
Publicación del Departamento
de Psicopedagogía

Facultad de Filosofía y Letras

1 ■



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

Buenos Aires, 2004



2

Facultad de Filosofía y Letras

Decano: Dr. Héctor Delbosco

Secretario Académico: Lic. Santiago Bellomo

Departamento de Psicopedagogía

Directora: Lic. María Cristina Arias de Boronat.

Secretaria: Lic. Lidia Buzzella

Coordinación editorial: Lic. Noemí Boado de Landaboure

índice

Palabras preliminares.....	pág. 05
<i>Lic. María Cristina Arias de Boronat</i>	
II Encuentro Familia y Educación.....	pág. 06
<i>Lic. Noemí Boado de Landaboure</i>	
Educación y libertad de los hijos.....	pág. 08
<i>Lic. Ángela Bertolacci</i>	
Educación de la libertad en diversos contextos socioculturales....	pág. 16
<i>Dra. Alicia Zanotti de Savanti</i>	
El derecho a ser gestado y ser educado en familia	pág. 24
<i>Prof. Dra. Catalina Elsa Arias de Ronchietto</i>	
Familia y diversidad	pág. 40
<i>Dr. Oscar Dadamia</i>	
¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?.....	pág. 62
<i>Dr. Carlos María Díaz Usandivaras</i>	
Los desafíos educativos de la familia en el contexto socio-cultural argentino.....	pág. 66
<i>Phro. Dr. Fabián Gallego</i>	
¿Qué es la Psicopedagogía Laboral?.....	pág. 76
<i>Lic. Lilita Hernández</i>	
Gestión del psicopedagogo en el ámbito de las empresas	pág. 84
<i>Lic. Carmen Montti</i>	
Relato de una experiencia en Psicopedagogía Laboral	pág. 88
<i>Lic. María Luján Aloe</i>	



4

Palabras Preliminares

Con esta primera publicación queremos compartir desde el Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Católica Argentina las comunicaciones científicas presentadas en el II Encuentro de Familia y Educación y el I Encuentro de Psicopedagogía Laboral. Ambos eventos contaron con la presencia de destacados profesionales que con gran generosidad han brindado sus saberes y profundas reflexiones personales.

Los artículos vertidos en esta publicación, constituyen la copia fiel de lo expresado e intentamos por este medio que este diálogo interdisciplinario sea compartido con cada uno de ustedes y enriquecido a su vez con sus aportes.

Entendemos que desde todos los ámbitos del saber, confluimos en una tarea común que es la de conocer al hombre desde todas y cada una de sus perspectivas posibles, pero con un único objetivo: ayudarlo a ser mejor para que pueda realizarse más plenamente como persona. Estas comunicaciones tienen tal fin.

Nos ha preocupado mucho la intención de avivar la llama del conocimiento compartido y de formalizar esta publicación.

El camino del logro fue complejo pero el entusiasmo de hacerlo fue muy bien recibido por el Sr. Decano, Dr. Héctor Delbosco, y es él quien ha facilitado la viabilización de la presente publicación. Queremos hacer público nuestro más sincero agradecimiento.

Esperamos que esta primera entrega convoque el interés de todos a participar en futuras publicaciones.

Lic. María Cristina Arias de Boronat
Directora del Departamento de Psicopedagogía

II Encuentro Familia y Educación

Agosto 2004

6

La idea de organizar un II Encuentro fue la de promover el diálogo y la reflexión interdisciplinaria sobre **la familia** como institución primaria donde el hombre nace, crece y teje sus primeros vínculos y **la educación** como proceso que conduce al hombre al desarrollo en plenitud de su ser persona; condición básica para conformar una comunidad más justa y solidaria.

Vivimos en una sociedad, donde desde diversos sectores se privilegia el individualismo plasmado en un ansia constante de poder y un deseo inmensurable de tener. Esta realidad ejerce creciente violencia moral sobre el ser en crecimiento que sufre así, necesariamente, una asfixia de la cualidad humana que lo distingue de los demás seres creados: la libertad

La familia como sede, referente y misión del hombre (Rivera 1994) debe ser fortalecida para que el humano crezca en salud física, psíquica y espiritual. Sabemos que la matriz que sustenta los vínculos sociales se origina y desarrolla en la familia con una estructura propia específica, existencial e histórica para cada uno de nosotros. Fortalecer la familia, es fortalecer la Nación.

Sabemos también, tal cual es expuesto en el art. 16.3 de la **“Declaración Universal de los Derechos Humanos”**, que: ***La familia es el elemento natural fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de***

la sociedad y del Estado, y considerada en la verdad que la sustenta (...) **la familia es el proyecto ontológico de amor realizado en el seno de la sociedad humana** (Juan Cruz Cruz 1995).

Frente a estas consideraciones podríamos preguntarnos: ¿En una sociedad donde imperan violencia, droga y suicidio, están dadas las condiciones para que los jóvenes engendren familias saludables que aseguren la continuidad y prolongación histórica del pueblo argentino? Al respecto es oportuno recordar a von Bertalanffy (1960) cuando señala que (...) **la respuesta a la falta o no, de salud mental de un individuo, depende en última instancia que disfrute de un universo integrado congruente con el marco cultural que le toque.**

En países donde se incrementó el índice de rupturas familiares aumentó considerablemente el índice de delincuencia (Chouhy 2003) y por el contrario vemos que en países donde se fortaleció la familia y se privilegió la educación (Irlanda, por ejemplo) a parecen hoy como los lugares que mejor condiciones de vida ofrecen a sus habitantes.

Considero que las palabras de S. S. Juan Pablo II en la Encíclica Familiaris Consortio (1981) tienen vigencia plena y reflejan la realidad de la familia argentina de hoy:

“La familia, en los tiempos modernos, ha sufrido quizás como ninguna otra institución, la acometida de las transformaciones amplias, profundas, y rápidas de la sociedad y la cultura. Muchas familias viven esta situación permaneciendo fieles a los valores que constituyen el fundamento de la institución familiar. Otras se sienten inciertas y desanimadas de cara a su cometido, e incluso en estado de duda o de ignorancia respecto al significado último y a la verdad de la vida conyugal y familiar. Otras, a causa de diferentes situaciones de injusticia se ven impedidas para realizar sus derechos fundamentales....

Ayudar e reencontrar la verdad de la unión conyugal y familiar y transmitirla a las generaciones en crecimiento es lo que queremos revivir en estos Encuentros; convencidos que esta es una forma de asumir la responsabilidad que nos compete en este momento social e histórico que nos toca vivir.

Lic. Noemí Boado de Landaboure

Educación y Libertad de los Hijos



8

Esta propuesta es una invitación a mirar con la mirada propia de la Filosofía, que es, como ustedes ya conocen un intentar volver a mirar las realidades que nos motivan, nos interesan o nos preocupan, con la mayor lucidez posible. Motivados todavía por aquella sugerencia de Su Santidad Juan Pablo II, en *Novo Millenio Ineunte*, *'Agudicemos la vista y convirtamos el corazón'*[1], podríamos intentar iluminar este aspecto esencial de la vida humana personal y de la vida sociocultural: la educación de los hijos como educación de la libertad.

Cuestión tan antigua y a la vez tan actual, objeto de consideración y aún de preocupación en los diversos ámbitos de investigación y de divulgación. Cuestión central y ardua en la cotidiana vida de las familias.

En primer término, si atendemos a nuestra situación cultural, parecería que necesitamos educar para los concretos requerimientos laborales, de convivencia, de solidaridad, de identidad, etc. Y entonces se trataría de dejar por el momento esta tarea profunda, impostergable, sustancial, de la educación de la libertad, que esencialmente es una tarea ético-religiosa.

Sin embargo, retomemos el significado clave de la educación como *educatio* o alimentación, puesto que sigue siendo verdad fundamental que la educación de los hijos es una acción que tiene que ver con el alimentar el

[1] Su Santidad Juan Pablo II, *Novo Millenio Ineunte*, 6 de enero de 2001

cuerpo y también el alma. Generación, nutrición y crianza son las acciones requeridas por la procreación, a la cual siguen, de manera natural y necesaria, los cuidados físicos y el cultivo de las potencias espirituales de los hijos, de una manera sintética, integral, global.

Nutrir a los hijos, alimentarlos, es mucho más que proporcionarles unos alimentos; principalmente se trata de orientarlos, ayudarlos, acompañarlos en su camino y en el logro del acabamiento o plenitud como seres que, habiendo nacido, requieren llegar a ser. Al respecto, expresa Santo Tomás de Aquino: *‘Nula sería la generación del hombre de no seguirse la debida nutrición, pues el engendrado no existiría sin ella.’*[2]

Llegar a ser lo que por naturaleza ya es, hombre capaz de experiencias intersubjetivas profundas, desarrollado, instruido y alimentado de tal manera que pueda por sí mismo actuar como lo que es, una persona que se encuentra y actúa en ámbitos físico-materiales y en ámbitos de inmaterialidad que es la vida espiritual en su diversidad de niveles. Éste es el fin de la crianza y de la educación.

Poder vivir con dignidad en la intimidad y en la vida intersubjetiva; también estar preparado para una efectiva inserción socio-cultural y para crecer en el descubrimiento y en el amor de Dios.

Como esta propuesta consiste en volver a mirar con lucidez, para iluminar nuestra concreta situación saturada de urgencias, corresponde destacar en segundo término que lo esencial en la educación implica no sólo la nutrición, sino también y simultáneamente, la conducción y elevación o perfección o acabamiento del hijo.[3] Éste es el segundo sentido de la actividad educativa: ayudar y orientar a los hijos para que puedan vivir en la intimidad y con los otros desde su ser personal y su natural dignidad.

Este proceso de madurez en lo que propiamente el hijo ya es, persona humana, consiste en ir alcanzando el perfeccionamiento de todas sus potencias vegetativas, sensitivas y espirituales, tanto en cuanto a la inmanencia de la estructura de la personalidad, cuanto en su transitividad y trascendencia.

