que sostienen con las pantallas deberían ser motivo de conversación para ti como padre o para ti como madre. Porque conversando sobre eso conoces a tu hijo.

9.- ¿Cómo sugerirían ustedes a los colegios incorporar las TRIC en sus aulas? Planes, programas, acciones, en fin, sugerencias.

Respuesta: mi experiencia en ese sentido ya tiene también un notable recorrido. Estoy colaborando en proyectos innovadores relacionados con los medios y comunicación concretamente con la prensa, también con la radio y la tele. Entonces conozco un poquito este terreno y verdaderamente las intervenciones institucionales que han dado resultado en los centros son aquellas que primero hacen un diagnóstico del centro. Es decir, cada centro, cada colegio, tiene su propia problemática. Entonces, es verdad que hay una serie de elementos que podrían ser comunes a todos como: la escasa formación de profesores y maestros en algunas dimensiones, la dificultad de vertebrar un centro, lo que es un trabajo puramente académico y escolar que hacen los profesores con lo que debería ser la relación con las familias. Pero sí funcionan: la figura del tutor como elemento fundamental que además de profesor es tutor, la importancia de abrir los espacios escolares a unos espacios más integrados donde las clases no están marcadas por los cincuenta y cinco minutos, sino que están marcadas por otros tiempos y donde los contenidos no están marcados por los diseños curriculares, sino que están marcados por los intereses de los alumnos respondiendo a la actualidad. Todo esto se tiene que analizar a través de proyectos, diagnósticos de los centros para dar una respuesta concreta a cada cual, el centro al entrar en un proyecto tiene que

contar con varios profesores que estén dispuestos a liderar ese proyecto y tiene que haber alguien, una institución que puede ser pública, privada o mixta, que se haga cargo de tutelar, de mentorizar estos proyectos. Esta es la manera de funcionar, entiendo que no es fácil. Pero es la manera eficaz y eficiente de garantizar proyectos que no sean como un fuego artificial que es muy bonito lo poco que dura, sino que sea más bien como el ejemplo del agua que cala y que hace que el terreno esté fértil para que crezcan. Y en este caso los que crecen son nuestros hijos y nuestras hijas, que no es cualquier planta.

Es importante también la formación. Nosotros vamos a poner en marcha el próximo octubre "Máster en competencias TIC", del profesorado de la Universidad de Zaragoza. Vamos a implementar por primera vez en España la metodología TRIC a todo el Máster. Es semi-presencial, pero vamos a abrir la posibilidad en el futuro de que sea totalmente online para que todos los que estéis a muchos kilómetros de distancia podáis realizarlo. En gran medida la filosofía y el modelo TRIC nació en la primavera del 2012 en un Máster que hizo la UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia. El primer Máster que se hizo en España sobre redes sociales y aprendizaje digital. Eran dos ediciones, una ya ha desaparecido. Pero en la primera edición mi compañera y yo pusimos en marcha una asignatura que, entre otras cosas, ha sido la base para generar el modelo TRIC. Es decir, cómo unos alumnos que iban más aventajados ayudaban a otros que les costaba más y cómo se iban creando una serie de interacciones donde evidentemente el factor relacional era el alma del proyecto educativo de esa asignatura en ese Máster. Si entráis en la plataforma TRICLAB veréis que en la pastilla de *¿qué es TRICLAB?* aparece en el manifiesto un enlace que conduce a un PDF con el manual guía TRIC. Las tres últimas páginas son rúbricas que concretan cómo se puede aplicar esta metodología TRIC a todas las sesiones del Máster. También hay un blog que se llama *Habitaciones de cristal*. Tenemos muchísimos contenidos como los que estamos hablando ahora. Tenemos también el libro "Comunicación digital. Un modelo basado en el factor relacional" publicado el año pasado. Aquí está

el Máster de toda nuestra filosofía. Y por último para dar más referencias, hay una plataforma que es un portal estupendo que tiene un tráfico enorme en Internet, que se llama Inet 21. Ahí tenemos 63 post en donde desarrollamos muchas de estas cosas. Y es interesante que le echéis un vistazo porque algunas de las entradas son como el *making off* de diferentes prácticas que hemos hecho para debatir, para discutir temas utilizando las redes sociales.

10.- Alemania hace unos días tomó medidas legales para que Facebook Twitter y otras plataformas sociales mejoren sus estrategias de persecución, odio y ciertas negatividades en las interrelaciones. ¿Pensarían ustedes que va a poder funcionar? ¿Van a haber algunas repercusiones? ¿Debió de haber sido enfocado de alguna otra manera?

Respuesta: Este es un tema complejo porque Internet va muy deprisa y todo el aparato legal va muy despacio. Muchas veces se empiezan a aplicar determinadas leyes que buscan la regulación del mercado. Porque es un mercado de contenidos, es un mercado de relaciones, es un mercado de entretenimiento. Es un mercado que, además, hay que decirlo, está concentrado cada vez en menos manos. Tengamos en cuenta que lo que es la minería de datos, es decir, que sólo con la información que están moviendo Google con YouTube y Facebook con WhatsApp es inmenso. Solamente Google representa el 25% del tráfico total. Hay una cantidad de información de todos nosotros que está concentrada en una serie de compañías muy concretas, que esos datos ellos los pueden utilizar sin nuestro consentimiento con absoluta alegría y facilidad. Entonces llega un momento en el que el debate está encima de la mesa. Hace falta regularlo. Es necesario regularizar esta circulación de información, así como hay que regular, el que haya determinados contenidos que puedan ser accesibles a menores en muchos casos. Yo soy defensor de una regulación consensuada en la que todos los sectores implicados intervengan, pero también soy defensor de una autonomía del ciudadano. El ciudadano debería ser suficientemente responsable y suficientemente formado para decidir realmente qué datos quiere dejar en manos de otras personas. Nadie se

lee los contratos de las operadoras. Evidentemente esos contratos están diseñados en un formato para que no se lean. Con letra pequeña, lo importante está debajo de todo o en el medio. En fin, ese tipo de cosas que ya se sabe muy bien que facilitan la no lectura. Pero estamos también con un problema serio de alfabetización ciudadana. Menos de 1/4% de la población, al menos en Europa y América Latina no está alfabetizada visualmente ni digitalmente. En España se hizo un estudio en el que colaboramos nosotros en el año 2005 y se publicaron los resultados en el 2011, intervinieron todas las comunas autónomas y más de veinte universidades. Y se obtuvo como resultado que solamente el 5% de la población española estaba alfabetizada. Por alfabetización no entendemos solamente el uso de instrumentos, tocar una serie de cacharritos y saber manejar malamente las redes sociales. Las redes sociales no son un juego, pueden ser una profesión. Utilizarlas realmente bien necesitan de un tiempo, necesitan de una formación, necesitan plasmar unos objetivos y necesitan tener en cuenta que tú puedes tener una identidad offline y una reputación online y ese es un trabajo del día que debe responder a unos cánones de credibilidad, de confianza, de profesionalidad, etc. Todo esto que sería la alfabetización digital, es un hecho que, en la ciudadanía, en términos generales no existe. Por lo tanto, vuelvo al principio. Hay que hacer una regulación, pero también insistir en la responsabilidad de los ciudadanos. Y es necesaria que esta concientización del mercado respete unos mínimos de privacidad y unos mínimos de libertad por parte de los usuarios y de los internautas.

11.- Si tuviera que dejarles un mensaje a los padres de familia, a los docentes y a los niños y adolescentes desde su punto de vista de las investigaciones TRIC, ¿cuál sería?

Respuesta: el mensaje es en relación a lo último que estábamos hablando en cuanto a la alfabetización digital, las redes sociales yo diría que tanto los padres como las madres como los hijos, todos los educadores diría: no hagas nunca en Internet, en las redes sociales, lo que no harías, o no digas nunca lo

que no dirías mirando a los ojos a la otra persona. Y un segundo mensaje que es un concepto que estamos trabajando mucho, es el de "*grieta digital*" es fundamental sobre todo en las familias que lo entiendan. Si realmente están preocupados por los yogures que pueden estar caducados con alguno de sus hijos cuando los compran en el supermercado, que realmente se preocupan del oxígeno que respiramos porque es lo que ofrecen las pantallas y la interacción con ellas sus hijos todos los días.

12.- Para finalizar, si tuviera que dejar un compendio de las TRIC y hacia dónde van ¿cuál sería?

Respuesta: a nosotros nos gustaría que este modelo y este discurso que estamos desarrollando, estuviera calado de principio a fin por el humanismo digital. Yo creo que están habiendo signos de que las *tecno utopías* son una falacia. No pueden ser un sueño ni una realidad, son un simulacro y mucha gente empieza a estar ya de vuelta de tanta tecnología, de tanta tecno-dependencia. Tenemos que reivindicar ese humanismo que podemos llamarlo digital o no. Pero lo importante y fundamental es el sujeto, es la persona, la capacidad que tiene esta persona de generar y crear comunidad. Porque en la medida en que genere y cree comunidad cambiará su entorno y construirá una sociedad mejor.

Yo creo que vosotros estáis tocando con la punta del dedo, la llaga más importante que es la familia. Si somos capaces de construir familias somos capaces de cambiar la sociedad.

Currículo Vitae: José Antonio Gabelas Barroso

Perfil Profesional

- Profesor de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universidad Complutense de Madrid, España.
- Profesor de Comunicación Digital en la Universidad de Zaragoza, España.
- Investigador, miembro del proyecto Europeo ECO (Elearning, Communication and Open-data: Massive Mobile and ubiquitous learning). 2014-2017. ICT PSP. Pilot Type B. Universidad de Zaragoza.

- Miembro fundador del grupo GICID (Grupo de Investigación en la Comunicación e Información Digital) de la Universidad de Zaragoza. Coordinador de la plataforma TRICLab. <http://triclalab.com/>
- Editor del blog "Habitaciones de Cristal". Espacio de reflexión en intercambio en el campo de la educomunicación <http://educarencomunicacion.com/>
- Colaborador del Magazine INED21 <http://ined21.com/>
- Diseño y aplicación de diferentes proyectos y programas de innovación relacionados con el campo de la comunicación y de la educación.
- Coordina distintas colecciones y publicaciones en los ámbitos de la comunicación y educación. Con numerosas publicaciones en diferentes editoriales de prestigio y revistas científicas indexadas.
- Organiza e imparte cursos y programas de formación virtual y semipresencial para distintos organismos nacionales e internacionales.
- Colabora y participa en varias investigaciones sobre las prácticas digitales culturales, alfabetización digital y educación mediática.
- Coordinador de la plataforma de aprendizaje colaborativo TRICLab <http://educarencomunicacion.com/triclalab/>

Logros:

- 9 Proyectos:
 - Manual Comunicación e Información Digital.
 - Un modelo basado en el Factor R-elacional
 - Curso MOOC ‘Comunicación y Aprendizaje Móvil’ ECO
 - Elearning Communication Opendata I Simposio grupo CONINCOM “¿Brecha digital? Entornos mediáticos mutantes y distancias generacionales en la escuela y el hogar”
 - TRICLab. Laboratorio de innovación, investigación y divulgación en comunicación y educación
 - Grupo Spectus Miembro del grupo de investigación.
 - Proyecto I+D. “La competencia en comunicación audiovisual en

un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales”.

- Miembro del grupo investigador CONINCOM en el proyecto AUSTICA.
- Programa Pantallas Sanas.

- 7 Publicaciones:

- Factor R-elacional como epicentro de las prácticas culturales digitales.
- Phenomenological features of digital communication: interactivity, immersion and ubiquity.
- Psiconutrición del menor. Nutrición, psicopedagogía y pantallas sanas
- Director Artículos, de capítulos y libros.
- Autor Comunicación, ubicuidad y aprendizajes.

- 25 Artículos de revistas

- Educación Mediática e Intermetodología Relacional aplicada a los MOOC
- La realidad de la telerrealidad: escáner de una sociedad (híper) televisiva El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente
- La educación mediática en las titulaciones de Educación y Comunicación de las universidades españolas: Análisis de los recursos recomendados en las guías docentes
- Investigación sobre el grado de competencia mediática de los ciudadanos aragoneses
- Stanley Kubrick y Jean Renoir: Dos miradas fílmicas a la Gran Guerra
- La información como servicio público en los medios de comunicación
- Hábitos de consumo televisivo de ficción entre los universitarios que estudian Comunicación

- Debate: Educomunicación en el siglo XXI. La búsqueda constante de la participación ciudadana
- La creación de un cortometraje como metáfora de la educación mediática
- Diferencias en el consumo audiovisual y multimedia de los menores: entorno rural y urbano
- La familia en el escenario de las multipantallas
- La televisión: epicentro de la convergencia entre pantallas
- Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas
- La cercanía en la virtualidad. Las tutorías en otra dimensión
- Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas
- Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España
- La información como servicio público en los medios de comunicación
- La educación para el consumo de pantallas, como praxis holística
- Televisión y adolescentes: una mítica y controvertida relación
- El poder de los medios de comunicación
- La pantalla doméstica: un mundo de reflejos
- El duende televisivo
- Actitudes de nuestros hijos ante la TV
- La hora de los informativos
- 16 Colaboraciones en obras colectivas
 - La dimensión de recepción e interacción en la enseñanza universitaria española de educación mediática
 - Escenarios de aprendizaje digital en Aragón desde el marco de la salud, educación y comunicación.
 - Narrativas digitales y habilidades para la vida: Inmersión,

simulación, participación

- Nuevas interacciones en competencia digital: de la recepción al empoderamiento
- Comunicación, ubicuidad y aprendizajes
- Adolescentes en la cultura digital
- Hacia la multialfabetización digital de los jóvenes en red
- Goya y Buñuel: Narrativa y plástica que trascienden el realismo
- Dieta audiovisual y multimedia: Riesgos tóxicos
- Epílogo: Psiconutrición del menor: nutrición, psicopedagogía y pantallas sanas
- Capítulo 15. Educación en la red. Algunas falacias, promesas y simulacros
- Escenarios virtuales, cultura juvenil y educomunicación 2.0
- Pantallas y jóvenes en el ágora del nuevo milenio
- "El Periódico del Estudiante"
- Los medios de comunicación de masas: contextos de aprendizaje y comunicación
- Estrategias de comunicación para superdotados y talentosos

- 4 Libros

- Comunicación digital: un modelo basado en el Factor R-Elacional
- Competencia mediática: investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España
- Consumos y mediaciones de familias y pantallas: nuevos modelos y propuestas de convivencia
- Alimentación

- 1 Tesis

- La creación de un cortometraje: Un proceso de mediación en la promoción de la salud adolescente

- 1 Labor de Coordinación

- Tesis Doctoral, Coordinación: Psico nutrición del menor:
nutrición, psicopedagogía y pantallas sanas
- 3 Idiomas:
Español - English – Francés.
- 1 Reconocimiento:
I y II Concurso Publicitario audiovisual “A favor de la responsabilidad e igualdad de género”, organizado por la Universidad de Zaragoza y el Instituto de la Mujer del Gobierno de Aragón.
- 1 Empresa:
INED21 <http://ined21.com/>

Fuentes: Ined 21: <https://goo.gl/N4cqDW>

Linkedin: <https://goo.gl/M65XTL>

INTEGRACIÓN DE INICIATIVAS PÚBLICAS Y PRIVADAS CON ENFOQUE DE FAMILIA A FAVOR DE NIÑOS EN SITUACIÓN DE CALLE

Experiencias en el Programa de desarrollo de capacidades de emprendimiento y fortalecimiento familiar – Perú

Erika Valdivieso López, Ana Maria Mera, Camilo Girón Córdova,

Rudy Salazar Cabrera, Benjamín Távora⁵⁴⁸

Palabras clave: Familia. Niñez. Población vulnerable. Políticas Públicas. Fortalecimiento familiar. Cooperación. Emprendimiento.

Introducción

El desarrollo integral de los niños se logra en el marco de una familia fortalecida y consciente de sus funciones. Lamentablemente diversos factores se presentan para que, en el Perú, pese a la reducción sostenida de los índices de pobreza, aún existan niños, niñas y adolescentes en situación de calle.

Como señala el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, “la presencia de niñas, niños y adolescentes en la calle nos reporta dos situaciones: la del niño, niña y adolescente que cuenta con un entorno familiar al que vuelve diariamente y la del niño, niña o adolescente que ha perdido contacto con su entorno familiar viviendo en la intemperie o en espacios captados para dicho fin. En ambos casos, existen carencia de cuidados parentales y una situación de evidente desprotección”⁵⁴⁹.

El Estado desarrolla un sinnúmero de políticas orientadas a la protección de los niños en esta situación a través de sus ministerios y gobiernos locales y regionales. Sin embargo, como sucede en la mayoría de políticas de los estados, éstas pueden presentar una perspectiva asistencialista y segmentada a un público específico. En otras palabras, se busca atender las necesidades inmediatas que pueden presentar los niños, niñas y adolescentes en situación de calle, pero pocas veces se logran proyectar como políticas

⁵⁴⁸ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.val>

⁵⁴⁹ Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - MIMP, Cuadernos sobre Poblaciones Vulnerables, Nº 4, Año 1, Lima, 2013, p. 4. Acceso 20.10.2017

En: https://www.mimp.gob.pe/files/mimp/especializados/boletines_dvmpv/cuaderno_4_dvmpv.pdf

sostenibles que les permitan de manera paulatina cambiar su situación de hecho para mejorar sus oportunidades. La continuidad de una política de este tipo sólo podría garantizarse a partir de la implementación de un enfoque integral en las políticas públicas: el Enfoque de Familia.

En este trabajo se presenta el desarrollo del programa que, en un intento por concretar el contenido del Enfoque de Familia en las políticas públicas, tiene como objetivo fortalecer las relaciones afectivas en las familias de los niños, niñas y adolescentes adscritos al programa Yachay⁵⁵⁰. El proyecto tiene la particularidad de enriquecer y ampliar, con la participación de entidades privadas, el ámbito de acción de una política pública en favor de la niñez. Es la primera experiencia de este tipo a nivel nacional.

El objetivo general del programa es contribuir a la mejora de la calidad de vida de los niños en situación de calle a través del mejoramiento de su entorno familiar. Para ello se pretende fortalecer la relación familiar y afectiva en sus familias y desarrollar capacidades de emprendimiento en los padres de niños del programa.

En las primeras fases del programa se ha logrado una mejora notable en las condiciones de vida de los niños atendidos por YACHAY (asistencia escolar, reducción de trabajo en calle, aseo, etc.), pero sobre todo, una actitud positiva de los padres para involucrarse en el cuidado y atención de sus hijos, asumiendo el rol que les corresponde (esto se demuestra con su asistencia a los talleres de emprendedurismo y su disposición para participar en los talleres de fortalecimiento familiar).

Los datos resultados que se presentan en el presente trabajo son preliminares. Lo que se quiere destacar es que cuando se incorpora el Enfoque de Familia en los programas públicos (y de responsabilidad social corporativa), pueden optimizarse los resultados en favor de los beneficiarios principales, es este caso, los niños en situación de calle.

En una primera parte se presentará el tema de la incorporación del tópico familia en el enfoque de las políticas públicas. Para ello, se aborda la familia como hecho social, que tiene naturaleza privada, pero proyección pública, lo que justifica el deber de protección

⁵⁵⁰ El Programa Nacional YACHAY – voz quechua que significa Aprender- busca atacar las causas que condicionan la permanencia en calle de niñas, niños y adolescentes. Se trata de un programa estructurado desde el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables del Perú.

del Estado. Asimismo, se plantea el deber de protección de la niñez, por parte del Estado – una obligación que se encuentra fundamentada en los más importantes instrumentos legales – acogiendo la perspectiva de familia: el niño, aun cuando se encuentra en situación de calle, pertenece a una familia, y si se quiere mejorar sus condiciones de vida, debe mirarse también el entorno familiar y estar preparados para las diversas situaciones que pueden presentarse. Al finalizar la primera parte se establecerá el contenido del Enfoque de Familia que se viene planteando.

La segunda parte es el desarrollo del programa en sus aspectos concretos. En este sentido, se detallarán los objetivos del programa y los resultados que se espera alcanzar.

Desarrollo

I. Familia y políticas públicas

1.1. La familia ¿realidad pública o privada?

La importancia de la familia para el desarrollo del ser humano y de la sociedad, parece ser una afirmación de sentido común. Esto se refleja en el hecho de que para el 90.7% de personas en 59 países la familia es muy importante⁵⁵¹.

Sin embargo, la importancia de la familia no radica en su reconocimiento como valor por la mayoría, sino por su propia naturaleza, anterior al Estado. La familia es el primer espacio de desarrollo del ser humano, donde encuentra protección, atención a sus necesidades básicas y sobre todo, la posibilidad de establecer los vínculos afectivos que le permitirán en el futuro desarrollarse plenamente. El mismo Aristóteles afirmaba en su *Política* que el amor era el origen de la familia⁵⁵².

Podría decirse que la familia es coexistencial al hombre, y que, como señala D'Agostino, "es un principio antropológico, ella no es reducible ni siquiera a un mero dato de consanguineidad biológica (...), ni siquiera a una dimensión histórica-cultural, sino pertenece (...) a la estructura constitutiva del ser humano. Es en la familia y a través

⁵⁵¹ PLIEGO CARRASCO, Fernando; CASTRO SALINAS, Rodolfo, *Tipos de familia y bienestar de niños y adultos*. Edición especial para Perú, Universidad Católica San Pablo, Arequipa, 2015, p. 11

⁵⁵² CRUZ CRUZ, Juan, La Naturalidad de la Familia, según Aristóteles. En *Ley Natural*. Acceso, 0510.2017

<http://www.leynatural.es/2011/08/13/la-naturalidad-de-la-familia-en-aristoteles/>

de la familia (...) que el hombre adquiere, instaura y porta a cumplimiento la propia identidad personal y más genuinamente humana, que es identidad relacional”⁵⁵³. De allí se deriva que “el bienestar de la persona y de la sociedad humana y cristiana está estrechamente ligada a la prosperidad de la comunidad conyugal y familiar”⁵⁵⁴.

Hay quienes han planteado que la familia, por ser una realidad privada, no debería tener siquiera la mínima intervención del Estado (entendido, en contraposición, en su ámbito público de acción). Sin embargo, reconocer que la familia es una esfera privada “no significa afirmar que ella deba ser librada a su total auto-determinación”⁵⁵⁵, ni que se considere “una isla que el derecho estatal debe solamente apenas tocar”⁵⁵⁶. Sino que la esfera privada de la familia tiene – ineludiblemente – un ámbito de intersección con la esfera pública, cuya regulación depende del Estado. De esta manera, la familia no solo es sujeto de protección por parte del Estado y la sociedad, sino que es posible hablar de una relación dinámica que vincula la regulación estatal de algunos aspectos de la familia con el ámbito de desarrollo privado de la misma.

Para empezar, se debe “considerar a la familia como una específica relación social que debe cumplir una triple e ineludible mediación: aquella entre individuo y sociedad, entre naturaleza y cultura, entre privado y público”⁵⁵⁷. Desde allí, pueden establecerse algunos criterios para delimitar el ámbito de la familia⁵⁵⁸:

- a. *La doble naturaleza y articulación de los lazos familiares.* Por un lado la biogenética (consanguinidad) y por otro lado, la social (reconocimiento ante el derecho).

⁵⁵³ Francesco D'AGOSTINO, *Elementos para una Filosofía de la Familia*, Madrid, Rialp, 2002, p. 267.

⁵⁵⁴ PEREZ-SOBA DIEZ DEL CORRAL, Juan José, *La familia en la actualidad, profecía de una nueva humanidad*, Unión Editorial, Madrid, 2016, p. 7

⁵⁵⁵ DONATI, Pierpaolo, *La política de la familia. Por un welfare relacional y subsidiario*, Colección Amor humano. Centro UC de la Familia, Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiafo, 2014, p. 21

⁵⁵⁶ Idem

⁵⁵⁷ Ibidem, 24

⁵⁵⁸ MONTORO GURUCHO, C.; BARRIOS BAUDOR, G., *Políticas Familiares: Eunsa –Astrolabio*, Madrid, 2008, p. 45

- b. Una relación específica de intimidad, identificación, convivencia, cooperación y solidaridad mutuas, con una estructura de roles biográficos básicos y un profundo sentimiento de pertenencia recíproca.*
- c. Intergeneracionalidad.* En el ámbito de lo familiar existe una diferencia de por lo menos dos generaciones fundamentada en la consanguinidad (o adopción) que permite el desarrollo del arraigo personal y la cohesión intergeneracional.

Asimismo, debe considerarse el contexto y circunstancia en el que se desarrolla la familia, pues dependiendo de éste, la familia tendrá algunas necesidades específicas. Montoro distingue dos áreas⁵⁵⁹:

- a. Familia con necesidades específicas derivadas de la situación o etapa vital en la que se encuentran.* Se trata de familias estructuradas y sus necesidades no están provocadas por patologías inherentes a su propia esencia familiar. En esta situación se encuentran familias con niños menores de tres años, familias numerosas, con partos múltiples, con personas discapacitadas o enfermos, en situación de viudez, etc. Estas situaciones generan desafíos profundos e inesperados y desbarata los equilibrios, deseos y expectativas que ponen a prueba la fortaleza de la familia, la misma que debe ser asistida por un Estado preocupado por ella.
- b. Familia que tiene necesidades especiales derivadas de la existencia de problemas de desestructuración o patologías.* Familias rotas, monoparentales, en situación de exclusión social, con problemas de maltrato, en situación de pobreza o pobreza extrema, entre otras.

Este sería el ámbito sobre el cual se desarrolla el Programa de desarrollo de capacidades de emprendimiento y fortalecimiento familiar. Se justifica la intervención del Estado de manera más activa a fin de reestablecer las oportunidades de desarrollo de la familia.

Se advierte que las políticas familiares deben enfocarse tanto desde una perspectiva asistencial, como con una perspectiva de futuro. Lo que se busca es reconocer que la

⁵⁵⁹ MONTORO, Op. Cit.

familia es “la mejor inversión para el futuro”⁵⁶⁰ y desde este enfoque, aplicar una perspectiva familiar en todas las políticas públicas, de forma que las familias sean tenidas en cuenta de manera transversal en todos los ámbitos.

1.2. El interés del Estado en la Familia y el principio de subsidiariedad

Como se ha podido señalar, no todas las realidades de convivencia se comportan con la dinámica de una familia. La familia, “tiene unas características particulares que la hacen diferente a otras relaciones primarias que no es otra cosa que la reciprocidad entre los sexos y entre las generaciones, es decir, la familia como relación (*nexus*) que conecta el eje de la pareja hombre –mujer y el eje progenitores-hijo”⁵⁶¹

Sobre esta convivencia particular y específica de individuos denominada familia, recae el interés del Estado, en tanto se configura como sujeto social⁵⁶²

Significa entonces que la realidad de la familia supera la atención individual de sus miembros, sobre todo porque supera su propio ámbito privado y se proyecta a la comunidad, se incardina en ella y por ello, requiere la protección y la mirada del Estado.

Sin embargo, si bien se justifica que el Estado proteja a la familia, esta acción no podría traspasar la esfera de intimidad que la cubre. Es decir, el Estado debe actuar de manera subsidiaria, únicamente cuando se presentan obstáculos que dificultan el cumplimiento de las funciones y fines de la familia, cuando no se le reconoce su calidad de sujeto social.

Esto significa que el Estado no puede ni debe sustraer a las familias aquellas funciones que pueden igualmente realizar bien, por sí solas o asociadas libremente⁵⁶³, sino

⁵⁶⁰ Plan integral de apoyo a la familia 2015-2017, Gobierno de España, p. 6.

⁵⁶¹ Cfr. DONATI, Pierpaolo, Op. Cit., p. 18.

⁵⁶² La subjetividad de la familia se manifiesta:

- A nivel político, que implica una autonomía en el perseguir el bien relacional de la familia. La familia es el primer ámbito de protección y desarrollo del individuo. La familia es la primera y principal encargada de procurar el bienestar de sus miembros.
- A nivel asociativo, porque se convierte en el actor asociativo y vinculante de redes sociales de lo privado social y el sector público. A través de la familia se van a fomentar los vínculos entre los miembros de esta y el exterior.
- A nivel educativo, porque se trata de una comunidad educadora, lugar de socialización, formación de valores y confianza.

favorecer positivamente y estimular lo más posible la iniciativa responsable de las familias. Es responsabilidad del Estado mantener el delicado equilibrio entre la adecuada promoción de la familia por su parte y el ejercicio de los derechos y libertades que les corresponden a sus miembros.