El profesor Antonio Millán-Puelles, catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid, expresaba en su clásica obra sobre la formación de la personalidad:

“Alimentar a la prole y dedicarle todos los cuidados que el sacarla adelante requiere es completar (per-ficere) la obra de la simple procreación,

[2] Santo Tomás de Aquino, *In IV Sent. dist. 39, q. 1, a. 2 in c*

[3] Ernout, A. – Meillet, A., *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine. Histoire des mots*. Éditions Klincksieck, 4a. edic. Paris 1979, 453, 186, 192 y 204.

que por sí sola deja al ser humano en la indigencia... Y es también un perfeccionamiento el que se busca al dar al ser humano los medios encaminados al gradual despliegue de su espíritu.”[4]

Supuesto el criterio de integralidad ya sugerido, y la consiguiente atención a las necesidades vegeto-sensitivas de los hijos, es la madurez en la vida espiritual lo que define y da sentido a la acción educativa, puesto que desde ésta vive el hombre su perfección propia, ejerciendo las virtudes intelectuales y morales.

Más si agudizamos la visión, descubrimos que el más alto grado de la inmanencia vital en este mundo se encuentra en el dominio de sí mismo que cada personalidad va alcanzando. Cabe preguntar ¿en qué consiste este dominio? Es el camino de la virtud, transitando el cual, con la ayuda, la orientación y el ejemplo de los padres y los maestros, podrán los hijos motivarse por los valores, aceptar los límites y animarse a vivir los consejos.

Nuevamente la pregunta ¿en qué consiste este dominio? Consiste en el ejercicio de la libertad en sus diferentes dimensiones esenciales[5]. Se trata no sólo de los significados diversos de la palabra libertad, sino de la realidad unitaria constitutiva de la personalidad de los hijos, tan compleja a la vez en cada uno de ellos y que se manifiesta en las distintas facetas y situaciones personales, familiares y en su vida social.

Analíticamente se pueden distinguir:

1. La **libertad trascendental o fundamental**: es la ilimitada amplitud de la inteligencia humana en su búsqueda de la verdad. Mediante ella puede lograr la lúcida visión de la verdad del orden natural, del orden moral y del orden de la Gracia. Esta apertura universal que cada persona tiene en forma innata le permite el conocimiento del ser. Esta libertad constitutiva le otorga también la posibilidad de la conciencia de sí. Más aún le da la posibilidad del lenguaje que es una manifestación del sujeto en la cual mediante la corporalidad se comunica y a la vez puede compartir y actuar con otros. La comunicación intersubjetiva es posible gracias a esta natural libertad. Por esta aptitud de la inteligencia el hombre se inquieta por la verdad de todos los entes.

Esta libertad está también en la voluntad, en cuanto el hombre tiende al bien, lo ama y responde mediante su actividad técnica y ética.

[4] Millán-Puelles, Antonio, *La formación de la personalidad*. Rialp, Madrid 1963,17

[5] Millán-Puelles, Antonio, *El valor de la libertad*. Rialp, Madrid 1979,12. *La libre aceptación de nuestro ser*. Rialp, Madrid 1994, I,4

2. La **libertad psicológica**, que consiste en el autodomínio de sus propios actos, por parte de la potencia volitiva. Es el ejercicio del libre arbitrio, manifestación privilegiada de la dignidad innata del hombre como persona. Es la dignidad propia de la esencia metafísica del hombre, en tanto posee una naturaleza racional.

3. En tercer lugar consideramos la **libertad moral**, por la cual la libertad del sí mismo se va constituyendo en el hombre. Es que esta libertad no es innata; se va adquiriendo. Podría decirse que en el orden natural la libertad moral es la libertad verdadera; es un autodomínio que se va alcanzando, especialmente como dominio de las tendencias, de las pasiones y en cuanto, desprendiéndose de las ataduras del egoísmo, se va el individuo elevando en el descubrimiento y en el compromiso para el logro del bien común. Lejos de la noción estoica del dominio o señorío de sí, la libertad moral va constituyendo esa dignidad que el hombre va alcanzando con el uso recto del libre albedrío. Al cultivarla, el hombre va configurando esa totalidad que podríamos llamar su personalidad moral; ese todo, respecto al cual las virtudes morales distintas son como partes integrantes. Ciertamente, la realidad nos habla sobre la verdad de aquella idea de Albert Camus: *“El hombre es la única criatura que rehúsa ser lo que es”*[6]. En efecto, que el hombre actúe o no en consecuencia con su ser específico denota que en el hombre hay una naturaleza que le es propia; y es en esta naturaleza donde la libertad hace posible la concordancia o disconformidad con lo exigido por dicha naturaleza. Esta cuestión formalmente ética nos coloca ante las exigencias que la conducta personal ha de cumplir para ser considerada no sólo libre, sino a la vez, apropiada, objetiva y justa. En ella el hombre se ajusta a la verdad de su ser; por ello, la vida moral no se identifica con la “autorrealización”, puesto que para que ésta alcance el rango de libertad moral es preciso el logro, como ya se dijo, de la liberación de las pasiones y del sentir individual; siendo esenciales, también, la ordenación y elevación al bien común.

Por eso, los inmediatos frutos cuando se cultiva la personalidad moral aparecen como una afirmación de la singularidad y el consiguiente alejamiento de la vida masificada o anónima. Simultáneamente, desde su específica sustancialidad cada uno se descubrirá y se sentirá cada vez más responsable de las circunstancias y de los otros con los que convive; así va descubriendo su responsabilidad, que asume y vivencia como deberes sociales. Esta dimensión ética de la existencia, no se reduce ni a la constitución ontológica del hombre ni al nivel de la experiencia psicológica. En cuanto al orden de las pasiones, consiste en la posesión de las virtudes de templanza, fortaleza, prudencia y justicia. Por eso, tender y elevarse al bien común, más allá de las

[6] Camus, Albert, *L'homme révolté*. En Millán Puelles, A., *La libre afirmación de nuestro ser*. Rialp. Madrid 1994, 194.

contrariedades, molestias y privaciones dilata el alma, sacándola de la estrechez del egoísmo y de los bienes más bajos o más imperfectos. Más propiamente, la categoría moral de la conducta social le viene a cada uno del valor intrínseco que el bien común posee en tanto que común. Lejos estamos pues de los casos en los que habitualmente se sirve a un bien común como condición para lograr bienes privados. Entonces, la convivencia carece de verdad y de justicia, las leyes no son obedecidas, quedan ausentes la solidaridad y la magnanimidad; asistimos a indignidades y bajezas que finalmente perjudican la dignidad moral de todos los ciudadanos.

4. La **libertad social y política** es una segunda dimensión de la libertad moral. Corresponde a los ciudadanos y a los gobernantes en orden a la vida civil y política. Es ésta la concreta manifestación de la vida social ejercida en orden a bienes descubiertos y amados en cuanto bienes comunes. En este camino es posible y muy digna la figura de una existencia que se dona a los otros en actitud de amor y solidaridad, fortalecida en la esperanza.

5. Finalmente se puede mencionar la **libertad de los hijos de Dios**. Aquí, la vida personal y la intersubjetividad alcanzan la mayor independencia y a la vez el más alto grado de plenitud y dignidad. Al respecto, expresa el profesor Millán-Puelles, ya citado: “Esta libertad se corresponde, dentro del plano sobrenatural de la Gracia, con lo que, en el plano puro y simplemente natural de la vida del hombre, es lo que hemos llamado la libertad moral.”[7]

Seguramente el precedente análisis sobre la esencia de la libertad y sus dimensiones hace más vivas e inquietantes las interrogaciones de las familias y de los educadores: ¿Cómo conducirnos?, ¿qué se espera de nosotros?, ¿qué hacer, en concreto?, ¿qué decir, finalmente?

a. Por nuestra parte, en primer lugar advertimos que la libertad de los hijos está en lo profundo del ser finito de cada uno como una apertura -no determinación- trascendental o constitutiva que lo anima y lo mueve en las más inmediatas y concretas situaciones y lo abre a los otros y al misterio de Dios, Infinito, Perfecto e Inefable. Él es quien secretamente lo atrae a través de todas sus personales experiencias, inquietudes y búsquedas. Por eso, es esencial la educación de la libertad, puesto que se trata de la educación para la vida de los hijos. Se trata de la vida personal, íntima y social, la vida temporal y eterna de los hijos; se trata de la vida toda de los hijos. Se trata del sentido de esas vidas. Más aún, la libertad implica el sentido de la inquietud por ver

[7] Millán Puelles, A., *El valor de la libertad*. Rialpl, Madrid 1979, 63

y el deseo de orientación en esa búsqueda del sentido; del sentido de la existencia propia; también la vida sociopolítica y aún, como hemos intentado visualizar, la naturaleza humana libre nos abre a la totalidad del ser. Aquí, en esta infinitud y en esta hondura, el Ser que es Dios nos mueve, nos llama e invita al amor y al compromiso, tanto a los hijos cuanto a los padres y educadores.

Destacamos el protagonismo del sujeto humano libre, cuya libertad se funda en la verdad del ser humano y es ejercida en la vida misma, en contacto con lo real, que la inteligencia descubre.

Educar, entonces, es ante todo, motivar y orientar en orden a lograr en los hijos estas aptitudes de contemplación, comprensión y comunicación, creando espacios para que cada uno pueda entenderse mejor él mismo y para que libremente se comprometa en una digna comunicación con los otros.

Cultivar la capacidad reflexiva habituándolos a interesarse y ver lo real; poder expresar lo que descubren mediante signos, imágenes y gestos adecuados. Consideremos, por ejemplo, el lenguaje; ¿qué vemos? queda en la mera charla convencional o en el empleo del lenguaje más elemental o empobrecido, masivo, vulgar, agresivo, despectivo, etc. Aquí se da una situación de caída de la condición humana, que se va de-subjetivizando o debilitando como sujeto.

Evidentes gérmenes de una nueva barbarie en medio de pretendidos proyectos civilizados, nos mueven a pensar en cuán necesaria es la educación de esta libertad que nos abre intelectualmente a la realidad sin empobrecerla; nos pone con mirada lúcida ante la propia subjetividad y nos abre a la posibilidad de una humana comunicación con los otros.

b. En segundo lugar, constatamos que las familias y los educadores necesitamos, nosotros mismos, la visión y las respuestas a las preguntas fundamentales de los hijos: ¿qué será de mí?, ¿cuál es mi lugar en el mundo natural, en el mundo cultural y respecto de los otros?, ¿qué y quién soy?, ¿qué significa mi libertad, cuál es su sentido o finalidades? Se trata de hacer que los hijos sean capaces de acertar en el sentido que propiamente corresponde a su dignidad; se trata de transmitirles verdades, perspectivas y orientaciones. ¿Cómo?, ¿cuál es el camino? Se trata de motivarlos y ayudarlos mediante acciones, palabras y gestos significativos para que conozcan, aprecien y valoren la vida; transitando en la verdad, el ámbito del cotidiano vivir, los desarrollos de las ciencias, los avances tecnológicos, la filosofía y aún la experiencia de la fe. Este es el camino de la educación integral, cuya finalidad consiste en la búsqueda y el descubrimiento de la verdad; ésta ilumina el amor y anima a la responsabilidad y a la esperanza, más allá de la muerte.

Aquí nuestra propuesta es:

1. Revalorizar el conocimiento de las verdades teóricas y prácticas en proyectos inspirados en la integración de los saberes.

2. Revalorizar y concretar en proyectos prácticos las verdades descubiertas en los saberes humanísticos.

3. Sobre la preferencia de las imágenes en los recursos de comunicación, reconocemos el privilegiado valor de éstas, valor que mueve a decir que una imagen puede valer más que mil palabras. Sin embargo, agudizando la mirada, las palabras nos sorprenden, son más cercanas al espíritu, mientras que las imágenes son mucho más cercanas a la materia. Siendo también una realidad que las imágenes nos rodean...

Nos interesa destacar aquí, el valor de la enseñanza por la palabra y el valor del silencio y el diálogo para la comunicación educativa.

He aquí por qué la libertad de los hijos requiere que los ayudemos a ser y crecer en la verdad, que es el fundamento de la libertad.

c. En la esfera moral, la voluntad tiene la última palabra porque lo que importa es el centro espiritual libre. Aquí, la voluntad libre constituye el yo. Recogemos al respecto palabras de von Hildebrand, Dietrich en su obra *El corazón*: "La palabra de la persona, su última y definitiva en la que vive su yo más que en cualquier otra cosa, es el "sí" o el "no" de su voluntad. Su intención libre, lo que decide con su centro espiritual libre, es lo que él realmente es."

En el orden moral, cada sujeto llega a ser lo que con su libertad elige ser. Claro que en la historia personal inciden factores ajenos a la libertad; pero su incidencia dependerá de la libertad ante ellos.

Tomemos aquí, por ejemplo, las relaciones autoridad- obediencia, el valor y el sentido de los límites, u otros. Para que estas relaciones y situaciones se vivan con dignidad por los protagonistas se deben fundar, no en formalidades sino en la cooperación y en la ayuda, que son manifestaciones del amor. En este sentido, la obediencia es un privilegiado ejercicio de libertad.

Por otra parte, el crecimiento ético requiere la experiencia del conocimiento de sí y una conciencia moral cada vez más lúcida; pero ¿cómo se logran? Mediante el conocimiento de la nobleza de los valores morales y de las exigencias de los deberes que de estos valores resultan. Pensemos, por ejemplo en la virtud de la justicia o en los valores que se ponen en juego en el cultivo de la curiosidad u otras.

d. A la vez, es preciso destacar que en las relaciones intersubjetivas y en las situaciones en que la alegría o la tristeza nos invaden, allí el corazón es

el yo auténtico y lo que se nos da o regala es vivido como un don. Y no es éste un ámbito subconciente sino la misteriosa profundidad del alma. Son las respuestas afectivas profundas a las cuales no poseemos del mismo modo que los actos voluntarios libres, pero que constituyen a la vez la dimensión de los dones de la vida y de los valores más altos del orden natural y también los del orden sobrenatural que el hombre alcanza. Proceden de lo más profundo de la persona y son las voces de su verdadero yo y de la plenitud de cada uno.

e. También en el ámbito de la subjetividad más íntima los padres y los maestros intentarán animar y comprender. Sabiendo que la más elevada manifestación de la libertad está en la aceptación, en el “sí” libre de los hijos cuando se han sentido afectados por los valores más altos. Tales son las respuestas afectivas a Dios, a los valores morales, el amor de los esposos, la amistad, la contemplación de las grandes obras bellas.

Estas experiencias afectivas, que son dones para los hijos, se convertirán en manifestaciones de su personalidad en la medida en que ellos sean capaces de asumirlas como propias desde su personal centro espiritual, que es libre.

Situaciones concretas en las cuales ejercitar a los hijos implican el reconocimiento y el respeto de los derechos del prójimo; también, el reconocimiento y el ejercicio de los propios deberes.

En las familias los hijos han de crecer en la libertad que tienen, pero han de hacerlo en conformidad con el bien que debe ser elegido. He aquí la tarea de la educación. Para los que miramos en la luz de la fe el hijo es lo más digno que se nos confía: una persona libre, imagen del mismo Dios.

f. Finalmente, ofrecemos una propuesta práctica que este concepto de la educación requiere: los proyectos educativos exitosos serán elaborados teniendo como sujetos a las familias y no sólo a los hijos.

Lic. Ángela Bertolacci

Educación de la libertad en diversos contextos socioculturales

16

Después de escuchar la detallada y profunda exposición acerca del concepto filosófico de libertad y las realidades que modifica y condiciona, intentaremos reflexionar acerca de su posibilidad en la vida concreta de las personas que viven en distintas familias y comunidades.

Estado de la situación

Desde la situación en que nos encontramos hoy en Argentina, esta invitación a pensar en como educar para la libertad, aparece, por lo menos, como paradójica. Por un lado, parecería que hablamos de una necesidad indiscutida; seguramente, nadie hoy defendería lo contrario y la preocupación por los derechos humanos se reafirma desde múltiples perspectivas. Sin embargo, si preguntamos a cualquier ciudadano cuál es su vivencia cotidiana al respecto, muy probablemente su respuesta revele que, cualquiera sea su lugar en la sociedad, no sienta que vivir en libertad es un valor vigente entre nosotros. Desde distintos matices, la inseguridad, la estrechez económica, la dificultad para proyectar un futuro, la falta de alternativas laborales, los cortes de rutas, las carencias de la protección social, parecen atentar contra la sensación de vivir un mundo que permite la posibilidad de elección.

Tal variedad de interpretaciones, nos revela la polivalencia del término, y la amplitud de situaciones a las que remite, con un factor común indiscutible, que es la profunda resonancia afectiva que evoca. Nadie permanece indiferente ante la mención de una amenaza a lo que, desde su

perspectiva personal, encarna el concepto de libertad, siempre relativo al ideal concebido, y susceptible de entenderse analógicamente en diversas situaciones. Por eso, no es sencillo delimitar su presencia en situaciones personales específicas.

La perspectiva educativa, por otra parte, cualquiera sea su campo de aplicación, siempre implica una concepción del hombre, de la cual se derivan las líneas de acción específicas. Siguiendo a Karl Rahner,[1] asumimos al hombre como un ser que existe en su trascendencia como abierto e indeterminado y responsable por sí mismo, comprendiendo que en este haber sido confiado a sí mismo, es que se experimenta como responsable y libre. Sin embargo, como el mismo autor se encarga de aclarar, esa responsabilidad y esa libertad no son datos que podamos captar de la experiencia empírica directa, sino que “la libertad siempre está mediatizada por la realidad concreta temporal y espacial y por la materialidad de lo humano y su historia”[2]. En nuestras palabras, por los contextos en que vivimos, por nuestros condicionamientos biológicos y por nuestra biografía.

Importancia del contexto para el tema de la libertad

La importancia del contexto es tal que, aún los hombres que en su pensamiento y en sus acciones trascendieron su tiempo, como Mozart, Gandhi, y el mismo Jesús, no negaron los condicionamientos de su época, sino que los asumieron, y desde ellos, lograron una profundidad que les dio validez universal. Por eso, porque sólo desde la aceptación de las coordenadas particulares de cada situación se puede alcanzar la libertad, asume tanta importancia comprenderlas.

Sin embargo, entre nosotros, este tema continúa siendo objeto de mucha polémica. A menudo la sola mención de estos parámetros que nos sitúan en un determinado espacio geográfico y cultural, es vivida como una restricción a la libertad. Lo mismo pasó en décadas pasadas con el descubrimiento de la importancia de los aspectos emocionales tempranos en el desarrollo posterior de la personalidad. Parece que nos resulta culturalmente muy difícil renunciar al narcisismo de concebirnos como seres “no atados” a nada, y con posibilidades de elección casi infinita.

En las discusiones académicas que se suscitan en las clases con los alumnos, suele manifestarse la vigencia de un presupuesto que concibe al hombre como una sustancia que se desarrolla desde un interior, a la que se agregan algunos aspectos sociales, no como elementos constitutivos de ese desarrollo, sino como cualidades externas. Parecería que en lo que concierne a lo socio-cultural sobreviviera una postura extrínsecista, ya superada en otras perspectivas filosóficas o teológicas. Se habla extensamente de aspectos

[1] - Rahner K. – *Man as Responsible and Free*, en Foundations of Christian Faith, Crossroad, N.York, 1993.

[2] - ob.citada, -*The concrete mediation of Freedom*.

culturales, de pluralidad, de multiculturalidad y transculturación, pero se resiste la aceptación del reconocimiento de esa realidad en cada uno de nosotros.

Sin embargo, es ineludible la descripción y comprensión de las posibilidades que ofrece cada ambiente cultural de que se desarrollen genuinamente aspectos que hagan a la formación de seres cada vez más *libres de coerciones externas e internas, para* hacer las elecciones que le lleven a un mayor compromiso con la realidad.