1.3. La niñez, sujeto de protección por parte del Estado

Si bien no existe información estadística concentrada respecto al número de niños en situación de calle, contamos con algunas aproximaciones. Por ejemplo, para el año 2016, el 20,7% de la población del país, (6 millones 518 mil personas), se encontraban en situación de pobreza y el 3,8% de la población se encontraba en situación de pobreza extrema, (1 millón 197 mil personas)⁵⁶⁴. Es evidente que la pobreza afecta a la población vulnerable con mayor incidencia en tanto supone la presencia de situaciones de riesgo específicos como desnutrición, deserción escolar, trabajo infantil (que los puede colocar en situación de explotación y abuso), falta de acceso a servicios médicos, entre otros. Situación que sin duda pone el peligro el acceso a las mismas oportunidades de desarrollo para quienes se considera son el futuro del país. Así, en el año 2016, la pobreza afectó al 29,2% de niñas y niños menores de cinco años de edad, al 30,8% de los que tienen de 5 a 9 años de edad, al 29,6% de los de 10 a 14 años de edad, al 22,4% de los adolescentes de 15 a 19 años de edad⁵⁶⁵. No existe información estadística sobre la población total de niñas, niños y adolescentes en situación de mendicidad o calle en el Perú. Sin embargo, de acuerdo a los datos del MIMP, el 2010 habían 903 Niñas, Niños y Adolescentes que viven en calle⁵⁶⁶.

⁵⁶³ Burgos señala que el Estado debe considerar además que “existen necesidades que no se pueden ni programar ni socializar, como por ejemplo, todas las de tipo personal-afectivo”, que precisamente requieren de la familia para ser cubiertas, y que el Estado nunca podrá cubrir. Cfr. BURGOS, Juan Manuel, *Diagnóstico sobre la familia*. Madrid: Palabra, 2004 p. 164

⁵⁶⁴ INEI, Informe Técnico: Evolución de la pobreza monetaria 2007-2016, Lima, mayo 2017, p. 41. En dicho documento, se señala que la situación de pobreza viene determinada por el nivel de gasto inferior al costo de la canasta básica de consumo compuesto por alimentos y no alimentos y pobreza extrema a mantener un gasto per cápita inferior al costo de la canasta básica de alimentos. En:

https://www.inei.gob.pe/media/cifras_de_pobreza/pobreza2016.pdf

⁵⁶⁵ INEI, Informe Técnico; Op. Cit., p. 57

⁵⁶⁶ Idem. Censo realizado por las educadoras de la calle del programa YACHAY en las 16 ciudades donde se desarrollaba el programa.

En la Región Lambayeque, son los distritos de Chiclayo, José Leonardo Ortiz y la Victoria los que presentan el mayor índice de trabajo infantil y mendicidad. Se trata de un fenómeno que sigue siendo problemático y que requiere atención prioritaria. Se han llegado a identificar 192 niños, niñas y adolescentes en situación de calle.

Sin duda, la pobreza es un factor determinante para que los niños, niñas y adolescentes se encuentren en situación de calle. Sin embargo, también existen otros factores identificados que contribuyen a esta situación, que pueden enumerarse en:

- Desprotección familiar por trato y relaciones inadecuadas.
- Tolerancia Social a la situación de calle de las niñas, niños y adolescentes.
- Oferta del Estado insuficiente y desarticulada.
- Desprotección familiar por limitada capacidad para atender sus necesidades básicas y de desarrollo⁵⁶⁷.

Cuando se atienden los factores que generan la situación de los niños en la calle, se pueden lograr resultados sostenibles. Para ello, debe entenderse el valor de la niñez para el desarrollo concreto de un país, como una etapa vital del desarrollo humano.

Entender que los niños encarnan concretamente el futuro de la humanidad nos lleva a concluir que ellos son merecedores de una especial protección de parte de las instituciones. No se trata solamente de su fragilidad, no está en juego solamente un razonamiento sobre la especial vulnerabilidad de la infancia, y una generosa reacción solidaria de los adultos que se vuelcan hacia los pequeños como por una explosión gratuita de ternura. Sino al contrario, la preocupación hacia las nuevas generaciones es una señal de equilibrio, de sentido de justicia, de amor a la humanidad propia y a lo humano en general. Y también una manifestación de esperanza, una apertura a la vida, al futuro.

Es verdad que lo planteado no tiene nada novedoso ni especialmente original: todo texto constitucional moderno hace antes o después, una referencia expresa a los derechos de los niños *en cuanto niños* (nadie duda de que tengan también todos los demás derechos,

⁵⁶⁷ MIMP, Cuadernos sobre Poblaciones Vulnerables, Op. Cit., p. 6

desde luego), y ya tenemos convenciones especialmente dedicadas a la juventud y a la niñez. En la edición celebrativa de la Convención mencionada, promovida por UNESCO en 2006, leemos en exergo una frase que lo compendia de forma admirable, sacada del Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, de 30 de septiembre de 1990:

“No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana”.

Tenemos a partir de aquí una base legal y textual indiscutible para justificar la necesidad de un “cuidado especial” de todo ordenamiento a la niñez y a su entorno (la maternidad, la familia, la escuela, la educación, etc.). Un Estado que descuidara todo esto no solamente pondría en peligro su propio futuro, sino además se colocaría al margen de la comunidad internacional y de su derecho vigente.

II. El enfoque de familia

2.1. *Necesidad de integración de políticas públicas*

La base legal internacional señalada líneas arriba, se concreta evidentemente en documentos normativos internos. Y a partir de ellos, deben desarrollarse políticas públicas concretas. Un ejemplo de ello es el Programa Nacional Yacahay.

Cuando hablamos de políticas públicas, nos estamos refiriendo a ese conjunto de acciones articuladas que el Estado desarrolla con la finalidad de atender las necesidades de la sociedad en temas específicos como salud, educación, mujer, poblaciones vulnerables, etc. Ahora bien, de todos los enfoques que viene utilizando el gobierno, se nota la falta de un enfoque integrador de las políticas que tienen relación con la familia, lo que hace que las llamadas políticas relacionadas con la familia, no tengan el impacto esperado.

Una política familiar (pública o privada) sólo será tal, en la medida que incorpore esta perspectiva o enfoque de familia. De lo contrario, solo tendremos un conjunto de programas sociales que no llegan a alcanzar todo su potencial porque no tienen un norte

integrador⁵⁶⁸. Es decir, las políticas de apoyo a la familia “deben abarcar todos los ámbitos sectoriales de las administraciones públicas de modo que la perspectiva de familia esté presente en el conjunto de la tarea del gobierno”⁵⁶⁹.

Debemos reconocer además que la *perspectiva de familia* también puede incorporarse en el ámbito privado, “en los programas de trabajo de las empresas y de las organizaciones de la sociedad civil”⁵⁷⁰. De esta manera, el compromiso social de las empresas e instituciones adquiere un enfoque más amplio que les permitirá integrar adecuadamente su responsabilidad social con las políticas del Estado.

Esto supone romper con los paradigmas respecto a la formulación de políticas públicas en temas de familia. Pasar de políticas asistencialistas a políticas subsidiarias (que busquen que las personas puedan desarrollar sus obligaciones en la familia); de políticas centradas en la díada madre-niño, a políticas dirigidas al núcleo familiar (centradas en la reciprocidad entre los sexos); de políticas de privatización de los valores familiares a políticas dirigidas a la valorización de la familia como bien relacional. Debemos dejar de enfocarnos en políticas centradas en individuos diferenciados a través de necesidades singulares, y dirigirlas más bien a incorporar las relaciones entre los sexos y las generaciones.

En líneas generales, una adecuada política familiar debería comprender:

- La incorporación de “*bienestar familiar*” como un criterio, tanto para establecer políticas concretas, como para medir los resultados.
- La creación de un marco legal y un entorno social favorable para que la familia pueda cumplir con sus funciones⁵⁷¹.

⁵⁶⁸ VALDIVIESO LÓPEZ, Erika, Familia y democracia: El debate en torno a las políticas familiares en las elecciones presidenciales peruanas, a la luz del Sínodo de la Familia 2015, Conferencia presentada en las Jornadas Internacionales de Familia, Medellín, Mayo, 2016.

⁵⁶⁹ VELARDE, L. Algunas propuestas de medidas pro-familia. En CONTRERAS, F. (Edit.), *Debate sobre el concepto de familia* (227-236), Madrid: Dykinson – CEU Ediciones, 2013, p. 229.

⁵⁷⁰ PLIEGO, Op. Cit. p. 73

⁵⁷¹ Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, MIMP; *Plan Nacional de Fortalecimiento a las Familias 2016-2021*, PLANFAM; p. 76. En: <http://www.mimp.gob.pe/files/planes/PLANFAM-2016-2021.pdf>. En el mismo sentido, el PLANFAM, señala que dicho plan busca “que la familia cumpla con sus funciones de socialización, formación, cuidado, seguridad económica y afecto para el desarrollo

Debe incorporar medidas que incentiven la responsabilidad activa de todos los agentes y fuerzas sociales y la conexión entre ellos y el gobierno.

2.2. Contenido del Enfoque de Familia

El “enfoque de familia” supone entonces que tanto las políticas públicas y privadas, como los programas de trabajo de las organizaciones de la sociedad civil, deben considerar que, las estructuras y dinámica de funcionamiento de las familias son fundamentales para el desarrollo y el bienestar de los individuos y de la sociedad⁵⁷². En otras palabras, plantea el papel de la familia en su real dimensión: no solo como medio del que se vale el Estado para atender a sus ciudadanos, ni como el interlocutor entre el Estado y sus miembros; sino como la institución natural más importante de las sociedades democráticas.

III. Programa de desarrollo de capacidades de emprendimiento y fortalecimiento familiar

En un intento llevar a la práctica el planteamiento teórico respecto a la aplicación del enfoque de familia en las políticas públicas (en este caso, vigentes) se inició el “Programa de desarrollo de capacidades de emprendimiento y fortalecimiento familiar en familias en situación vulnerable”, que además vincula los esfuerzos de la institución pública y la empresa privada, como una prueba que, el enfoque de familia puede ser también un vehículo de responsabilidad social importante para las empresas.

3.1. Etapa de diagnóstico y diseño

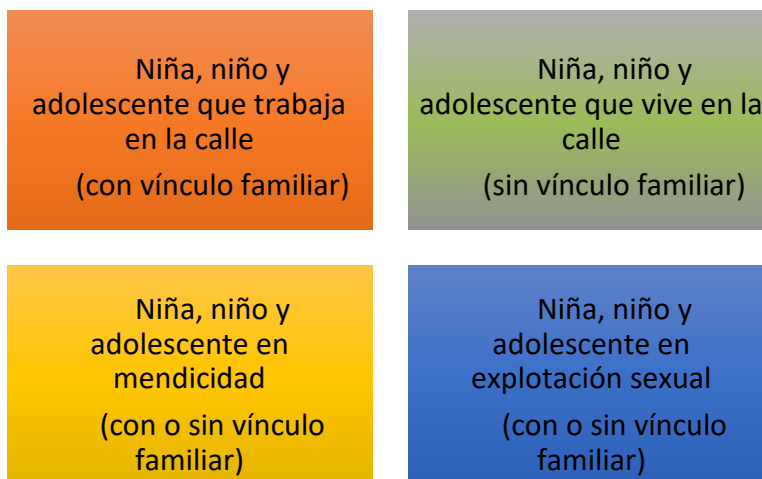
Con la idea de integrar el enfoque de familia en un proyecto de cooperación institucional, en una primera etapa se elaboró el diagnóstico de la realidad de las familias que formarían parte del programa. Si bien el mismo se encuentra dirigido a los

integral de sus miembros; debiendo el Estado brindar adecuada y oportunamente las condiciones para que las familias cumplan con sus funciones”. p. 20.

⁵⁷² Cfr. Pliego, Op. Cit. p. 73

usuarios del programa YACHAY de la provincia de Chiclayo, no puede aplicarse a todos ellos, toda vez que el programa atiende a cuatro perfiles de niños⁵⁷³:

Figura 01



Fuente: Elaboración propia

Es evidente que, serían parte del programa aquellos niños que tuviesen un entorno familiar identificado, pero sobre todo, en el que sus padres tuviesen por lo menos una mediana intención de participar por el bien de sus hijos. Esto último, porque, como se ha mencionado, entre los factores que propician que los niños se encuentren en situación de calle o mendicidad se encuentra la desprotección familiar por relaciones inadecuadas. En otras palabras, por la falta de interés de los padres de asumir no solo su papel como protectores de sus hijos, sino, sobre todo, por el debilitamiento de las relaciones afectivas entre los miembros de la familia.

Una segunda parte fue el diseño del programa. Se pretende atender dos de los factores que contribuyen a que los niños se encuentren en situación de mendicidad o de calle: la situación de pobreza y el debilitamiento de lazos afectivos. Desde esta perspectiva se planteó el programa con dos ejes: el fortalecimiento familiar (sobre todo parental) y el fortalecimiento de capacidades de emprendimiento. Ambos ejes se encuentran dirigidos

⁵⁷³ MIMP, Cuadernos de trabajo, Op. Cit., p. 4

a los padres de los niños en situación de calle⁵⁷⁴. Es decir, el programa no ingresa en el ámbito de la competencia del Programa Nacional YACHAY, sino que complementa el trabajo que realiza, permitiéndole ampliar el impacto. Al incluir a las familias de los niños existe mayor posibilidad que su salida de la calle sea más rápida y sobre todo, permanente.

3.1.1. Perfil de las instituciones participantes

No existen antecedentes a nivel regional ni nacional en el que se aborde la atención integral de la familia a partir de articular el trabajo de un programa del Estado (Programa Yachay), con el que desarrolla una institución privada (USAT)⁵⁷⁵ con el objetivo de potenciar los resultados del programa en favor de la familia. Esta sinergia se sustenta en que, el enfoque de familia, permite canalizar la responsabilidad social de la empresa privada, colaborando con el desarrollo de los fines del Estado.

3.1.2. Perfil de los participantes en el programa

a. De los niños

El programa atiende un total de 120 niños en situación de calle y mendicidad, distribuidos en 81 familias, 44 en el distrito de José Leonardo Ortiz y 37 en el distrito de Chiclayo.

De acuerdo al diagnóstico realizado por el equipo de investigación del proyecto, respecto al tipo y lugar de trabajo realizado por los niños, niñas y adolescentes de la región, en su mayoría presentan jornadas laborales de más de 8 horas diarias en avenidas céntricas, restaurantes, discotecas, centros comerciales y otros. Asimismo, realizan venta de golosinas, frutas, llaveros o servicios de limpieza de parabrisas, autos, cargas de bolsas en los mercados, etc.

⁵⁷⁴ Esto es importante de destacar, debido a que no es competencia del programa modificar políticas públicas existentes. Sin embargo, al complementarlas con el enfoque de familia y verificar los resultados, se espera que, más adelante, pueda integrarse eso sí, a una política pública concreta. Cualquier intervención de los niños en el programa (como por ejemplo, las consultas odontológicas que se vienen implementando para ellos), se hace en presencia y con el consentimiento de los padres.