Por eso nos vamos a centrar en las *modalidades comunicacionales* que son causa y consecuencia de las cualidades vinculares que operan en las dos grandes matrices educativas de nuestra sociedad - la familia y la institución educativa.- como camino para analizar el mayor o menor escollo a una educación para la libertad.

Porque la libertad no puede enseñarse como las matemáticas, a través de algo que explico y demuestro, sino desde el vínculo personal de respeto y consideración por el otro a partir del cual le permito hacer la experiencia de expresar su pensamiento, formular sus criterios y ensayar sus propuestas, en un ambiente de confianza y protección. Pero ese hecho comunicacional nos involucra a todos. Porque “la medida de la libertad que podemos permitir a otro está dada por el grado de libertad que hemos alcanzado en nosotros mismos”[3]

18

La descripción de algunos contextos que hoy podemos identificar, necesariamente esquemáticos y planteados desde algunos atributos seleccionados, no pretenden negar que en cualquier situación el hombre conserva en algún grado su capacidad de elegir en función del bien de sí mismo y de los otros. Que las condiciones en que se vive, condicionan la cualidad del vivir, no quiere decir que anule el criterio ético. Y, por otra parte, aunque parezca una obviedad subrayarlo, ninguna clasificación agota la profunda riqueza de posibilidades de cada ser humano.

El contexto actual.

El contexto cultural actual, manifiesto en el colectivo social vigente, responde en gran medida a la pertenencia occidental que nos engloba, con ciertas características propias de nuestro país. Revela una concepción de la vida centrada en la realización individual o particular, que permite que nuestra sociedad se exprese con una sorprendente negación de la co-responsabilidad que todos tenemos hacia los demás.

Transmite una interpretación de la libertad centrada en la *ausencia de límites* al deseo de cada uno, o de cada grupo formulada como un “hago lo que quiero,” y “expreso lo que siento”. Llevada a su última consecuencia,

[3] - Zanotti de Savanti, A. Comunicación en Formación de Formadores de Seminaristas, Mercedes, BsAs, 2 de febrero de 2004.

esta concepción lleva inevitablemente a la ley de la jungla, fundada en el juego del poder del más fuerte. Es la que vemos habitualmente en nuestras calles, y que tanto malestar ocasiona. Tan incorporada está esta manera de ver las cosas, que la respuesta suele responder a los mismos presupuestos. Planteada en términos de “les dejo hacer o los reprimo”, revela la imposibilidad de pensar en otra alternativa que incluya la consideración del otro y del cuidado de lo que mutuamente nos constituye como sociedad, expresado en términos de ley, bien común y diálogo honesto, concebidos como caminos legítimos para las metas de cada uno y del conjunto. Esa postura, niega la realidad relacional de cualquier posibilidad humana.

En este contexto de fragilidad vincular y ausencia de límites, se manifiesta una fuerte *resistencia a asumir compromisos*, especialmente cuando éstos implican la conformidad con una ley objetiva. Las representaciones religiosas, han perdido vigencia como organizadoras de la vida, y la utopía es el *ideal de autonomía*.

Los adelantos tecnológicos y científicos estimulan la idea de que se puede elegir todo entre infinitas posibilidades con el mismo valor, desde el sexo, hasta el momento de la muerte y la tolerancia ante cualquier conducta ya no expresa una virtud de convivencia, sino fundamentalmente, un intento de evitar los conflictos.

Esta confusión que traen las representaciones sociales entre “respetar” lo que cada uno quiere hacer y la necesidad de asumir conductas responsables, lleva a que en ciertas situaciones, las personas que deberían ejercer una autoridad legitimada por el compromiso aceptado ante una tarea, se sientan “culpables de imponer un criterio” cuando se trata de asumir una decisión. Esto puede ocurrirle a los padres, a los maestros, a los sacerdotes, a los médicos, a los gobernantes.

El “miedo a la libertad” descrito en otra época por Fromm[4] hoy toma la forma de “miedo a comprometerse” por el temor subyacente a ser catalogado de autoritario.

La consecuencia para la educación, es fundamentalmente la *creencia en un espontaneísmo evolutivo* que no necesita ni del vínculo histórico (tradición, legados, historia) ni de otro a través de quien se pueda ir desarrollando el propio camino de formación de criterios y posibilidad de elección. Se despersonalizan los procesos interiores, reemplazando la mirada integradora y valorativa del maestro por la información masiva que intoxica y fragmenta,

Este ambiente, en palabras de Monseñor Carrara,[5] “está haciendo hoy impracticable el acto educativo, porque no es capaz de concebirlo”.

Curiosamente, se acepta sin discusión la biblia de los medios o del

[4] - Fromm. El miedo a la Libertad, Biblioteca del hombre Contemporáneo, Paidós, BsAs, 1977.

[5] - Caffarra, Carlo, Arz de Bolonia. *La educación, un desafío urgente.*, de IL Foglio, Italia, 1 de mayo de 2004.

consenso social que la opinión pública expresa. Aparece así una de las limitaciones más graves y más serias a la libertad en nuestros días: la de la manipulación de la información y el manejo del miedo, que experimentamos en forma dramática, por ejemplo, en el manejo de los ataques terroristas o en las informaciones catastróficas que amenazan a la posibilidad de pensar libremente.

Otros contextos

Este marco general, vigente hoy en gran parte del territorio, incide fuertemente en el modo de vida de lo que tradicionalmente se consideró **la clase media argentina**. Grupo extenso, heterogéneo, con muchas modalidades diferentes. En términos generales, entre sus miembros predomina un *modo de comunicación democrático, con tendencia actual a una cierta anarquía del comportamiento* como consecuencia de los fenómenos culturales actuales. En estos grupos encontramos mucha potencialidad, ya que tienen acceso a un lenguaje elaborado que permite apartarse de las situaciones concretas a través de la abstracción. Por otra parte, desde su nacimiento forman parte de intercambios que les permiten comprender las relaciones causales, y por tanto las consecuencias de sus acciones.

El desafío en esta población, es rescatar el valor de las vinculaciones ante los procesos individualistas. La meta educativa apunta a reconstruir identidades, reelaborar ideales, formar en la crítica, y ligar con la realidad. Para ello es imprescindible volver a dar una educación más rigurosa que permita aceptar los límites, e involucrarse en una situación de la que generalmente se sienten víctimas, pero de la que forman parte. Para eso es necesario educar para que asuman los riesgos de definirse, superando el mencionado temor a comprometerse.

Esta es la clase más manejada por los procesos de influencia social, especialmente la de los medios de comunicación masiva.

Como producto de las transformaciones económico sociales, se ha ido definiendo en los últimos años con mucha fuerza un contexto típico de las **poblaciones urbano- marginales**. En estos ambientes, producto de la migración de habitantes desde el interior del país hacia la periferia de las grandes ciudades, se dan contextos de violencia y hacinamiento que condicionan fundamentalmente, la desestructuración de las organizaciones familiares básicas, y el debilitamiento de la palabra como vehículo de la comunicación,

El modo de relación imperante, es del *tipo autoritaria-imperativa*. "Salí de ahí", "dame" "no quiero". Los vocablos revelan un lenguaje restrictivo, sin matices, sin causalidad, que induce al sometimiento o a la rebelión. *Desarrolla*

una modalidad orientada a imponer la voluntad propia a otros, sólo centrada en las coerciones necesarias para lograr ese objetivo (aún pegar y matar).

En estos términos, la libertad no puede pensarse más que en libertad para la violencia ya que impide el desarrollo de procesos de pensamiento implícitos en un código lingüístico más elaborado. Los intercambios se orientan hacia conductas prácticas que se dan por legítimas en el grupo, sin cuestionamientos o alternativas. El criterio personal como distancia de lo establecido a partir del análisis, es casi inexistente.

Este condicionamiento es tan profundo, que es probable que una persona que nace en esas circunstancias pase así toda su vida y tenemos ejemplos de conocimiento público que aún la salida económica, si no se acompaña de un proceso de educación en la evolución del yo interior, especialmente en la posibilidad del criterio y el discernimiento para efectuar las elecciones adecuadas, es ineficaz para cambiar su suerte.

Habitualmente los niños que crecen en estos ambientes no llegan a las condiciones de educabilidad necesarias como para lograr alternativas válidas en la sociedad global y sus posibilidades quedan restringidas a las que ofrece el mismo medio. Como no hay conciencia clara del límite estrecho en que se mueven frecuentemente grupos externos a ellos, intentan concientizarlos acerca de su situación encauzando su agresividad hacia objetivos manipulados por los grupos en cuestión.

El mayor obstáculo para operativizar una educación que les brinde verdaderamente un grado mayor de libertad, es político, es decir, ajeno al sistema educativo. Cuando éste se ve apoyado adecuadamente, destinando los recursos materiales y humanos en metodologías, didácticas y vínculos adecuados, se alcanzan grados de evolución y personalización asombrosos.

Los acontecimientos de los últimos tiempos, con tantas familias en la calle ha creado mayor conciencia por parte de la sociedad global de la necesidad de hacer algo decisivo, y numerosas instituciones están ensayando distintas experiencias. El uso escandaloso que se hace de estas poblaciones con fines de poder político, refuerza la vinculación desde la que se identifican y sella su exclusión. Hasta el discurso sobre la resiliencia puede llegar a teñirse de la negación de la necesidad de decisiones claras para su solución.

El **contexto de las comunidades aborígenes**, en cambio, nos revela la existencia de poblaciones generalmente aisladas en el interior del país, centradas en su pertenencia étnica, que han vivido, respecto de la sociedad más amplia, desde la modalidad de *aceptación pasiva*, es decir, desde una forma de pensar "sometida" que acepta argumentos y posiciones, sin inquirir demasiado sobre sus fundamentos.

Es la problemática a la que intentan dar respuestas nuestros jóvenes en las misiones que organizan con poblaciones mapuches, tobas, wichis, intentando tender puentes culturales. También los economistas suelen tomarlos como modelos de formas de intercambio económico alternativo, sin lograr por eso una posibilidad de aumentar sus contactos y elecciones. Su realidad, sigue siendo un desafío a nuestra responsabilidad en facilitarles los vínculos para la integración. Entre ellos pueden darse grados de libertad personal importantes, porque muchos de sus miembros conservan una sabiduría ligada a la tradición, a través de relatos y mitos, pero el desafío es el grado de libertad que pueden alcanzar como comunidad, si no se encara una educación adecuada para que desarrollan modalidades de comunicación compatibles con la posibilidad de dialogar con la sociedad más amplia.

En las zonas simplemente aisladas por la distancia o por su situación económica de los centros más evolucionados, se dan modos de vida que constituyen **contextos rurales**. Debido a la soledad en que transcurre su existencia, y a las interacciones personales restringidas que esto condiciona, se manejan en una modalidad de aceptación pasiva, pero más matizada con un diálogo democrático, más basado *en saber escuchar, y tratar de entender lo diferente*, ya que participan de los beneficios de una vida en comunión con la naturaleza y de vínculos profundos.

En estas poblaciones la **familia tradicional** se conserva como valor, se respeta la escuela y se cree en la educación. Es un mundo con vocabulario y cuentos. El mundo interior y personal está conservado. El problema de educar para la posibilidad de una mayor libertad, está más centrado en la necesidad de lo material que da lugar a las opciones para el desarrollo de las potencialidades personales.

Por último, en el otro extremo de la escala social, encontramos modalidades que obedecen al contexto que ofrece la amplia disponibilidad de medios económicos. Se trata de las **clases de alto poder adquisitivo**, que no se identifican totalmente con lo que tradicionalmente se llamó clase alta. Se caracterizan por la amplitud de opciones que se derivan de la riqueza material y de la pertenencia a una red social con mucho poder. En estos ambientes las posibilidades de elección y capacitación permiten una mayor libertad de alternativas y búsquedas de ayuda, pero también la posibilidad de intoxicación por exceso de ofertas sin la adecuada educación para valorarlas. Pueden darse incluso altos grados de exclusión, en los barrios cerrados, en el exterior, en sus propios círculos. La comunicación puede manifestar un *alto grado de información cultural* que incluye varios idiomas, pero la posibilidad de un desarrollo de libertad personal suele estar limitada por los déficits de una interacción que privilegia la *adaptación a las convenciones*

externas que pueden ser profundamente opresivas cuando se realizan a expensas de la expresión del mundo afectivo y vincular, que muchas veces queda obstaculizado definitivamente. Por eso, la educación debe privilegiar la comprensión de lo personal relacional, para que pueda integrarse en las opciones comunitarias más universales.

Con estas breves descripciones de contextos generalizados, y su asociación a estilos comunicacionales, siguiendo la inspiración de la descripción de “códigos lingüísticos” de B. Bernstein[6], he querido presentar, dentro de los restringidos límites de esta exposición, una apelación a la toma de conciencia de que en cualquiera de sus manifestaciones, el problema de la educación para la libertad personal, es urgente, grave, y compromete la posibilidad que tenemos como país. Crecer con una población sin criterios para optar y elegir tanto sus propias cuestiones, como sus representantes, es someterse al manejo de los grupos de poder.

La consideración de los contextos revela también que el problema afecta tanto a las personas individuales como a las comunidades y colectivos sociales, y que la cuestión de la educación de la libertad, no puede ya plantearse al modo tradicional de un atributo o dato que hay que alcanzar, sino que forma parte de un proceso relacional que nos compromete como personas y como país.

La relación señalada por Giddens a lo largo de su obra entre estructura social, lenguaje y educabilidad, nos estimula a trabajar para posibilitar que gente creativa, formada, y capaz, haga una opción ética por el bien común y por los valores que lo compromete.

Que podamos optar por amarnos.

Dra Alicia Zanotti de Savanti

[6] Austin Millán, T., *B. Bernstein y los "Códigos lingüísticos"*, en Fundamentos sociales y culturales de la Educación", Edit. Univ. Arturo Prat, Sede Victoria, Chile, 2000, cap. 6.

El derecho a ser gestado, nacer y ser educado en familia

24

Iustitia est ad alterum

Sumario

Introducción.

Los principios ético-jurídicos básicos del derecho de familia.

El derecho a la inviolabilidad de la vida, su fundamento.

El atropello de la crioconservación de embriones humanos.

La clonación como agravio a la dignidad humana.

La nueva forma de filiación: la filiación por renuncia o abandono parental del hijo-embrión crioconservado.

Su carácter excepcional y su implementación bioética, legal y judicial.

Conclusión expectante.

Introducción

Motivada por esta trascendente cuestión en la que trabajo hace ya unos años, con profunda convicción de su justicia, agradezco a la Sra. Directora del Departamento de Psicopedagogía, *Lic. María Cristina Arias de Boronat*, y a la Sra. Coordinadora de este 2º Encuentro *Lic. Noemí Boado de Landaboure*, la invitación a exponer en esta prestigiosa Universidad. Destaco, por cierto, me ha convocado, hondamente, la envergadura del tema de este Encuentro: **Familia y Educación**. Ellas son las vetas centrales por las que nuestra patria podrá recuperar su tono moral, y en el tema a mi cargo: *“El derecho a ser gestado, nacer y ser educado en familia”* lucir su identidad con perfil ético-jurídico y bioético propio.

La nueva figura de filiación que presentaré en estas reflexiones, con intención de aporte interdisciplinario, desde el derecho constitucional y civil y la bioética personalista, de concretarse en la sanción de una ley nacional, propugnará –realmente- al derecho de familia, al bioderecho y a la bioética argentinos, como ejemplo, para el mundo de cuanto exige el coherente resguardo del derecho a la inviolabilidad de la vida desde la concepción hasta la muerte natural, con fundamento en la dignidad ontológica de la persona humana[2]. Esta figura de filiación, con régimen jurídico específico y de excepción, asumida por Ustedes, como pedagogos, como educadores en su pleno significado, podrá ser sembrada acorde a la envergadura de los bienes humanos comprometidos.

Desde su nombre este Encuentro, ya jalonado por excelentes exposiciones previas a ésta, señala la natural e –insustituible- convergencia de EDUCACION Y FAMILIA, vocaciones, tareas, que plenamente cumplimentadas en su delicada complejidad, son capaces de generar lúcida fortaleza frente a la multiforme violencia que soportamos, para resistirla procurando desactivar sus fuentes, las que en definitiva convergen en una: el desconocimiento – soberbio y corsario- de la dignidad de la persona humana, negando para ello su fundamento ontológico, su realidad sustancial. Ése es el meollo de los atropellos a la vida de la persona por nacer, reconocida de modo expreso y sin fisuras, sujeto de derecho en nuestro ordenamiento

[2] SPAEMANN, Robert, cfr. “La naturaleza como instancia de apelación moral”, en AA.VV., *El iusnaturalismo actual*, MASSINI CORREAS, Carlos I., (comp), Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1996. Del profesor de la Universidad de Munich, asimismo, *vide*. su magistral fundamentación de la dignidad humana, en *Lo natural y lo racional, ensayos de antropología*, trad D. Innerarity y J. Olmo, Madrid, Rialp, 1989. Asimismo, *vide* MELENDO, Tomás, *Dignidad Humana y Bioética*, EUNSA, Pamplona, 1999. Exhorta : “... la auténtica defensa de la ciencia pasa (...) por el desenmascaramiento del (...) cientismo tecnolátrico para el que la eficacia y la operatividad son el fin de sus indagaciones, no el saber científico propiamente dicho”, pp.180-81.

jurídico, en normas que nos enaltecen como Nación.[3] No debe olvidarse que la ley es fuente primordial de obligaciones jurídicas y su función docente, hace a la conquista del bienestar general.

Con la intención de hacer más comprensible la convergencia y complementariedad del Derecho de Familia y la Bioética en el tema, señalaré brevemente que ante la compleja etiología de la desjerarquización de la constitución de la familia en el matrimonio[4], prepotente al punto de llegar a pretenderse su constitución en el derecho comparado prescindiendo de su configurante heterosexualidad fundadora, el derecho de familia juzgó necesario ubicar al menos, mientras tanto, en el centro de su protección normativa al menor de edad, al niño en desamparo, desde el momento de su concepción, momento en el que se inicia el ejercicio de la patria potestad (art. 264, Código Civil y Declaración al ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño).

Los principios ético-jurídicos básicos del derecho de familia

Veremos, acotadamente, el esquema de los principios vertebrales del derecho de familia[5] a partir del principio jurídico central reconocido sin excepción en el derecho comparado contemporáneo.

[3] A título ejemplificativo, recordamos: CONVENCION INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. DECLARACION. "La República Argentina declara que debe interpretarse en el sentido que se entiende por niño todo ser humano desde el momento de su concepción y hasta los dieciocho años de edad"; CN arts. 33, 28 y 19, Tratados Internacionales incorporados a la CN en 1994, Código Penal tipificando el delito de aborto en el artículo 88, el Código Civil arts. 63,70,72, sus notas y los arts 264 y 242. X CONGRESO INTERNACIONAL DE DERECHO DE FAMILIA, Comisión 1, "Los principios jurídicos en la familia de nuestros días": "...7. Fortalecer el reconocimiento efectivo del resguardo de los derechos humanos, basándose en el principio de inviolabilidad y dignidad de la vida humana. **Invierte especial importancia la consagración del concebido como sujeto de derecho**", *Derecho de Familia*, n° 14, Abeledo Perrot, Bs.As., p. 332, 1999; PROYECTO de CÓDIGO CIVIL. COMISION HONORARIA decreto 685/95, "Fundamentos del Proyecto...", precisan: **"Al tratar del comienzo de la existencia de las personas se dispone que ello se produce con la concepción; se elimina la expresión "en el seno materno" para que puedan ser comprendidas las concepciones extrauterinas..."**, p. 22. Título I. *De la persona humana*. Cap. I. Comienzo de la existencia, artículo 15, en consecuencia, reformando al vigente artículo 63 del Código Civil, reconoce: "La existencia de la personas humanas comienza con la concepción.", Abeledo Perrot, Bs.As.,1999.