⁵⁷⁵ La Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, participa en el programa a través de dos de sus centros académicos: El Instituto de Ciencias para el Matrimonio y la Familia y el Instituto Empresa y Sociedad, que administra el Centro de Desarrollo Empresarial, que es el órgano directamente encargado de la parte de fortalecimiento de capacidades de emprendimiento.

Respecto a la mendicidad, en Chiclayo es común ver a niños menores de 5 años en brazos de sus madres en calles y avenidas céntricas pidiendo limosna. En su mayoría las madres mantienen a los niños en malas condiciones de higiene o dormidos durante jornadas de 4 o más horas, la cuales consideran que mientras menos edad tengan sus hijos, mayor lástima pueden generar para recibir dinero y beneficios propios.

Además, los niños y niñas entre 6 y 12 años dedicados a la mendicidad han aprendido a utilizar estrategias para generar mayor lástima en la vía pública, considerando que mientras más desaseada sea su apariencia pueden generar mayores beneficios, lo que incluye también la manipulación a otros menores, para generar mayor lástima y así obtener más dinero.

Es claro que estas actividades, vulneran los derechos de los niños, niñas y adolescentes al perjudicar sus estudios (deserción, fracaso escolar y abandono escolar), salud (exposición al frío, enfermedades dérmicas, horas disminuidas de sueño, desnutrición) e impidiéndole la oportunidad y el tiempo para jugar como cualquier niño o niña de su grupo etario. Además de ello, estos niños, niñas y adolescentes se encuentran como población en alto riesgo de ser víctimas de abuso sexual, trata de menores y maltrato infantil, ya que muchos de ellos pueden presentar periodos de 3 o más días en las que pueden dormir fuera de casa y mantener una vida en calle sin problema alguno y sin ser buscados por su padres o familiares. Se detecta asimismo que estos niños, son más propensos al aprendizaje de actitudes y conductas antisociales que los llevan al consumo de sustancias nocivas, al inicio de conductas delictivas a edades tempranas, sumado a la exposición de amigos antisociales de gran influencia en la continuidad de estas actividades delictivas que pueden llevarlos a la criminalidad adulta.

b. De las familias

Es importante mencionar que en su mayoría, las familias de los niños, niñas y adolescentes tienen un perfil de familia disfuncional y reconstituidas, con rasgos de abandono parental, bajo nivel de conciencia sobre los riesgos y peligros a los que sus hijos e hijas están expuestos.

Es usual la práctica de castigo físico y humillante como medio correctivo. En algunos casos los padres tienen antecedentes delictivos bajo condena penal, y muchos de ellos

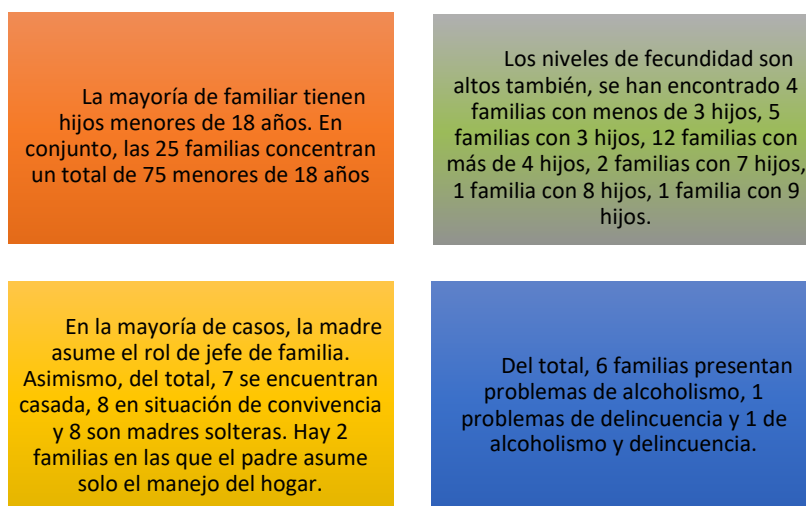
muestran experiencias de abandono, negligencia y maltrato infantil, dentro de su historia personal, o cual confirmaría la teoría que el entorno familiar del niño condiciona su vida de adulto.

No obstante, se encontró una alentadora cifra de familias que muestran perfiles aptos para potencializarse en la creación de ideas o fortalecer sus capacidades empresariales y así iniciar o mejorar sus pequeños negocios a través de un programa de emprendimiento que les facilite la sostenibilidad económica familiar. Sobre todo, se identificó que estas familias tienen disposición para participar del programa de fortalecimiento familiar, toda vez que, además del desarrollo de capacidades empresariales urge la necesidad de fortalecer los lazos familiares y vínculos afectivos para lograr atender en forma integral a la familia.

Se logró identificar un total de 25 familias con disposición para formar parte del programa, a quienes se les convocó y se les informó sobre los objetivos y estructura del mismo.

Los datos que arrojó la investigación diagnóstica, y con los que se empezó a aplicar el programa fueron los siguientes:

Figura N° 02



Fuent

e: Elaboración propia

3.1.3. Objetivos

El programa tiene como objetivo general contribuir a la mejora de la calidad de vida de los niños en situación de calle a través del mejoramiento de su entorno familiar.

Como objetivos específicos se ha planteado (i) Desarrollar capacidades de emprendimiento en padres de las familias de los niños en situación de calle y (ii) Fortalecer la relación familiar y afectiva en las familias de los niños en situación de calle.

3.2. Etapa de ejecución

La metodología en la ejecución del programa presenta dos ejes:

a. Desarrollo de capacidades de empresariales

El Proyecto consiste en el fortalecimiento de las capacidades empresariales de los padres, madres o adultos responsables (destrezas, conocimientos, habilidades y actitudes positivas) para desarrollar actividades de emprendimiento y labores que las ayuden a tener mayores ingresos y con ello propiciar la desvinculación del niño, niñas y adolescente, con la calle.

En ese sentido, se implementó una metodología de trabajo que consta de cuatro etapas.

- La primera, en la que se realiza la aplicación de un test que nos permitió evaluar la capacidad emprendedora de cada persona y el llenado de una ficha de datos donde se recogió información y características personales y de su familia.
- La segunda, es la etapa de diagnóstico que consta de realizar la interpretación de la información recopilada.
- La tercera, es la etapa de asesorías empresariales personalizadas.
- La última etapa es la realización de talleres grupales.

b. Fortalecimiento familiar

Se realiza a través de charlas y talleres que buscan desarrollar y fortalecer determinados aspectos de la vida familiar: la relación de convivencia en la familia, la responsabilidad parental (los padres como responsables de la felicidad de sus hijos), la vida conyugal, la formación de los hijos en las distintas etapas de desarrollo, abordar situaciones de crisis, entre otros.

Los talleres se encuentran a cargo de profesionales especialistas del Instituto de Ciencias para el Matrimonio y la Familia.

Cada taller tiene una duración aproximada de dos horas y se realizarán con periodicidad mensual.

Adicionalmente se brinda el servicio de consejería psicológica si así lo requiere algún usuario.

3.3. Resultados preliminares

3.3.1. Respecto a las capacidades de emprendimiento

Con respecto a las *capacidades de emprendimiento*, 19 beneficiarias evidenciaron capacidades de emprendimiento altas/muy altas, lo que nos permite concluir que su perfil se asemeja bastante al de un empresario, tiene iniciativa y disciplina y es independiente. Sólo 3 beneficiarias requieren trabajar su capacidad creativa, aversión al riesgo y tomar confianza sobre sus capacidades.

Con respecto a sus *emprendimientos*, 15 beneficiarias cuentan con un negocio en marcha y 7 beneficiarias cuentan con una idea de negocio. Dentro de la tipología de emprendimientos, el 100% de los emprendimientos son realizados por necesidad, con el fin de solucionar situaciones financieras adversas personales y familiares. En ésta situación el emprendedor es empleado a su vez, a tiempo completo.

Con respecto al *sector económico*, 9 pertenecen al sector servicios, donde prevalecen los restaurantes de comida típica. Para el caso de manufactura, 7 están orientados a la venta de jugos, confección de prendas de vestir y renovadora de calzado. 6 emprendimientos son de comercio y está integrado en su mayoría por tiendas para la venta de abarrotés⁵⁷⁶.

⁵⁷⁶ Asimismo, podemos agregar otros datos del diagnóstico, como por ejemplo, que en el marco del programa, se proyectan desarrollar 440 asesorías de 1 hora cada una, en ese sentido, con respecto al primer informe se brindaron 20 asesorías. De las 15 beneficiarias que cuentan con negocio en marcha, 10 beneficiarias han implementado las actividades propuestas por el consultor. Esto tiene un impacto significativo para las sostenibilidad de su negocio, toma de decisiones y escalamiento.

De las 10 beneficiarias que se encuentran desarrollando el módulo de estrategias de ventas, 6 han podido implementar las mejoras en cuanto a lo sugerido para cada negocio y 4 se encuentran en proceso de implementación. Se evidencia que la implementación ha permitido mejorar el posicionamiento de su

De lo señalado en esta primera parte se puede concluir preliminarmente lo siguiente:

- Se ha identificado que, de las 22 beneficiarias que actualmente reciben asesoría en gestión empresarial y de emprendimiento, el 86% cuenta con las capacidades para poder escalar su negocio en el corto plazo.
- Se ha identificado un mayor compromiso de parte de las beneficiarias para realizar el levantamiento de información, el número de visitas se ha incrementado en más del 100%, permitiendo así realizar el seguimiento de las actividades encomendadas.
- Para efectos de mejorar la comprensión, se ha implementado mejoras por parte del CDE en cuanto a los métodos de asesorías, haciendo uso de materiales y herramientas didácticas. Esto ha tenido resultados positivos en cuanto a la comprensión de los temas abordados.
- En promedio, el 65% de usuarios con negocios en marcha han realizado las actividades propuestas tanto en el módulo de costos como en el de estrategia de ventas y marketing.
- La implementación de las actividades propuestas en cada módulo, ha permitido que las beneficiarias puedan evidenciar mejoras en el posicionamiento de sus negocios y por ende, una mejora en los resultados económicos de su emprendimiento.

Respecto al programa de fortalecimiento parental, se implementó un cronograma de desarrollo de charlas quincenales que abordan distintos tópicos relacionados con la vida familiar: el rol de los padres en la formación de los hijos, conflictos en la vida de pareja, la educación de los hijos en función de las exigencias de las edades, los lazos de afectividad, entre otros.

Se realizan, en paralelo, entrevistas personalizadas para abordar la problemática específica de cada familia, lo que implica – porque así lo han solicitado los padres de familia participantes – atención espiritual desde la Capellanía de la Universidad.

negocio en su mercado inmediato, fidelización del cliente, asimismo, llevar el debido control de los ingresos por sus actividades e identificar los días con mayor afluencia, permitiendo así realizar una programación óptima del abastecimiento de productos y evitar así mermas y desperdicios

Los resultados preliminares son alentadores, pues se aprecia que la mayoría de los padres viene asumiendo con mayor dedicación su función como protectores y proveedores. Han asumido que del cumplimiento de sus deberes como padres depende el futuro de sus hijos. Esto se materializa en su interés y asistencia constante a los talleres y charlas de fortalecimiento parental y su compromiso con actividades adicionales, como por ejemplo, la campaña odontológica y otras programadas.

Existe mucho interés por parte de las madres de familia, de buscar vías alternativas para la corrección de sus hijos, que no involucre castigo físico.

Los padres tienen optimismo por el futuro que les espera a sus hijos y asumen que de ellos depende. Si bien las dificultades que afrontan estas familias no son pocas, se puede evidenciar un cambio de actitud respecto a cómo se afrontan los problemas.

Conclusiones

A partir del trabajo realizado, podemos concluir lo siguiente

- Comprender a la familia como sujeto social, nos permite plantear con solvencia la necesidad de incorporar el enfoque de familia en las políticas públicas.
- En enfoque de familia, plantea considerar a la familia como artífice del desarrollo social y del bienestar de las personas, convirtiéndose en el norte integrados de las políticas públicas. Sin embargo, la dinámica Familia-Estado debe generarse siempre bajo la estricta observancia del principio de subsidiariedad.
- Cuando se incorpore el Enfoque de Familia en las políticas públicas, se podrá contribuir – al entenderla como un sujeto de relaciones sociales – al cumplimiento de sus fines y funciones dentro de la sociedad y veremos realmente a la Familia, como protagonista del cambio social y será posible enriquecer y ampliar el impacto de los programas existentes, otorgándoles sostenibilidad y permanencia de los resultados.
- El enfoque de familia, sustenta también la orientación de las acciones de responsabilidad de las instituciones privadas, lo que permite que el Estado encuentre aliados para el cumplimiento de sus fines.

Bibliografía

- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - MIMP, Cuadernos sobre Poblaciones Vulnerables, N° 4, Año 1, Lima, 2013, p. 4. Acceso 20.10.2017, En: https://www.mimp.gob.pe/files/mimp/especializados/boletines_dvmpv/cuaderno_4_dvmpv.pdf
- PLIEGO CARRASCO, Fernando; CASTRO SALINAS, Rodolfo, *Tipos de familia y bienestar de niños y adultos*. Edición especial para Perú, Universidad Católica San Pablo, Arequipa, 2015.
- CRUZ CRUZ, Juan, La Naturalidad de la Familia, según Aristóteles. En Ley Natural. Acceso, 0510.2017, en: <http://www.leynatural.es/2011/08/13/la-naturalidad-de-la-familia-en-aristoteles/>
- D'AGOSTINO, Francesco; *Elementos para una Filosofía de la Familia*, Madrid, Rialp, 2002.
- DONATI, Pierpaolo, *La política de la familia. Por un welfare relacional y subsidiario*, Colección Amor humano. Centro UC de la Familia, Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiafo, 2014.
- MONTORO GURUCHO, C.; BARRIOS BAUDOR, G., *Políticas Familiares*: Eunsa –Astrolabio, Madrid, 2008.
- Plan integral de apoyo a la familia 2015-2017, Gobierno de España, Acceso, 15.06.2017 En: http://transparencia.gob.es/servicios-buscador/contenido/planesmenores.htm?id=PLANES_E046284063602&fcAct=2017-01-26T15:59:12.192Z&lang=es
- BURGOS, Juan Manuel, *Diagnóstico sobre la familia*. Madrid: Palabra, 2004.
- INEI, Informe Técnico: Evolución de la pobreza monetaria 2007-2016, Lima, mayo 2017, Acceso, 10.10.2017 en: https://www.inei.gob.pe/media/cifras_de_pobreza/pobreza2016.pdf
- PEREZ-SOBA DIEZ DEL CORRAL, Juan José, *La familia en la actualidad, profecía de una nueva humanidad*, Unión Editorial, Madrid, 2016
- VALDIVIESO LÓPEZ, Erika, Familia y democracia: El debate en torno a las políticas familiares en las elecciones presidenciales peruanas, a la luz del Sínodo

de la Familia 2015, Conferencia presentada en las Jornadas Internacionales de Familia, Medellín, Mayo, 2016.