[4]ARIAS de RONCHIETTO, Catalina Elsa, "El derecho a casarse y fundar una familia", *El Derecho*, n° 9646, 1998.

[5] Cfr. su desarrollo en ARIAS DE RONCHIETTO, Catalina Elsa, "Principios jurídicos del derecho de familia. Identidad y familia" en AAVV, *Apuntes Jurídicos* n° 3, Consejo Latinoamericano de Estudiosos del Derecho Internacional y Comparado, (COLADIC), Mendoza, pp.7-32, 1999.

A. EL PRINCIPIO JURÍDICO CENTRAL:

Es el principio de reconocimiento de la familia “como elemento natural y fundamental de la sociedad”. En el plano del derecho positivo nacional, así lo reconocen de modo expreso y sin excepción, todos los Tratados Internacionales incorporados con rango constitucional, por la reforma de 1994.

Son los principios derivados:

A. 1. Principio jurídico de protección integral de la familia.

A.1.a. Principio de matrimonialidad. Expresa el reconocimiento de que el matrimonio es la forma de familia más apta para alcanzar su plenitud y mejor para las personas y la sociedad. Debe ser respaldado por las políticas públicas de educación, trabajo, previsión social, vivienda, salud.

A.1.b. Principio de resguardo del interés familiar. Consagra su supremacía ético-jurídica sobre el exasperado individualismo contemporáneo alentado por el inmanentismo relativista)

A. 2. Principio de protección jurídica del interés -bien superior- del menor de edad

A.2.a. Reconocimiento del derecho a la inviolabilidad de la vida humana desde la concepción hasta la muerte natural.

A.2.b. Reconocimiento del derecho a ser gestado, nacer y educarse en familia y principio de prioridad de la familia de origen.

La primera parte del esquema hace evidente que sin el resguardo sociojurídico de la familia de constitución matrimonial, el primer principio derivado: el de protección integral de la familia, queda librado a una severa indefensión en la realidad social; ante esta evidencia, el derecho procura paliar el perjuicio personal y social con la específica protección del menor de edad. Pese a la evidente dificultad -y cierto utopismo- que ello ofrece, si se considera la necesidad -configurante- de sus padres y familia de la criatura humana desde su concepción y en sus primeros años de vida.

No obstante ella, en el tema, en los últimos veinte años, la aplicación en seres humanos de las técnicas de procreación asistida, han potenciado al infinito el riesgo de orfandad del menor de edad y de la existencia de la familia, como tal. Expresivamente, ahora el derecho que estamos analizando debe ser enunciado abarcando **el derecho a ser concebido en familia, nunca meramente “producido” *in vitro***, es decir: el derecho a ser

concebido por padre y madre determinados y unido por los respectivos vínculos de parentesco a sus ascendientes y colaterales. **El derecho a ser gestado y nacer con un estado de familia determinado.** Las figuras del dador de gametos, de la maternidad subrogada, de la clonación, en el tema en especial la clonación por partición embrionaria, pulverizan el reconocimiento de la dignidad de la persona humana y de la familia, porque destruyen los vínculos que le dan origen y consistencia a la vida de relación personal y familiar[6], con todo cuanto esto implica y excede esta exposición.

Sabemos que con peculiar rotundez en su despliegue durante los últimas décadas del siglo XX las ciencias biológicas y el desarrollo tecnológico aplicado en el área de las ciencias de la salud, al mismo tiempo que muy importantes logros, han generado inéditos dilemas que reclaman respuestas concretas – aportes- desde las ciencias de las humanidades a fin de salvar el innegable reduccionismo materialista que las acecha y salta con soberbio solipsismo.

En consecuencia, las ciencias prácticas, entre ellas el derecho y la educación, se encuentran frente a hechos consumados de trascendencia abismante ¡no menos!, que agravan el reconocimiento de la dignidad de la persona humana individual y de la propia especie humana, como tal. Entre los hechos consumados, más notorios y de público conocimiento mundial, nos detendremos en la respuesta biojurídica a dos cuestiones que echan chispas en afrenta al derecho a la inviolabilidad de la vida: la crioconservación de embriones humanos y la clonación como agravio a la dignidad humana, luego de una muy breve pero necesaria fundamentación de estas afirmaciones.

El derecho a la inviolabilidad de la vida, su fundamento.

Fundamentando el derecho a la inviolabilidad de la vida[7] en la dignidad ontológica de la persona humana[8], Robert Spaemann, afirma: “...*La dignidad del hombre está inseparablemente unida a su espontaneidad natural. Ciertamente, su naturaleza es contingente, pero toda modificación conscientemente planeada de la naturaleza*

[6] Cfr. SAMBRIZZI *La procreación asistida y la manipulación del embrión humano*, prologo de Jorge A. Mazzinghi, Abeledo Perrot, Buenos Aires, 2001; SGRECCIA, Elio, *Manual de Bioética*, Editorial Diana, México, 1996 ; BLÁZQUEZ, Niceto, *Bioética Fundamental*, con la colaboración de PASTOR GARCÍA, Luis, BAC, Madrid, 1996.

[7] Ver MASSINI CORREAS, Carlos I., “El derecho a la vida en la sistemática de los derechos humanos” en AA.VV. *“El derecho a la vida”*, EUNSA, Pamplona, 1998, p.181.

[8] Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, proclamada por la Unesco, tras áspero debate en otros puntos, en el artículo 2, proclama: “a) *Cada individuo tiene derecho al respeto de su dignidad y derechos, cualesquiera que sean sus características genéticas*, b) *Esta dignidad impone que no se reduzca a los individuos a sus características genéticas y que se respete su carácter único y su diversidad.*”[8]

humana no disminuiría esa contingencia sino que la elevaría hasta lo insostenible...”, se trataría de un salto cualitativo porque “*con las modificaciones alteraríamos los fines*” [9].

Javier Hervada [10], a su vez, en el plano jurídico señala la secular *sordina* en la que germinó el peligro: “... *hoy se olvida la dimensión ontológica de la persona*, es decir, lo que es el soporte mismo de su originalidad psicológica [11], de su valor moral y de su destino espiritual ; *dimensión que incluye la subjetividad jurídica...*) El concepto jurídico de persona no puede ser otra cosa que el concepto mismo de persona en sentido ontológico, *reducido* a los términos de la ciencia jurídica.”

Desde el Derecho Civil, y en él por todos, Guillermo A. Borda [12], al iniciar su Tratado, destaca con firmeza: “...la persona no nace porque el derecho objetivo le atribuya capacidad para adquirir derechos y contraer obligaciones, sino que le reconoce esa capacidad porque es persona.” Cabe resaltar, una vez más, la vigencia de la figura del abuso del derecho, que la reforma al Código Civil por la ley 17.711 de 1968, insufló en clarísimos términos : “...*La ley no ampara el ejercicio abusivo de los derechos. Se considerará tal al que contrarie los fines que aquella tuvo en mira al reconocerlos o al que exceda los límites impuestos por la buena fe, la moral y las buenas costumbres*” (art.1071, Código Civil). [13]

El atropello de la crioconservación de embriones humanos.

La crioconservación de cientos de embriones humanos, nos ha sido impuesta como hecho consumado... AHI ESTAN, en el mundo y en nuestro país. Afrontando la inaceptable incertidumbre y antijuridicidad de su situación, la que se pretende presentar como el costo “inevitable”, dado el alto índice de fracasos de las técnicas y el alto costo-precio de cada intento, de aplicación de las técnicas biogenéticas de fecundación humana *in vitro*

[9] SPAEMANN, Robert, “La naturaleza como instancia de apelación moral”, en AA.VV., *El inusnaturalismo actual*, cit., p.362.

[10] HERVADA, Javier, *Introducción crítica al derecho natural*, EUNSA, Pamplona, 1990, 6ª edic., p.122.

[11] PITHOD, Abelardo, *El alma y su cuerpo. Una síntesis psicológico-antropológica*, Grupo editor latinoamericano, Buenos Aires, 1994. Señala: “El hombre es una finitud con infinitos anhelos...”, p.265.

[12] BORDA, Guillermo A., “Principio y fin de la existencia. Concepto de la persona natural”, n.223, en “Parte General,” tomo I, *Tratado de Derecho Civil*, 12ª edición, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1999, p.230, nota 407.

[13] BORDA, Guillermo A., “Abuso del derecho”, en *La reforma de 1968 al Código Civil*, Perrot, Bs.As., 1971, pp.126-135. Del ilustre jurista, cfr. : “El principio de la buena fe”, n 14-1, p. 23 ; “Teoría del abuso del derecho”, n 29., en Parte General, t.I, *Tratado de Derecho Civil*, cit., pp. 45-58.

con transferencia de embriones, la FIVET. Volveré a esta cuestión, pero dejo ya señalado que ella además, franquea el abordaje al nivel de las células germinales nucleares, de la mitocondria[14] y los diagnósticos preimplantatorios, habilitando la manipulación genética indiscriminada y nuevas formas de eugenesia[15].

La clonación como agravio a la dignidad humana.

Además, como bien señala Adriano Pessina[16], con italiana perspicacia, la FIVET es la causa, no solo de la posibilidad sino de la "*pensabilità*" de la clonación. Ella es nuestra segunda cuestión a tratar.

La clonación[17] es una forma de reproducción asexual, agámica y se privilegia su origen por partición embrionaria. No obstante caracteres tan drásticamente agraviantes de la dignidad humana, tan lejos se está llevando la pretensión de traspolarla que las preguntas: ¿cuál será la identidad...del clonado si logran hacerlo nacer?, ¿cuál su ubicación en la familia?, ¿integra la familia?.. abisman en los debates de derecho de familia amenazando desconocer su concepto y la realidad natural que la anima, sus instituciones centrales: parentesco, matrimonio, relación de padre-madre-hijo, filiación, fraternidad.

Más aún: al desconocer al clon como persona por nacer y por tanto, fin en sí misma, ¿cuál es –o será- la identidad que le adjudican –o adjudicarán-, que permita cosificarlo, matarlo para experimentar con células madre

[14] "Debe resaltarse: i) todo daño que el tratamiento ocasione es irreversible; ii) modifica el patrimonio genómico ; iii) así se transmite a las futuras generaciones las que, obviamente, además, no han consentido; iv) hay un margen muy alto de imprevisibilidad de los efectos a causar, científicamente innegable y públicamente reconocido. En suma, la conclusión hoy insalvable es que los riesgos superan los beneficios, proporción a respetar *conditio sine qua non*. Por todo ello, las importantes *Declaraciones de Valencia*, en 1991, y de *Bilbao*, en 1993, culminación de sendas reuniones internacionales sobre el Derecho ante el Genoma Humano, acordaron establecer una moratoria en el uso de terapias génicas de la línea germinales[14], porque alterando el ADN de las células reproductoras o de células de embriones tempranos, se afecta también a las generaciones venideras y se da lugar tanto a prácticas eugenésicas como a daños iatrogénicos, es decir, de origen médico".

[15] ANDORNO, R., "El derecho frente a la nueva eugenesia : la selección de embriones *in vitro*", en *Cuadernos de Bioética*, n° 0, pp. 25-37. Bs.As., 1996.cfr.COCO, Roberto, "Algunas consideraciones sobre los aspectos éticos del diagnóstico preimplantacional", en *Cuadernos de Bioética*, n° 0, cit., pp53-64.

[16] PESSINA, Adriano, "Dal figlio terapia al clone terapeutico", en *Bioetica. L' uomo sperimentale*. Advierte : "Le obiezioni nei confronti della clonazione umana non differiscono molto da quelle adottate per la FIVET, la quale, non scordiamolo, è la condizione di possibilità e di pensabilità della clonazione stessa."El neologismo, "*pensabilità*", empleado por el autor, es sabido, ediz.Bruno Mondadori, Milán, 1999, p.137.

[17] Define Lacadena, un clon es un grupo de organismos de idéntica constitución genética, que proceden de un único individuo, mediante multiplicación asexual, por división o partición, y son iguales a él. La clonación, a su vez, es el procedimiento para producirlos, de forma espontánea o provocada.

embrionarias, con la clonación por partición embrionaria, o dejarlo desarrollar hasta el punto que convenga y sea útil... como material biológico?.[18] Mientras, vamos siendo informados...por la prensa.

Debe tenerse presente cuanto los biólogos saben con certeza: i) la reproducción por clonación carece de la riqueza y variación de la doble dotación genética de la reproducción sexual[19]; ii) se obtiene un individuo genéticamente idéntico al de origen; resulta el hermano gemelo no el hijo, iii) la clonación *impose* un determinado patrimonio genético, no lo transmite, lesiona, arteramente, la libertad y la intimidad personal; iv) tal como señala, Roberto Andorno[20]: “aún las leyes más permisivas la prohíben[21] (...) la clonación reduce al hombre al *status* de cosa fabricada en serie”; v) por cierto, es fundamental diferenciar la clonación de células somáticas –lícita, no afecta la herencia- de la acción de clonar células de la línea germinal- ilícita, compromete las generaciones siguientes, *o embrionarias* porque éstas, si no se les hubiese cortado su desarrollo, culminarían en el nacimiento de la persona concebida, cuya vida le es arrebatada.

Respuesta jurídica: por la gravedad del bien jurídico afectado la producción *in vitro* por clonación de tejido embrionario deberá ser prohibida por la ley civil y prevista como tipo penal, igual que otras acciones afines, ratificando la prohibición de la clonación dispuesta por el decreto 200 de 1997; con fundamento en el reconocimiento jurídico de la dignidad de la persona humana, sujeto de derecho, y la salvaguarda de la inviolabilidad de la vida desde la concepción hasta la muerte natural[22], con rango constitucional y leyes dictadas en consecuencia, y por aplicación del principio constitucional de razonabilidad: “*Las garantías y declaraciones de los anteriores artículos no podrán ser alterados por las leyes que reglamenten su ejercicio*”... ¡menos aún, suprimidos!(art. 28, Constitución Nacional).

La clonación puede ser calificada “técnica de reproducción terapéutica”. sólo cuando consiste en la reproducción de células somáticas. Guardando los

[18] ARIAS de RONCHIETTO, Catalina Elsa, “Clonación humana: algunas precisiones ético-jurídicas, bioéticas y de sentido común”, en “Persona humana, ingeniería genética y procreación artificial”, AA.VV., “*La persona humana*”, BORDA, Guillermo A., Director, Buenos Aires, La Ley, 2001, pp.52-55.

[20] ANDORNO, Roberto, “Le clonage”, en *La bioéthique et la dignité de la personne*, París, P.U. F., 1997, pp.91-92. Ver una completa reseña legislativa en KUYUMDJIAN de WILLIAMS, Patricia, “Clonación: panorama mundial” en *Vida y Ética*, Instituto de Bioética, Universidad Católica Argentina, año 4, n°1, Buenos Aires, junio 2003. pp123-137.

[21] Pero, es notorio que Gran Bretaña y Australia están a punto de permitir la, “encubriéndola”. Lo señala QUINTANA, Eduardo, en “La clonación “terapéutica” en Gran Bretaña: otra variante de la legalización de la fecundación artificial”, en *El Derecho*, Buenos Aires, n° 10.202, 2001.

[22] ARIAS de RONCHIETTO, Catalina Elsa, “Consideración bioético-jurídica actual sobre el morir humano. *¿Morir, un derecho?*”, en *El Derecho*, n° 9416 y n° 9417, Bs.As., 1998.

debidos recaudos, esta clase de clonación puede brindar beneficios futuros.[23]

En suma, afirmo que el reconocido derecho a ser gestado, nacer y ser educado en familia, requiere hoy ser integrado con el reconocimiento expreso de los siguientes derechos, respaldados por tipos penales preventivos y prohibiciones civiles[24]:

i) Derecho a NO SER CLONADO NI CRIOCONSERVADO sino CONCEBIDO y FECUNDADO para ser implantado inmediatamente en el seno de su madre;

ii) Derecho a NO SER COSIFICADO sino RECONOCIDO como SUJETO DE DERECHO, fin en sí mismo, resguardando su unicidad, identidad e integridad.

iii) Derecho a NO SER DESCARTADO, por selección preimplantatoria o prenatal o por cualquier otro medio.

iv) Derecho a SER TRANSFERIDO DE INMEDIATO AL SENO DE SU MADRE;

v) Derecho a SER GESTADO DE MODO CONTINUO E INTEGRAL EN EL SENO DE SU MADRE[25];

vi) Derecho a NO SER CRIOCONSERVADO; salvo emergencia excepcional.

vii) Derecho a NO SER OBJETO DE EXPERIMENTACION[26].

viii) Derecho a la DETERMINACION de la PATERNIDAD por la firma del consentimiento informado. En la reglamentación de la ley deberá preverse el contenido uniforme y legalmente exigible del texto del consentimiento a prestar por los progenitores.

ix) Derecho a la DETERMINACION de la MATERNIDAD por el hecho del embarazo y el parto.

x) Derecho al INICIO de la POTESTAD PARENTAL desde la CONCEPCION hasta la MUERTE NATURAL y al ESTADO DE FAMILIA.

[23] SGRECCIA, E., "Niveles de intervención", en *Manual de Bioética...* cit., p.222.

[24] MARTÍNEZ, Stella, cfr. "El derecho penal como instrumento asegurador de los principios bioéticos" Sostiene, con razón, "...debemos excluir de este campo la utilización del Derecho Penal represivo, que sanciona la conducta infractora una vez que la lesión al bien jurídico ya se ha perfeccionado, y recurrir al Derecho Penal preventivo a fin de evitar que las situaciones de alto riesgo se generen", en AA.VV, *Bioética y Genética*, BERGEL, Salvador- CANTÚ, José (org.), Ciudad Argentina, Buenos Aires, 2000, pp. 207-32.

[25] ARIAS de RONCHIETTO, Catalina Elsa, "*Trascendente fallo de Cámara Nacional Civil, Sala I: censo de ovocitos y embriones congelados. Derecho del concebido a su gestación continua e integral en el seno de su madre*", en *El Derecho*, n° 10.047, Buenos.Aires, 2.000.

[26] BOLZÁN, Alejandro D., "El diagnóstico prenatal y la eliminación de fetos humanos", en *Hacia una ética de la vida por nacer*, Claretiana, Bs.As., 1998, pp112-3, pp139-164.

Como modelo legal de protección eficaz del concebido, adhiero[27] a la previsión de la ley penal alemana del 13 de diciembre de 1990, denominada, sin eufemismos, “Ley de protección del embrión”. [28] Esta ley, a la que debiéramos adscribir la bioética latinoamericana, en el artículo 8, párrafo 1, define al embrión como “*el óvulo humano fecundado y susceptible de desarrollo desde la fusión de los pronúcleos*”, y en el mismo artículo, asimila al embrión “*toda célula totipotente que se desprenda de él*”.

Tal como señala Andorno, la exigencia legal de que sea susceptible de desarrollo, expresa que la ley presume que el embrión dentro de las primeras 24 horas de vida, es susceptible de desarrollo. Además, subraya bien, debe quedar claro que si bien la noción legal de embrión sólo se aplica al óvulo fecundado después de la fusión de los pronúcleos, ello no significa que antes de la fusión se encuentre desprotegido: el artículo 8, párrafo 3, incluye al óvulo desde la penetración del espermatozoide en la noción de línea germinal protegida por el artículo 5. [29]

La nueva forma de filiación: la filiación por renuncia o abandono parental del hijo- embrión crioconservado. Su carácter excepcional.