- VELARDE, L. Algunas propuestas de medidas pro-familia. En CONTRERAS, F. (Edit.), *Debate sobre el concepto de familia* (227-236), Madrid: Dykinson – CEU Ediciones, 2013.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, MIMP; *Plan Nacional de Fortalecimiento a las Familias 2016-2021*, PLANFAM; Acceso, 10.03.2017, En: <http://www.mimp.gob.pe/files/planes/PLANFAM-2016-2021.pdf>

APRENDIENDO EN CASA – HIPPY”: UNA ESTRATEGIA DE FORTALECIMIENTO DE LAS FUNCIONES PARENTALES

Eliana Goldring - Laura Guardia Mayer⁵⁷⁷

AMIA (Asociación Mutual Israelita Argentina)

Key words: Desarrollo infantil temprano. Empoderamiento parental. Vínculos familiares. Vulnerabilidad social y primera infancia. Fortalecimiento de trayectorias educativas.

Introducción:

El Programa “Aprendiendo en Casa - HIPPY” tiene como objetivos fundamentales por un lado, fortalecer el rol de los padres⁵⁷⁸ como primeros educadores de sus hijos y por otro lado, contribuir en el desarrollo y aprendizaje de los niños/as entre 2 y 5 años de modo que puedan tener mejores condiciones de ingreso y permanencia tanto en el nivel inicial como en la escuela primaria. La primera infancia constituye una etapa fundacional y central en la constitución subjetiva de los niños/as, en la cual el vínculo familiar, el cuidado, el afecto y los primeros aprendizajes se tornan fundamentales.

Los primeros años de vida son cruciales para el futuro, allí se afirman las bases para el despliegue de las capacidades y las oportunidades que se tendrán en el curso de la vida. La etapa comprendida entre los 0 y 3 años se caracteriza por el rápido desarrollo motor, cognitivo, sensorial, social y emocional. La estimulación adecuada y las experiencias positivas, como son el cariño y la protección, contribuyen a un crecimiento saludable y al fortalecimiento de la autoestima.

Desde la perspectiva de las políticas públicas, invertir en la primera infancia es clave para garantizar el desarrollo de los niños/as y posibilitar que alcancen su potencial a lo

⁵⁷⁷ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.gold>

⁵⁷⁸ Denominaremos padres a todas las personas que ejerzan funciones parentales: madres, padres, abuelos/as, tíos, entre otros. Cristina Sallés y Sandra Ger (2011, p. 27 y 28), al revisar el concepto de parentalidad, sostienen que “hace referencia a las actividades desarrolladas por los padres y madres para cuidar y educar a sus hijos, al tiempo que promover su socialización”. A su vez, adhieren a la distinción de Barudy (2005, 2010) entre dos tipos de parentalidad: “la parentalidad biológica, que tiene que ver con la procreación, y la parentalidad social, que tiene que ver con la existencia de capacidades para cuidar, proteger, educar y socializar a los hijos”. En tal sentido, la parentalidad social puede ser ejercida sin que esté presente un vínculo biológico entre el niño/a y la persona que desempeña esta función.

largo de su vida adulta. Es por eso que este programa focaliza sus acciones en la intervención y consolidación tanto del vínculo familiar como del desarrollo de capacidades cognitivas y socioemocionales durante esta etapa fundamental en la vida de los niños/as. La estimulación y la educación durante la primera infancia, además de constituir un derecho inalienable⁵⁷⁹, resulta una contribución fundamental para mejorar las condiciones de vida de los niños/as y para asegurar un mejor proceso de aprendizaje en la escolaridad.

Para los niños y niñas menores de cinco años en situación de pobreza y vulnerabilidad social, la asistencia a un jardín es sumamente importante y, complementada con apoyo directo a los padres, promueve la mejora significativa de sus oportunidades y garantiza una mayor equidad.

De hecho, en una reciente publicación del Banco Interamericano de Desarrollo se concluye que “las más recientes investigaciones demuestran que los retornos más altos de las inversiones pueden provenir de programas modestos que se concentren en mejorar las primeras interacciones cruciales entre los niños y los adultos, ya sean padres, maestros o cuidadores” (Berlinsky y Schady, 2015).

De acuerdo a la Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida de la Niñez y la Adolescencia (ECOVNA), realizada entre 2011 y 2012 por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, en colaboración con UNICEF, solo el 32% del total de niños/as de 0 a 4 años residentes en localidades urbanas del país asiste a algún centro de desarrollo infantil. Entre los más pequeños sólo asiste el 3% y aumenta al 77% de las niñas/os de cuatro años en el otro extremo de la franja etaria considerada. A su vez, existen importantes disparidades regionales, siendo el NEA (Misiones, Corrientes, Formosa y Chaco) y NOA (Salta, Jujuy, Tucumán, Catamarca y Santiago del Estero) las regiones que presentan los menores niveles de asistencia: 16% y 19%, respectivamente.

⁵⁷⁹ La Constitución Nacional establece en su artículo 14 que todos los habitantes gozan del derecho a enseñar y aprender. A su vez, la Ley N° 23.849 aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989). La reforma constitucional de 1994, y la consiguiente incorporación de los Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos, reconoce el derecho a la educación como derecho humano fundamental. Además, desde 2005, el país cuenta con una Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N° 26.061).

Otro aspecto a tener en cuenta es la disponibilidad de libros para niñas/os presentes en el hogar. De acuerdo a la ECOVNA, el porcentaje de niñas/os que viven en hogares que no disponen de ningún libro es de casi el 30%. Nuevamente, se observan diferencias regionales destacables. En NEA, el 45% de las niñas/os de 0 a 4 años viven en hogares en los cuales no se dispone de ningún libro para ellas/os. Esta proporción alcanza al 40% en el NOA⁵⁸⁰.

En consonancia con este estudio, el informe de la deuda social de la Infancia elaborado por la Universidad Católica, *Evolución de indicadores de desarrollo humano y social en la infancia en perspectiva de derechos humanos (2010-2016)*, señala que la “propensión a no compartir cuentos ni historias orales con los adultos de referencia afecta al 42,5% de la infancia menor de 13 años en 2016 (...) Las brechas de desigualdad social regresivas para los niños/as más pobres se mantienen estables entre 2010-2016. En coincidencia con la evolución del indicador antes descripto, la proporción de niños/as menores de 13 años que no tienen libros adecuados para su edad se ha mantenido en torno a un 38%”⁵⁸¹.

Esto pone en evidencia que las situaciones de pobreza y vulnerabilidad social de las familias constituyen un impedimento para el acceso al sistema educativo y para que las niñas/os reciban un estímulo adecuado que les permita alcanzar un desarrollo pleno durante la primera infancia. Teniendo en cuenta que la asistencia o participación en entornos educativos influye positivamente en el desempeño escolar posterior, esta situación refuerza los mecanismos de exclusión y, consecuentemente, dificulta las posibilidades de cortar con los circuitos de reproducción de la pobreza.

Diferentes estudios han demostrado que los programas de estimulación del desarrollo infantil, que operan a partir del protagonismo de los padres, apoyados por profesionales,

⁵⁸⁰ Ministerio de Desarrollo Social y Unicef (2013): Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida de la Niñez y la Adolescencia.

⁵⁸¹ Observatorio de la Deuda Social Argentina. *Evolución de indicadores de desarrollo humano y social en la infancia en perspectiva de derechos humanos (2010-2016)*. Documento estadístico. Serie del bicentenario (2010-2016) / año vii. Página 33.

obtienen mejores resultados que los programas llamados convencionales⁵⁸². Es a partir del empoderamiento y construcción del rol de los adultos como educadores que se logra generar una matriz de aprendizaje basada en la curiosidad, el deseo y las ganas de aprender.

En las familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad, es frecuente identificar padres que creen no tener el tiempo suficiente para compartir espacios de enseñanza-aprendizaje con sus hijos/as, que no saben cómo enseñarles ni encuentran el modo y a qué jugar con ellos/as. Estas situaciones van en directo perjuicio de la construcción de un vínculo entre padres e hijos/as, dificultando el proceso de socialización primaria y, por ende, el proceso de desarrollo integral temprano de los niños y niñas.

Por estas razones, el programa “Aprendiendo en Casa – HIPPY” se propone realizar un trabajo significativo con los padres, donde ellos puedan, en primer lugar, encontrar herramientas para acompañar y sostener el crecimiento de sus hijos/as, pensando en la formación integral de los niños/as como seres humanos y consolidar el rol vital de los padres en este especial momento de sus vidas. Trabajar con los padres en los procesos de educación de sus hijos/as puede sembrar las bases para generar trayectorias escolares más equitativas y exitosas.

En este marco, el programa se enfoca en ayudar a los padres a preparar a sus hijos/as a fin de lograr una inserción escolar exitosa y a mejorar los vínculos al interior del hogar. Para arribar a estos objetivos, se apoya a los padres en el fortalecimiento de su rol como primeros maestros de sus hijos/as, brindándoles las herramientas, las capacidades y la confianza que necesitan a fin de potenciar las habilidades cognitivas de los niños/as, la alfabetización temprana y su desarrollo físico y socioemocional.

Antecedentes:

El programa fue creado en Israel en 1969 por el Instituto de Investigación para la Innovación en Educación de la Universidad Hebrea de Jerusalén, como respuesta comunitaria a las necesidades de alfabetización de los niños y niñas pertenecientes a

⁵⁸² Westheimer, M. *Parents Making a Difference. International Research on the Home Instruction Program for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY)*. The Hebrew University, Magnes Press, Jerusalem (2003)

hogares en situación de vulnerabilidad social. Desde entonces, ha desarrollado un modelo pionero con excelentes resultados, que ha sido replicado en varios países. Entre los resultados alcanzados cabe mencionar: el alto compromiso de las familias participantes, lo que se traduce en un bajo nivel de deserción del programa; el fortalecimiento de los vínculos entre padres e hijos/as; el mayor compromiso de los padres en los procesos de aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños/as; la contribución en la adaptación de los niños/as al jardín y los aprendizajes concretos alcanzados por ellos, por ejemplo en lo que respecta a aprendizaje de palabras, letras, colores, entre otros.

En Argentina, la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA) introduce “Aprendiendo en Casa – HIPPY” en 2009, acompañando inicialmente familias atendidas por su Servicio Social. En 2011, el programa se extiende a partir de un convenio con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) a familias residentes en villas de emergencia. Entre 2014 y 2016, en alianza con la Fundación Navarro Viola, se incorporan familias de Virrey del Pino, en La Matanza, provincia de Buenos Aires. En 2016, en el marco del Plan Nacional de Primera Infancia, se firma un convenio con la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) para implementar el programa en seis provincias del Norte de Argentina (Corrientes, Misiones, Chaco, Jujuy, Salta y Santiago del Estero), alcanzando en 2017 a más de 2.000 familias.

Desarrollo:

Este programa articula los aspectos fundamentales del desarrollo infantil, los procesos de aprendizaje de los niños/as y el rol de los padres como primeros educadores de los mismos. Presenta una forma innovadora de trabajo con los padres y sus hijos/as, brindándoles diversas herramientas para poder jugar y compartir los primeros momentos de enseñanza y aprendizaje.

Se resalta así la importancia que tienen los padres en el desarrollo temprano de sus hijos/as. Se promueve el hogar como ambiente educativo y el rol de los padres como primeros responsables en la socialización primaria. En este marco, el proyecto propone un trabajo a ser realizado entre padres e hijos/as durante 30 semanas por año para cada

año curricular. Los programas pertenecientes a la Red Internacional HIPPIY siguen en todo el mundo el mismo modelo: un diseño curricular adecuado al nivel de desarrollo de cada niño/a, con técnicas de dramatización (*roleplaying*) como método de enseñanza, que es puesto en práctica por tutores capacitados de la propia comunidad, bajo la supervisión de un coordinador profesional, según un esquema de visitas domiciliarias semanales/quincenales intercaladas con reuniones grupales.

Este programa tiene como objetivos:

- Promover un mejor desarrollo evolutivo y educativo de los niños y niñas de 2 a 5 años de edad en riesgo social;
- Concientizar a los padres de sus fortalezas y potencialidades como educadores;
- Mejorar el rendimiento escolar de los niños y niñas;
- Afianzar y estimular lazos afectivos entre padres e hijos/as;
- Fomentar la participación de los padres contribuyendo así al desarrollo de comunidades fuertes y activas.

La selección de las familias participantes se basa en los siguientes criterios:

- Familias con hijos/as de 2 a 4 años de edad con o sin escolaridad
- Padres en situación de vulnerabilidad (tanto económica como social)
- Bajo nivel de escolaridad de los padres (menos de 9 años)
- Familias con poco tiempo para estar con sus hijas/os y con falta de redes familiares y comunitarias

A continuación se presenta una descripción detallada de cada elemento del modelo que sigue el programa.

Diseño curricular

La currícula del programa está organizada para que los padres diariamente, durante 20 minutos, realicen distintas actividades con sus hijos de dos a cinco años. Las actividades están diseñadas de acuerdo al nivel de desarrollo de los niños. Los padres reciben, a través del tutor/a, los cuadernillos para desarrollar las actividades durante 30 semanas y entre 6 y 10 libros de cuentos, adecuados a la edad de los niños. Además de estos

materiales básicos, cada familia participante recibe todos los elementos necesarios para poder llevar a cabo las actividades y un conjunto de 20 figuras geométricas de goma EVA de distintos colores.

Los cuadernillos están escritos en un formato claro, diseñado para proporcionar orientación a los padres y asegurar una experiencia de aprendizaje significativa. Los padres se convierten en facilitadores del proceso de aprendizaje de sus hijos y ganan confianza a través de su propia participación en el programa.

Las propuestas tienen principalmente una base cognitiva, centrándose en el desarrollo del lenguaje, la resolución de problemas, el pensamiento lógico y las habilidades de percepción. Aprendizaje y juego son los vectores de la currícula, que se propone fomentar el desarrollo socio-emocional y físico de los niños/as. Se introducen los contenidos de manera progresiva, primero utilizando el cuerpo, luego objetos concretos y finalmente representaciones de objetos en dibujos e imágenes, seguido de múltiples oportunidades de práctica y aprendizaje.

Muchas de las actividades se articulan en relación a libros de cuentos, llevando la literatura infantil al hogar y propiciando numerosas oportunidades a niños y padres para hablar sobre los mismos de maneras diversas y cada vez más complejas. De esta forma, el programa promueve la exposición a habilidades, conceptos y experiencias con libros, que contribuyen al desarrollo de competencias lectoras y la ampliación del bagaje cultural de los niños/as.

Roleplaying como método de enseñanza

La técnica de *roleplaying* ofrece oportunidades para debatir sobre la utilidad y los objetivos de distintas actividades, reflexionar sobre las necesidades específicas de quienes se encuentran aprendiendo (adultos y niños), y desarrollar nuevas habilidades de enseñanza. Este método promueve un ambiente de instrucción flexible y abierto. Los juegos de rol también fomentan la empatía de los padres con las capacidades de desarrollo de sus hijos. A su vez, esta metodología de enseñanza es de fácil manejo para los tutores y les brinda a los padres que poseen una capacidad de lectura limitada la oportunidad de comprender mejor el material de trabajo.

El *roleplaying* es utilizado en el programa por todos los participantes. Los coordinadores y los tutores realizan juegos de roles todas las semanas, turnándose para desempeñar los papeles de padres e hijos. Además, los tutores utilizan el *roleplaying* con los padres en las visitas domiciliarias. Los padres también realizan actividades de *roleplaying* con sus hijos cuando los tutores se retiran.

Los resultados de distintas investigaciones⁵⁸³ y la experiencia del programa han demostrado que el uso del *roleplaying* como método de enseñanza conlleva muchas ventajas: reduce la ansiedad en la situación de aprendizaje, incrementa la habilidad para reconocer problemas en las instrucciones y permite que los adultos se familiaricen con los materiales.

La función del/a coordinador/ay los tutores

Cada sede donde funciona el programa es supervisada por un/a coordinador/a profesional cuyas responsabilidades principales son: la convocatoria a las familias, la contratación y capacitación de los tutores, la organización de reuniones de grupos de padres y el desarrollo de las actividades orientadas a fortalecer el rol de los tutores y de los padres en relación con sus hijos/as.

El coordinador y los tutores se reúnen semanalmente para desarrollar actividades de *roleplaying* con base en los materiales, discutir las actividades de la semana anterior y compartir experiencias y problemas. Periódicamente el coordinador acompaña a los tutores en algunas de sus visitas domiciliarias.

Los tutores son miembros de las comunidades donde se desarrolla el programa y, muchas veces, han sido madres/padres que participaron anteriormente. Visitan a las familias semanalmente para instruir a los padres en el uso de los materiales educativos. Su pertenencia a la comunidad les permite establecer relaciones de confianza con las familias. Además, al haber participado del programa con sus propios hijos, se identifican con el tipo de desafíos que enfrentan los padres.

⁵⁸³ Ver, por ejemplo, Jarvis, L, Odell, K. y Troiano, M. (2002) y Graves, E. (2008).

En las provincias, el perfil de los tutores es diverso. En general, tienen un nivel de instrucción medio/bajo y, en su mayoría, no tienen un trabajo estable. En general son mujeres entre 18 y 50 años.

Tanto los coordinadores como los tutores atravesaron por instancias de capacitación donde se trabajó en relación a la modalidad del programa, la construcción del rol (tutores y coordinadores), la reflexión acerca de los límites y posibilidades de su tarea y la apropiación de los materiales (cuadernillos y cuentos).

Las visitas domiciliarias y las reuniones grupales

En el corazón del programa HIPPIY se encuentra la visita domiciliaria, que constituye el momento en que se desarrollan las relaciones entre el/la tutor/a y los padres. Cada visita es única, pero todas comparten métodos y objetivos comunes. Durante cada visita, el/la tutor/a les ofrece a los padres las herramientas y materiales que les permiten realizar directamente con sus hijos las diferentes actividades, adecuadas en cada caso al nivel de desarrollo de los/las niños/as.

En el marco del programa, las visitas y las reuniones grupales constituyen los vehículos que les permiten a los padres empoderarse. El campo de la educación reconoce que los niños necesitan apoyo en el proceso de aprendizaje, pero muy a menudo los padres necesitan que les brinden herramientas para poder colaborar con ese proceso. El programa busca ayudar a los padres a participar y a mantenerse involucrados en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.

Los datos disponibles señalan que la estrategia de trabajo con las familias basada en las visitas domiciliarias es efectiva para acercarles los recursos de que dispone el programa a fin de garantizar que los niños crezcan sanos y estén listos para aprender. Cuando esta estrategia se combina con las reuniones grupales, las familias cuentan con un sistema de apoyo que permite que el/la niño/a y sus padres puedan alcanzar su pleno potencial.

Conclusiones: A fin de evaluar los resultados alcanzados y el funcionamiento del programa, así como de identificar las oportunidades de mejora, en 2012 se realizó una evaluación externa, que adoptó un enfoque cualitativo y cuantitativo que tuvo en cuenta la percepción de todos los actores del programa (coordinadora, tutores y

madres/padres). Para ello, se analizaron los instrumentos de gestión del programa y se realizaron entrevistas a los actores involucrados. Se organizaron grupos focales con la participación de madres y tutoras y se aplicaron test de desarrollo psicomotor para conocer la situación de los niños participantes y contrastar los resultados con los parámetros esperados para la edad. Los hallazgos de la evaluación implementada permiten identificar los logros alcanzados por el programa, la descripción de los principales problemas y oportunidades de mejora y por último, recomendaciones para la mejora de su gestión, de modo que permitan optimizar su impacto.

En los/las tutores/as: a partir de las entrevistas realizadas se pudo concluir que el ingreso al programa significó un cambio notorio en su cotidianeidad. Los/las tutores/as señalan como aspectos positivos la ampliación de sus vínculos sociales, la valoración de sus hijos, su propia autovaloración y la posibilidad de “moverse” por otros barrios. También destacan la posibilidad de realizar nuevas actividades con sus hijos y el orgullo que representa ayudar a los padres a mejorar el vínculo con sus hijos, así como la valoración que les brindan los padres.

En las/los madres/padres y en el vínculo entre padres e hijos: los padres destacaron que han encontrado otra forma de vincularse con sus hijos y manifestaron la diversión que comparten con ellos. Gran parte de ellos señalaron que a partir de su participación en el programa realizaron por primera vez la lectura de libros de cuentos a sus hijos. También hicieron referencia a los aprendizajes logrados por los niños y a la satisfacción que les provoca la posibilidad de enseñarles a sus hijos cosas que aún no habían aprendido.

En los niños/as: se destacaron la contribución a la adaptación de los niños al jardín y los aprendizajes concretos alcanzados por ellos, por ejemplo en lo que respecta a aprendizaje de palabras, letras, colores. También mencionaron la creación de nuevas formas vinculares a través de las actividades de los cuadernillos.

En 2016 se realizó una segunda evaluación con familias de Virrey del Pino, en La Matanza, provincia de Buenos Aires. La mayoría (95%) de las familias consideró que la participación en el programa modificó positivamente la relación con el niño/a. También identificaron mejoras en la comunicación y el lenguaje, en el vínculo con sus hijos/as y

en el interés por la lectura. La totalidad de las familias refirió que las actividades de HIPPY tuvieron un impacto muy positivo en el rendimiento del niño/a en el jardín.

En el caso se la experiencia que se inició junto a SENNAF en las seis provincias mencionadas, todavía no se cuenta con resultados de evaluación. No obstante, se ha podido constatar el entusiasmo y curiosidad que la propuesta despierta en las poblaciones participantes. Los coordinadores y tutores han advertido el cambio radical que supone este tipo de iniciativas, donde las familias participantes se posicionan como principales protagonistas en la implementación del programa, pudiendo derribar los temores o prejuicios que presentaban antes de comenzar. Además, afirman que gracias a los materiales (cuadernillos y libros de cuentos), han logrado encontrar momentos para dedicarse a jugar con sus hijos. Refieren que esto les ha permitido abandonar pasatiempos tales como celulares o televisión y los adultos se sienten empoderados en su rol de primeros educadores. Advierten los aprendizajes significativos y potentes que en poco tiempo han logrado sus hijos: “¡No sabés cuántas cosas sabe ahora”! Esas instancias de proximidad, alegría, curiosidad y descubrimiento generan en los adultos una mirada positiva y enriquecedora que retroalimenta la autoestima y el bienestar de los niños/as. Asimismo, los tutores también se sienten valiosos por la tarea que realizan, con mayor confianza en sus posibilidades y con entusiasmo para seguir aprendiendo. Este es un círculo virtuoso que logra construir comunidades más fuertes, activas y con mujeres y hombres que logran empoderarse en el rol que asumen (tutores, padres).

La evaluación realizada muestra de qué modo la aplicación del programa, en diferentes contextos, permite el logro de los principales objetivos de esta iniciativa: mejorar el rendimiento escolar, afianzar los vínculos entre padres e hijos, y promover un mayor involucramiento de los padres en los procesos educativos de los/las niños/as. Los primeros años de vida del niño/a son cruciales para su desarrollo posterior. Las interacciones humanas que experimenta, el cuidado que recibe y una educación de calidad son factores determinantes para que los procesos emocionales y cognitivos se desarrollen apropiadamente. Aprendiendo en Casa - HIPPY es un programa que no reemplaza ningún proceso educativo formal, del mismo modo que ningún sistema

formal puede compararse con las marcas que el vínculo entre padres e hijos establece en la constitución de los niños como sujetos plenos.

Bibliografía

Berlinsky y Schady (2015): Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas, BID, Washington DC.

Graves, E. (2008): *Is Role-playing an effective teaching method?*

Jarvis, L, Odell, K. y Troiano, M. (2002): *Role-Playing as a Teaching Strategy*.

Lipina, S.J., Segretin, M.S., Hermida, M.J., Prats, L., Fracchia, C., López-Camelo, J. Colombo, J.A. (2013): “Linking childhood poverty and cognition: Individual and environmental predictors of non-verbal executive control in an Argentine sample”, *Developmental Science*, 47, 1-11, 2013.

Ministerio de Desarrollo Social y Unicef (2013): Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida de la Niñez y la Adolescencia.

Observatorio de la Deuda Social Argentina (2017): Evolución de indicadores de desarrollo humano y social en la infancia en perspectiva de derechos humanos (2010-2016). Documento estadístico. Serie del bicentenario (2010-2016) / año vii, Pontificia Universidad Católica Argentina.

Westheimer, M. (2003): *Parents Making a Difference. International Research on the Home Instruction Program for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY)*. The Hebrew University, Magnes Press, Jerusalem

Sallés, C. y Ger, S. (2011): Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación Social*, N° 49, p25-47.

ASISTENCIA EN LACTANCIA-MATERNIDAD-CRIANZA - CUANDO UN BUEN COMIENZO FACILITA EL DESARROLLO SALUDABLE.

Lic. M. Soledad Martin.⁵⁸⁴

FUNDALAM -Fundación Lactancia y Maternidad

Key words: Lactancia. Maternidad. Crianza. Puericultura. Facilitación. Prevención y promoción de la salud. ONG/ Breastfeeding. Maternity. Care. Chilcare. Facilitation. Prevention and health promotion. ONG.

Introducción

Como una sociedad piense al bebé, al niño, será el “lugar y el espacio real y simbólico” que le otorgue y reconozca, e influirá en las pautas o mejor dicho en los estilos de crianza que buscará fomentar, con claros objetivos, los cuales responderán no solo a aspectos sociales, políticos y económicos, sino culturales e individuales de cada familia. Estos objetivos son transmitidos de múltiples formas y medios, y los estilos de crianza constituyen ejes centrales para el logro de los mismos. Por estilos de crianza podemos definir la forma en que los padres e instituciones piensan, se vinculan, cuidan, tratan y hablan de los niños con relación a las diferentes conductas, como la alimentación, las formas de dormir, de relacionarse con los bebés y niños pequeños, y sobre todo a la forma de responder a las necesidades y emociones de los mismos.

Un ejemplo de la relación entre los estilos de crianza, las pautas culturales y el sistema de valores de la cultura a la que pertenece el bebé y su familia, es el de las mujeres de una comunidad pequeña al sur de África cargan a sus bebés en todo momento, les permiten mamar a “libre demanda” (como la definimos nosotros) y los niños nunca duermen solos. Estas pautas culturales se contrastan con las norteamericanas, en la cual las madres llevan a sus bebés en cochecitos durante largos períodos y horas, lo alimentan a horarios prefijados y consideran que el niño debe dormir solo sin la presencia de un adulto que acompañe. Queda claro cómo una comunidad pequeña y muy vinculada sostiene como valor la integración social, las relaciones y vínculos interpersonales; y la otra cultura, en cambio, la independencia social. En estos ejemplos también quedaría claro cómo las pautas sociales y culturales están diseñadas para formar cierto tipo de ciudadano.

Es un ejercicio muy interesante preguntarnos, pensar y reflexionar cuáles son los valores que, como sociedad, sostenemos aquí en nuestro país y en nuestra cultura, ya que nuestras ideas sobre la crianza crean una red que reúne las experiencias personales adquiridas en nuestras propias historias, y las ideas y valores culturales que guían e indican lo que es “normal” o “aceptable” en nuestra cultura. Como padres llevamos esta red vincular personal y cultural “dentro” de nosotros, forma parte de nuestra

⁵⁸⁴ <http://doi.org/10.26422/icf.2017.cong04.mart>

individualidad y subjetividad, e influye intensamente en la crianza de nuestros hijos. Cada una de las madres, padres y familias poseen fuertes creencias y valores que llevan a actuar como lo creen más indicado. Por eso es tan común ver que la “madre primeriza” no solo recibe “consejos u opiniones” de su propia familia de origen y ampliada, sino también de vecinos y de desconocidos cuándo sale a la calle con su bebé.

Por lo cual podemos plantearnos que existen tantas formas de crianza como personas existen. Lo interesante en el trabajo con las familias es poder acompañarlas a reflexionar, co-pensar estas formas pudiendo identificar, a partir de la observación de sus hijos, si las formas que eligen son las que realmente responden adecuadamente a las necesidades de ese bebé y de ese niño, que es único, singular e individual. Y entonces poder en muchas ocasiones encontrar caminos alternativos a los que creíamos que eran los “mejores”, los que se “debían”, o los que se consideraban “normales”.

Los bebés nacen con una intensa necesidad de continuar su desarrollo en la vida extrauterina junto a su madre y a su padre, tanto desde el punto de vista fisiológico, neurológico, como psicológico, y el desarrollo de nuestra especie lleva mucho más tiempo en comparación con otras especies. Por lo tanto, como madres y padres son varios años en los que tenemos el desafío de tomar infinitas decisiones (conscientes e inconscientes) sobre la crianza de nuestros hijos, las que tendrán su influencia en el desarrollo actual del niño y futuro adulto. Pero podríamos tomar como premisa que la gestación y los dos primeros años son fundantes del desarrollo en todos sus aspectos. Estas vivencias y experiencias de crianza que se generan en el vínculo con la madre, el padre y otras figuras significativas que le brindan cuidado al bebé serán las que crearán la riqueza de experiencias para esa niña/niño que luego será madre/padre.

En realidad, uno “es madre y padre” más por lo que “es” y no solo por lo que “hace”. Sería algo así como que cada uno trata a su bebé como se trata a sí mismo. Por eso nuestras ideas sobre la crianza y el cuidado del bebé/niño son estructuralmente co-construidas y co-creadas en el vínculo entre el adulto y el bebé, y están fuertemente influidas por la cultura y la sociedad a la que pertenecemos, tal como lo está nuestra forma de vestirnos y de alimentarnos.

La situación de alimentación, específicamente del amamantamiento, es fundante para el desarrollo individual y vincular de la díada mamá-bebé, que comprende en sí misma la mayor riqueza y obtención de experiencia a partir de la interacción entre ambos, por el tiempo que lleva y perdura en la crianza, porque se ponen en juego de forma directa los intercambios de los cinco sentidos de ambos, donde tienen lugar las iniciativas de contacto, exploración, experimentación y juego del bebé. Durante el amamantamiento, las respuestas maternas favorables son esenciales para la construcción de vivencias, registros, experiencias vinculares fundantes para el sí-mismo del bebé, y también para la adquisición del conocimiento y representaciones del sí-mismo, de los otros significativos y del mundo que los rodea. Entonces es importante que seamos garantes y facilitadores, que realmente hagamos todo lo necesario para continuar promoviendo la necesidad de tomar la situación de alimentación específicamente de lactancia materna como una de las más privilegiadas de la crianza para el desarrollo adecuado a nivel individual, vincular y social.

El éxito en la lactancia materna no es responsabilidad individual exclusiva de una mujer; la promoción y el apoyo de la lactancia materna es una responsabilidad social colectiva. Por lo cual ser amamantado es un derecho individual del bebé/niño, es un acto de amor, pero también una responsabilidad social.

Aún en nuestra sociedad existe una profunda necesidad de lograr responder responsablemente para favorecer una lactancia y crianza adecuada a las necesidades diádicas. Muchas madres sienten el conflicto de tener que conciliar su desarrollo profesional y actividad laboral con su desarrollo como mujeres-madres. Y muchos bebés pasan rápidamente al cuidado aloparental. Se promueve que las madres amamenten de forma exclusiva y a la libre demanda por lo menos hasta los seis meses, pero la licencia por maternidad no permite o, mejor dicho, no favorece esta recomendación tan aceptada socialmente, ya que la licencia abarca hasta los 45 días del bebé. Aquí se le presenta a aquella mujer-madre que desea y elige amamantar una situación intensa de conflicto, entre su ser mujer-madre, que va más allá de su capacidad reproductiva, que implica el enriquecimiento de su identidad, de su desarrollo psicosexual, la ampliación de su sí-mismo y la capacidad de llevar a cabo sus funciones de maternaje adecuadamente, de forma reconocida y valorada social y culturalmente. Por este motivo este ejemplo puede ampliarse para las mujeres-madres que no amamantan, pero que desean y eligen estar presentes y ser las cuidadoras principales de sus bebés durante los primeros meses de vida. Alimentar lleva tiempo para ambos miembros de la díada. La crianza en general lleva mucho tiempo de presencia y constancia, requiere una presencia tanto física como psíquica, como madres y padres. Aceptar que el tiempo que lleva es el necesario para el despliegue de la individualidad del ser en desarrollo es realmente producir un cambio importante en los estilos de crianza de nuestra cultura, en la cual el tiempo que más se valora parecería ser el que usamos de forma individual.

Otros temas de crianza como sueño, alimentación, control de esfínteres y el proceso de construcción de límites producen grandes, intensas e interesantísimas discusiones y reflexiones, quizá porque son temas centrales de la primera infancia que son constitutivos para la formación del sí-mismo, del ser, de la persona, y finalmente del tipo de sociedad que nos proponemos crear.

Cuando nos detenemos a pensar y reflexionar sobre los distintos aspectos y estilos de crianza porque, de una forma u otra (más consciente o más inconscientemente), estamos comprometidos con este tema y deseamos intensamente una sociedad, una comunidad, instituciones, familias y niños con niveles de desarrollo más integrados y saludables, tanto psicofísica, emocional, cognitiva como socialmente.

Acompañar a los padres en los procesos y caminos de crianza elegidos implica llevar a cabo un trabajo único e individual, y por eso artesanal, promoviendo pautas de crianza adecuadas y saludables para cada familia, partiendo de la observación, la contemplación y el respeto de la individualidad de aquel con quien trabajamos (desde la atención a la díada mamá-bebé y padre del bebé, como al resto de la familia), y con relación a los demás profesionales con los que compartimos nuestra experiencia.

Como sociedad estamos acostumbrados, por nuestro paradigma cultural, a pensar y trabajar con el objetivo de prevenir la patología o la disfuncionalidad, porque

respondemos a modelos desarrollados desde la patología y no desde modelos de salud que nos permitan llevar a cabo acciones concretas de promoción de la salud para la primera infancia, sosteniendo estas acciones en valores tales como la observación, el respeto, la escucha, la comprensión, la empatía, la generosidad, la cooperatividad, la autenticidad y el amor. Principales anticuerpos de la Vulnerabilidad social.

El acto de amamantar es el punto de partida y responde a tales valores e implica dar salud y amor en forma simultánea en repetidas situaciones a lo largo del día, meses y tiempo que se lleva a cabo. La lactancia materna es la elección más natural y ecológica; constituye una parte básica del proceso vital de todo ser humano, es la primera vacuna que recibe el bebé contra la enfermedad y la pobreza. El amamantamiento, es diádico y se puede aprender. A través de la promoción y el apoyo de la lactancia desde el embarazo hasta el destete, estamos trabajando en beneficio y prevención primaria de la salud física, mental, emocional del bebé/niño, la mamá, la familia, la sociedad y el país.

Desarrollo

Desde FUNDALAM (Fundación Lactancia y Maternidad) sostenemos la convicción que la Lactancia Materna es un tema realmente importante para la díada mamá-bebé en primera instancia, pero también lo es para la familia, para la comunidad, para la sociedad y para el país en general.

Por eso como ONG (Organización no gubernamental) tenemos como propósito y misión *“Promover la lactancia materna y la crianza en salud, asistiendo a las familias e informando a la comunidad”*.

Tenemos la convicción y experiencia que para poder llevar a cabo nuestra misión asistiendo, facilitando el trabajo de promoción de la Lactancia Materna en los diferentes niveles y agentes implicados, exige en forma simultánea un *“hacer”* y un *“saber hacer”*. Desde este principio sostenemos cada una de nuestras acciones, programas y proyectos.

Somos una ONG conformada por mujeres, padres y profesionales que creen que gestar un hijo, dar a luz, amamantarlo, y acompañarlo hasta que pueda independizarse, es sólo una pequeña parte de un proceso más amplio, que nos involucra como personas y que implica valores de vida que nos trascienden.

FUNDALAM fue creada hace más de 38 años por la Lic. Marta Maglio de Martín, a partir de su experiencia como terapeuta familiar, su observación clínica, su trayectoria profesional en lactancia materna y desde de su vivencia como madre de 6 hijos.

Como ONG entendemos que es necesario, enriquecedor de experiencias y multiplicador con relación a los alcances de las acciones, cuando el diálogo se amplía y se establece con los distintos actores sociales como *la Comunidad, los Gobiernos, las Empresas e Instituciones y otras ONG's*.

En este sentido, con *la Comunidad* llevamos a cabo las siguientes acciones:

- a) Actividades en Sede:

1. Servicio de Atención permanente física, telefónica y vía e-mail; donde se atienden en forma gratuita a más de 5000 consultas anuales.
 2. Charlas gratuitas sobre lactancia materna y crianza, para embarazadas y puérperas, integrando a sus familias; con más de 400 personas anuales.
 3. Grupos de apoyo en temas relacionados a lactancia, destete, embarazos múltiples y vuelta al trabajo.
 4. Centro de Orientación y Asistencia para la Primera Infancia (COAPI). Es un espacio de acompañamiento para padres que buscan orientación en temas de crianza fundamentales para el adecuado desarrollo de sus hijos. Dichos espacios están a cargo de psicólogas con una amplia formación y experiencia en primera infancia y observación de lactantes.
- b) Actividades en RR.SS:
1. Fan Page en Facebook @FUNDALAM e Instagram @fundalam, donde respondemos a consultas y compartimos nuestras actividades, avances de proyectos y novedades.
 2. Página web (www.fundalam.com.ar) donde se informa sobre la temática y responden consultas.
- c) Actividades en medios:
1. Presencia en programa de televisión como Tv Crecer, Pura vida, Noticieros.
 2. Diarios Clarín, La Nación, y otros.
 3. Revistas Ahora Mamá, Revista Mi Bebe, y otras revistas y sitios digitales, etc.
- d) Actividades en Exposiciones:
1. Exposición “Ahora Mamá Expo” en la Rural, con un espacio donde respondemos dudas de las mamás, y las puericultoras brindan las charlas y coordinan talleres, sobre distintos temas de lactancia y crianza.

Por otra parte, en diálogo con *los Gobiernos* trabajamos en:

- a) Centros de Primera Infancia (CPI) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; desde hace 8 años llevamos a cabo el programa de capacitación para las docentes, el personal no docente, profesionales y familias del CPI, donde asisten todos los días bebés desde los 45 días hasta los 3 años de edad en situación de vulnerabilidad. Capacitamos en temas de lactancia, crianza y cuidados respetuosos favoreciendo el desarrollo y seguridad emocional de los niños que asisten. Brindando a las docentes y familias conocimientos pero también favoreciendo el desarrollo de recursos y herramientas para la prevención primaria de la salud física, mental y emocional de los niños. Durante estos años el programa se llevó a cabo en más de 44 CPI, se capacitaron más de 800 docentes, profesionales y personal no docente, que están en contacto con más de 7200 niños y familias.

- b) Campaña de concientización sobre Lactancia y Crianza, desde el 2009 junto al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En relación del diálogo con *las Empresas e Instituciones* llevamos a cabo proyectos vinculados a:

- a) Charlas de capacitación en distintas empresas para embarazadas, en temas de “Lactancia”, “Crianza” y “Destete” donde asistieron más de 900 personas en las 44 capacitaciones anuales.
- b) Apertura de lactarios para apoyar y proteger a las madres para que puedan conciliar la lactancia y el trabajo, y cuenten con un ambiente adecuado y facilitador para extraerse leche y conservarla para luego ser ofrecida a sus hijos. Hasta la fecha ya se han abierto más de 30 Lactarios.
- c) Proyecto “Crianza y Salud”. Es un programa orientado a promover pautas de cuidado saludables con relación a la lactancia materna y crianza, favoreciendo el desarrollo y la nutrición adecuada. Se lleva a cabo en Hospitales Públicos, Centros de Salud y Centros Comunitarios que atienden poblaciones en situación de vulnerabilidad, del Gran Buenos Aires, que reciben más de 12.000 consultas anuales.
- d) Incorporación de puericultoras en las maternidades que no cuentan con ellas, para asistir a las madres y promover la lactancia materna desde las primeras horas de vida. Durante el 2016 contactamos a través de este programa a más de 1000 madres.

Desde la importancia del diálogo cooperativo con los distintos actores sociales, surge de la vinculación con *el Gobierno* y a la vez con *las Empresas* un proyecto de importante alcance como “Proyecto M.A.M.I (Móvil de Atención Materno Infantil)” junto a Philips Argentina, OSDE y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Que recorre el país ofreciendo como ejes principales la atención de consultas y charlas de lactancia y crianza para madres y familias, ecografías para embarazadas. También ofrece una capacitación intensiva para profesionales, además de la donación de productos para los lactarios de los puntos que visita.

Asimismo, entendemos la importancia del diálogo con otras *ONG's* y trabajamos junto a:

- a) Potenciar Solidario, que nos eligió como ONG Aliada, nos asesora y acompaña en diferentes niveles de gestión, profesionalizando nuestro desempeño. Y nos posibilita participar de nuevos programas de desarrollo profesional y beneficios para líderes sociales.
- b) [Ashoka](#) en el año 2010, nombra “Emprendedora Social” a la fundadora y presidenta de FUNDALAM, la Lic. Marta Maglio de Martin.

Para lograr nuestra misión y crecimiento de forma adecuada y responsable planteamos que no solo hay que “hacer”, sino también “saber hacer”. Esto lo logramos teniendo como eje fundamental la *Educación y Formación* continua tanto de nuestros equipos de trabajo como de nuevos profesionales. Implementando programas tales como:

- a) Tecnicatura Universitaria en Puericultura y Crianza con más de 300 Puericultoras recibidas. Nuestro principal objetivo es formar Puericultoras para que se desempeñen como facilitadoras en el acompañamiento de la madre, su bebé y la familia, desde el embarazo, parto y las primeras horas de vida, brindándole el apoyo necesario para la lactancia materna y la crianza durante los primeros tres años, fundamentales para el desarrollo saludable del niño.
- b) Curso Intensivo para Profesionales “Lactancia, salud y crianza”. Dirigido a médicos pediatras y obstetras, obstétricas, puericultoras, enfermeras, psicólogas, psicopedagogas, musicoterapeutas y profesionales afines que quieran adquirir y profundizar sus conocimientos sobre los aspectos más importantes de la lactancia materna, salud y crianza del bebé, el niño y su familia, desde la concepción hasta los primeros dos años de vida.
- c) Supervisión y Formación continua de nuestros equipos de trabajo, brindamos espacios de reflexión a las puericultoras que trabajan en los distintos proyectos para continuar y profundizar la formación en el área clínica y de primera infancia. Asumiendo el desafío de crecer juntas en la adquisición de “nuevos conocimientos y saberes” ya sistematizados, con relación a la tarea que cada una realiza. Y poder reflexionar sobre su trabajo integrando así sus acciones con sus conocimientos, desarrollando más recursos y herramientas de aplicabilidad.
- d) Programa “Nutrir al que cuida”. Es un programa de promoción y prevención de la salud física, mental y emocional de los profesionales de la Salud. Surge a raíz del trabajo realizado durante muchos años en hospitales y centros de atención a la primera infancia. Implica un cambio de enfoque y la búsqueda de un trabajo integral entre los pacientes que demandan más salud y los profesionales de la salud que los atienden, ambos necesitan cuidados. Los profesionales de la salud se ven intensamente exigidos por las demandas institucionales y sociales que enfrentan cotidianamente, estas situaciones los lleva muchas veces a la pérdida de su propia salud. El objetivo fundamental es aliviar, ayudar, facilitar y detectar el distress que observamos en el área de la salud conocido como el “burn out” en los distintos profesionales, médicos y paramédicos, que trabajan con poblaciones en situación de vulnerabilidad. Diariamente se encuentran en situaciones de mucho stress que afectan su salud física, mental y emocional. En su implementación utilizamos diferentes técnicas y metodologías para identificar las necesidades individuales y grupales que se les presentan en cada campo de trabajo. Los recursos y las técnicas siempre responden a las necesidades identificadas para cada institución, trabajando así lo individual y lo grupal, a través de técnicas que promueven la reflexión, algunas de ellas son las de autoconocimiento, técnicas grupales, lúdicas, dramatizaciones, cuestionarios y arte terapia. El propósito de las mismas es acompañar, sostener, cuidar y nutrir a los profesionales que se dedican a cuidar y sanar a otros.

Conclusiones

El adecuado asesoramiento y apoyo desde el embarazo ayuda a lograr una lactancia gratificante y recíproca para la mamá y el bebé, y más prolongada. Es imprescindible acrecentar el trabajo de promoción y prevención primaria de la salud física, mental y emocional; facilitando el vínculo que se crea amamantando. La nutrición al amamantar es física y afectiva en forma simultánea.

Durante la etapa de amamantamiento, la orientación a la madre y a la familia por parte de los profesionales de la salud especializados, es primordial para llevar a cabo esta experiencia diádica, que reúne de manera más natural y directa los componentes esenciales y fundantes del vínculo temprano de máxima importancia psicológica.

Una lactancia exitosa colabora al fortalecimiento del vínculo diádico y la seguridad en el apego, aporta salud y beneficios a corto, mediano y largo plazo para el niño, la madre, la familia, la sociedad y el país.

La lactancia materna facilita el equilibrio y armonía en el proceso de pasaje de la interogestación a la exterogestación. Reúne de forma natural los elementos esenciales del vínculo Mamá-Bebé. Y la satisfacción de la succión por medio del amamantamiento implica un cuidado físico y psicológico inseparable.

Comprendemos a la situación de alimentación, específicamente al amamantamiento, como un proceso diádico y vincular de profundo intercambio e interacción emocional entre ambos miembros de la díada mamá-bebé. Como la forma más directa de consolidar el vínculo fundacional, de máxima importancia física y psicológica, cuyos efectos tanto físicos (nutricionales-inmunológicos), como vinculares (experiencia psicológica-inmunología emocional) los conservaremos a lo largo de toda la vida.

La leche materna es un “tejido vivo” que se va modificando cualitativa como cuantitativamente con relación a los requerimientos del bebé y del niño a lo largo de las horas, días y meses de desarrollo. Teniendo la plasticidad, el dinamismo, de adaptarse exactamente a las necesidades del niño tanto eventuales-situacionales (como puede ser una enfermedad, brindándole los anticuerpos y nutrientes necesarios), como las necesidades madurativas del bebé y del niño cubriendo así la totalidad de los requerimientos a lo largo del desarrollo madurativo.

La situación de amamantamiento como campo interaccionar representa momentos cargados de diversos significados por el compromiso emocional de ambos miembros de la díada. Si se logra llevar a cabo de forma adecuada para esa díada, implica una experiencia gratificante para ambos miembros de la díada y además por el tiempo que lleva, se logra un mayor y profundo conocimiento entre ambos.

La proximidad física que mantiene la díada mamá-bebé durante el amamantamiento es un poderoso factor de apego para ambos, lo cual fortalece y favorece la consolidación del vínculo. Esto último responde a los trabajos realizados principalmente por J.

Bowlby (1956,1958)⁵⁸⁵ y M. Ainsworth y M. Main⁵⁸⁶ (1973, 1978), quienes profundizaron con sus investigaciones la importancia de esta proximidad física mamá-bebé desde el comienzo de la vida, para luego ir transformándose e enriqueciéndose las conductas de apego a medida que el niño desarrolla una base segura y confianza en sí mismo.

El amamantamiento comparte con otras formas de alimentación, ciertos aspectos como pueden ser las comunicaciones verbales y no verbales, como la mirada, las caricias y los besos maternos. Pero se diferencia esencialmente por la intimidad corporal, la intensidad y profundidad del contacto piel a piel de la madre y del bebé, a través del contacto directo pezón-boca por medio de la succión. La succión enriquece el desarrollo de la oralidad del bebé, y muchas veces facilita la presencia emocional de la madre y la capacidad de convocarla por parte del bebé, lo cual permite que se vayan conociendo en profundidad logrando satisfacer las necesidades vinculares de ambos.

Como hemos desarrollado anteriormente, el bebé no solamente succiona para obtener el alimento, sino que la succión cumple una función que satisface importantes necesidades emocionales y psicológicas del bebé.

La succión está asociada con la descarga de tensión (ansiedad), la obtención de alivio (frente al dolor), y con la obtención de satisfacción-placer por parte del bebé, pero su función es mucho más amplia y profunda que las generalmente valoradas. Tanto la succión como la detención de la succión, implican la expresión de una iniciativa de contacto del bebé hacia su mamá. Y podríamos afirmar que desde el comienzo la succión prepara el terreno para la consolidación del vínculo entre ambos, que se irá enriqueciendo continua y dinámicamente.

El amamantamiento facilita los encuentros diádicos, en los cuáles amar y ser amado forman parte de un único proceso de máxima importancia psicológica. A partir del cual el bebé y el niño cuenta con la posibilidad de experimentar el vínculo con su madre, expresar sus propias iniciativas, consolidando así las experiencias de sí de diferentes niveles de complejización de acuerdo al desarrollo madurativo del bebé y del niño. Teniendo primero lugar las percepciones (registros) de sí-mismo, luego los sentimientos de sí-mismo, con el paso del tiempo tienen lugar los pensamientos (representaciones) de sí-mismo, alcanzando posteriormente el nivel de las autoabstracciones (que abarca la imagen de sí, identidad y concepto de sí).

Con relación a los aspectos sociales y culturales que comprende el amamantamiento como forma de alimentación; ya que es por medio de dicha situación como se transmiten importante aspectos sociales y culturales, no solo por la “forma” en la cual el bebé/niño es amamantado sino también por la producción y composición de la leche materna (influenciada por el tipo de alimentación materna). En la cual está presente “el

⁵⁸⁵ Bowlby, J. *El Apego*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós, 1998.

⁵⁸⁶ Ainsworth, M, y Blehar, M. y Waters, E. y Wall, S. *Patterns of Attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1978.

alimento y la cultura”, el bebé por medio de la leche materna, recibe los “gustos y preferencias” individuales de su madre, pero también los culturales a la que pertenecen ambos miembros de la díada mamá-bebé.

Numerosos estudios científicos⁵⁸⁷ siguen demostrando que la lactancia materna puede salvar vidas, porque la lactancia materna protege contra las enfermedades diarreicas e infecciones respiratorias, el sobrepeso y diabetes entre otras posibles patologías. La lactancia materna también disminuye los riesgos de cáncer de mama y de ovario en las mujeres que amamantan. La duración de la lactancia materna está relacionada de acuerdo a los test de inteligencia con un mejor rendimiento de los niños y de los adolescentes lo que significaría un mejor desempeño académico y aumento de los ingresos a largo plazo.

A pesar de sus múltiples beneficios comprobados científicamente, tanto para la salud como para la economía de un país, la lactancia materna exclusiva no es la norma y durante los primeros 6 meses no logra superar el 43%. Específicamente se estudió que los países de altos ingresos tienen una duración más corta de la lactancia que los países de bajos ingresos y de ingresos medios. Sin embargo, incluso en los países de ingresos bajos y medios, sólo el 37% de los lactantes menores de seis meses son amamantados exclusivamente⁵⁸⁸.

Todo los estudios y experiencias de tantos años en el campo de la lactancia materna, nos lleva a la fuerte convicción que el éxito en la lactancia materna no es responsabilidad individual exclusiva de una mujer; la promoción y el apoyo de la lactancia materna es una responsabilidad social colectiva. Por lo cual ser amamantado es un derecho individual del bebé/niño, es un acto de amor de la madre y el bebé, pero también una responsabilidad social.

Socialmente favorecemos y aceptamos la premisa de la lactancia materna a “libre demanda” desde la necesidad y dimensión del bebé/niño, pero desde la necesidad y dimensión de la madre la lactancia materna socialmente se la califica como “libre de costo” pero olvidamos que no es gratuita, el amamantamiento requiere tiempo, dedicación, compromiso afectivo, inversión personal y apoyo familiar, y para poder llevarla a cabo en forma prolongada teniendo en cuenta los múltiples beneficios que nos otorga a todos, es urgente e importante que continuemos trabajando para obtener mayores logros, como la valoración, los apoyos, los compromisos, las garantías, y las inversiones necesaria de todos los agentes comunitarios, empresariales, institucionales, gubernamentales y sociales.

Este es el camino necesario para asegurar que cada uno desde el “lugar y espacio que ocupe” lleve a cabo la iniciativa de “Ser garantes y facilitadores” para que cada vez más bebés y niños reciban experiencias vinculares más saludables, cuidados respetuosos, empáticos y una nutrición física y emocional acorde a sus necesidades. Generando las matrices fundantes principalmente durante sus primeros 1000 días de vida, que

⁵⁸⁷ *The Lancet: la Serie sobre Lactancia Materna*. 2016, Vol 387, (2016), pp. 475-504. Impreso. (La Serie 2016 sobre Lactancia Materna está disponible en versiones inglés y español en las páginas web <http://www.thelancet.com> y <http://www.incap.int/>.)

⁵⁸⁸ *The Lancet, op.cit.*

garanticen las bases para su desarrollo adecuado. Sintiendo más amados, más felices, más seguros y con igualdad de oportunidades.

Bibliografía

Ainsworth, M y Blehar, M. y Waters, E.y Wall, S. *Patterns of Attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1978.

Bowlby, J. *El Apego*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós, 1998

Hoffmann, J.M. *Primera Infancia. La Construcción Psicosocial De Un Ser Humano*. Presentación de la Colección, Buenos Aires, Argentina: CIAD-Hoffmann, 2013.

Hoffmann, J.M. *Primera Infancia. La Construcción Psicosocial De Un Ser Humano*. Primer Tomo, Buenos Aires, Argentina: CIAD-Hoffmann, 2013.

Hoffmann, J.M. *Primera Infancia. La Construcción Psicosocial De Un Ser Humano*. Segundo Tomo, Buenos Aires, Argentina: CIAD-Hoffmann, 2013

Martín, Marta. “El vínculo madre-hijo y el amamantamiento”. *Revista Mamando*,1, Buenos Aires, Argentina, 1998: pp.35-47.

Martín, M. Soledad. “Iniciativa Infantil y Respuesta Materna: determinantes del sí-mismo temprano”. *Revista Clínica e Investigación Relacional*, 1, N° 1, Madrid, España, 2007: pp. 240-245.

Martin, M. Soledad. *Iniciativas Infantil y Respuesta Ambiental durante la lactancia materna de 0-4 meses, matrices fundantes del sí-mismo temprano*. Universidad de Salamanca, España- Salamanca: Tesis doctoral, (2013).

Martín, M. Soledad. *La promoción y la prevención primaria de la salud en la primera infancia, desde la “Mirada” y el “Hacer” del agente comunitario*, (presentación no publicado), Centro de Orientación y Asistencia a la Primera Infancia- FUNDALAM, Buenos Aires, 2011.

Martín, M. Soledad. “Cambios y caminos de la crianza desde una mirada integradora de lo individual, lo diádico-vincular, lo social y cultural”. *El camino para una lactancia y crianza feliz*. Maglio de Martín, Marta y M. Pilar Ramognini. Buenos Aires: Ed. Grijalbo, 2015, pp. 85- 98.

Martín, M. Soledad. “Creación y formación del rol de la puericultoras”. *El camino para una lactancia y crianza feliz*. Maglio de Martín y Marta, M. Pilar Ramognini. Buenos Aires: Ed. Grijalbo, 2015, pp. 214-218.

Maglio de Martín, Marta y M. Pilar Ramognini. *El camino para una lactancia y crianza feliz*. Buenos Aires: Ed. Grijalbo, 2015

Maglio de Martín, Marta, y M. Pilar Ramognini, *Nutrir al que Cuida*, (no publicado), 2017

Small, Meredith, F. *Nuestros hijos y Nosotros*. Argentina: Ediciones B Argentina S.A, 1999.

Stern, D. *La constelación maternal*. España: Paidós, 1997.

The Lancet: *la Serie sobre Lactancia Materna*. 2016, Vol 387, (2016), pp. 475-504. Impreso.

Unicef, *A partir de la Primera Hora de Vida, Promover una mejor alimentación del lactante y el niño pequeño en todo el mundo*. Principales hallazgos.pp.1-8.Web. 2016.

Winnicott, D, 1963. *De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. Los procesos de Maduración y el ambiente facilitador*, Argentina: Paidós, 1993, p. 108-120.

2017

COLECCIÓN
ICE
CONGRESOS

Congreso 2017 ▶

Sobre la publicación

En estas jornadas de intercambio científico y de divulgación, en el marco de la Convención de los Derechos del Niño, nos proponemos analizar la realidad de la niñez del siglo XXI, de modo que se promueva:

- El respeto a su dignidad humana con derecho a vivir y gozar de una vida sana: física, psíquica y espiritual.
- Su crecimiento y desarrollo como miembro de una familia, centro de intimidad y apertura, que lo forme integralmente como persona.
- Una educación que lo prepare para responder a su vocación más profunda de realización personal.
- La protección contra el maltrato, el abuso, las adicciones y el abandono.



RELACIONES
INTERPERSONALES

Esta publicación contiene las ponencias presentadas en el IV Congreso Internacional "Vulnerabilidad e inclusión: Hacia la resignificación de los derechos de la niñez", realizado el 21 y 22 de noviembre de 2017 en el Campus de la Universidad Austral (Pilar, Buenos Aires) y en el salón dorado de la Legislatura Porteña, respectivamente.