Regresamos a considerar la situación de los embriones crioconservados en nuestro país y la respuesta jurídico-bioética a dar ante el público conocimiento de la existencia de cientos de embriones crioconservados, fruto de la arbitraria aplicación de las denominadas técnicas de procreación humana asistida. Ya han transcurrido algo más de veinte años de aplicación de las técnicas de fecundación asistida, sólo limitadas de modo específico, por normas deontológicas, bioéticas y la

[27] ARIAS de RONCHIETTO, Catalina Elsa., “Persona humana, ingeniería genética y procreación artificial”, en AA.VV., “*La persona humana*”, BORDA, Guillermo A., Director, Buenos Aires, edit. La Ley, 2001, p. 36; cfr. “Procreación humana asistida. ¿Estamos generando huérfanos?” en AA.VV., “*El derecho frente a la procreación artificial*”, prólogo de Jorge A. MAZZINGHI, Buenos Aires., Ábaco de Rodolfo Depalma, 1997; en la obra evaluamos críticamente los temas centrales y proponemos contenidos concretos para una futura ley nacional comparando en lo fundamental los más importantes- y opuestos- proyectos de ley nacionales y legislación comparada.

[28] Cfr. el texto de la ley alemana, en ANDORNO, Roberto, *La distinction juridique entre les personnes et les choses. À l'épreuve des procréations artificielles*, prólogo de François CHABAS, L.G.D.J., Paris, 1996, pp.331-335.

[29] TESTART, Jacques, “Cada vez tardamos más en llegar a ser embrión y menos a cadáver”, crujiente llamado de atención, del especialista a sus colegas en *Los caprichosos catorce días del preembrión*, citado en extenso en GÓMEZ GRACIA-FÉRNANDEZ CREHUET, “Fecundación *in vitro*” y transferencia de embriones”, *Anuario Filosófico*, EUNSA, Pamplona, 1994; LEJEUNE, Jérôme, Desde su autoridad científica, subraya : “Aceptar que después de la fecundación un nuevo ser humano ha comenzado a existir no es ya una cuestión de gusto o de opinión, no es una hipótesis metafísica, sino una evidencia experimental”, citado en RODRÍGUEZ LUÑO-LÓPEZ MONDEJAR, “*La fecundación in vitro*”, Palabra, Madrid, 1986.

conciencia profesional. Ya han nacido niños cuyos hermanos han sido descartados, destinados a experimentación o crioconservados para que ellos nacieran, niños-hijos de donantes anónimos, de mujeres solas, de madres portadoras anónimas. Es también de público conocimiento que dado el alto costo y la baja efectividad de las técnicas se han sido producidos *in vitro* cientos de embriones expresivamente denominados “supernumerarios” (sobrantes), pacientes-crioconservados como tales en los laboratorios biomédicos argentinos[30].

Pasamos a delinear los requisitos legales y bioéticos de una nueva forma de filiación: la

FILIACION POR RENUNCIA[31] O ABANDONO PARENTAL DEL HIJO-EMBRION CRIOCONSERVADO.

En diciembre de 1999, marca un hito trascendente en el derecho de nuestros días,[32] una sentencia de la Sala I de la Cámara Nacional Civil, aunque hasta la fecha, desoída[33]. Con precisión exhaustiva, el fallo ordena:

“... 2º) disponer que el Señor Secretario de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por intermedio de quien corresponda, en el plazo de treinta (30) días, lleve a cabo un censo de embriones no implantados (...), existentes a la fecha en el ámbito de dicha Ciudad y conservados artificialmente por instituciones públicas o privadas o por profesionales, procediendo a la individualización de esos embriones (...), de los dadores de gametos (...) y de aquellas instituciones y profesionales, así

[30] BORDA, Guillermo A., “Observaciones al Proyecto de Reforma al Código Civil”, *El Derecho*, n°182-1671, 1999.

[31] A raíz de una observación a fines de 2003, que mucho agradezco, al P.Lic.Alberto BOCHATEY O.S.A., advirtiéndome que la dureza de la expresión “dación” podría conspirar contra la aceptación de la valiosa figura jurídica, modifiqué mi propuesta de designación jurídica del nuevo instituto filiatorio: “Filiación por dación o abandono del embrión crioconservado”; queda reemplazada por: **“Filiación por renuncia o abandono parental del hijo-embrión crioconservado”**. Fundamento la conveniencia de subrayar filiación y de no denominarla “adopción prenatal” así como sugerencias para su posible implementación en ARIAS DE RONCHIETTO, Catalina Elsa, “Filiación por dación del embrión crioconservado”, en *El Derecho*, Buenos Aires, n° 10.295, 2001; “La adopción prenatal del embrión humano crioconservado”, en *La adopción*, Prólogo de Guillermo A. BORDA, Abeledo-Perrot, 1997, pp 147-152.

[32] ARIAS DE RONCHIETTO, Catalina Elsa, “Trascendente fallo de Cámara Nacional Civil, Sala I : censo de ovocitos y embriones congelados. Derecho del concebido a su gestación continua e integral en el seno de su madre”, cit.; cfr. “El derecho frente al congelamiento de óvulos fecundados. Suspensión de la práctica y adopción prenatal para los embriones ya existentes”, en *El Derecho*, n° 9762, Buenos.Aires,1999.

[33] ARIAS DE RONCHIETTO, Catalina Elsa, “Un actual y trascendente supuesto: **la curatela especial del concebido crioconservado**” en AAVV. *Código Civil Peruano Comentado*, Lima, Gaceta Jurídica,2003, p.661-663,

como al registro de todo dato útil para tal individualización;

3º) prohibir toda acción sobre los mencionados embriones y ovocitos, sea por parte de los dadores de los gametos, sea por parte de las instituciones o profesionales actuantes, que implique su destrucción y/o experimentación”;

4º) ordenar que toda disposición material o jurídica de esos embriones y ovocitos por parte de los dadores de los gametos o de las instituciones profesionales actuantes (...) se concrete con intervención del juez de la causa, la debida participación del Ministerio Público y de conformidad con los principios establecidos en este pronunciamiento”.

La realización del censo es el paso previo a la sanción de una ley que reglamente, a título de emergencia y desde los principios bioéticos y del derecho de familia, la filiación por renuncia o abandono de embrión criopreservado. Ambos pasos, actualizarían en la adormecida conciencia social el recordar que a los embriones concebidos supernumerarios y crioconservados los amenaza una panoplia de trágicas posibilidades:

i) morir, en altísimo porcentaje, al ser descongelados o por no quedar en condiciones de lograr anidar, aún transferidos a su madre;

ii) o ser victimizados, destinándolos como objetos para experimentación, si no superan el diagnóstico pre-implantatorio (nueva eugenesia, en expresión de Andorno) o, luego, el diagnóstico prenatal y así violar, una vez más, los expresos límites ético-jurídicos nacionales que exigen el resguardo del derecho a la inviolabilidad de la vida[34] y de la identidad e integridad personal, desde la concepción, el que excluye también todo alevoso “control de calidad”;

iii) o ser traficados como material biológico para experimentación (entre ellas, la clonación por partición embrionaria), envueltos en manto de silencio cómplice a cambio de ingentes sumas de dinero y “gloria” tecnocientificista.

Paralelamente, debemos recordar que en febrero de 1996, igual que una ola, llegó, se estrelló y desapareció la noticia que habiéndose cumplido “el plazo legal de guarda de los laboratorios” y sin que sus progenitores los hubieran reclamado, “miles de embriones congelados fueron destruidos”[35]. Claro está que dados los varias veces millonarios intereses en juego: farmacéuticos, biomédicos, etc., además de suculentos patentamientos, predomina una gravísima presunción: la de que han sido vendidos clandestinamente y para “experimentación” a mansalva a “ laboratorios anónimos”.

Ante tal situación de inédita esclavitud, corresponde al derecho[36], y en él al derecho de familia en especial contribuir a revertir esta situación

[35] LA NACION, Buenos.Aires, 3 de febrero de 1996. Han transcurrido ya...casi diez años., cfr. BERGEL, Salvador, “Libertad de investigación y responsabilidad de los científicos en el campo de la genética humana”, en AA.VV., *Bioética y Genética*, BERGEL-CANTÚ.,(org), cit., pp. 29-74.



asumiendo el deber ético-jurídico de ofrecer un cauce legal, extraordinario e idóneo para enfrentar la emergencia, nunca para ordinarizar la práctica de la crioconservación. Tal como lo señala, Jorge A. Mazzinghi, con fundamentos que comparto plenamente, al manifestar que aprueba la regulación legal de la que denomina adopción prenatal, subraya que lo hace propugnando que la ley ciña ese instituto, al marco de la procreación artificial, es decir, no ordinarizándola como una forma más de adopción. El distinguido jurista, escribe: "...la implantación del embrión se realizaría en el seno de alguien que se transformaría en su madre biológica, aunque no genética, y por lo tanto, en el último puerto de tan penosa peregrinación"[37]

En suma, como medida jurídica y bioética: en nuestro país -y sería sumamente esperanzador que otras naciones adhiriesen a la medida- se debería comenzar por obedecer la sentencia y realizar el CENSO de embriones crioconservados ordenado por la prestigiosa Sala I de la Cámara Nacional Civil [38], extendiéndolo a todo nuestro país[39]. Luego, evaluando de modo concreto la información de los laboratorios biomédicos, reglamentar la nueva forma de filiación para dar una respuesta proporcionada a su dignidad a los embriones-pacientes crioconservados.

La implementación bioética, legal y judicial de la filiación por renuncia o abandono parental del hijo- embrión crioconservado.

Una vez individualizados los embriones-pacientes crioconservados, determinada su identidad genética y su situación familiar de origen, siempre bajo control judicial y biomédico, se dirimirá el ejercicio actual de la potestad parental respecto de ellos concretado en la respuesta de los progenitores a la citación fehaciente y bajo apercibimiento del centro médico de que luego del

[37] MAZZINGHI, Jorge A., "La adopción prenatal", en *Derecho de Familia*, prólogo de Guillermo A. BORDA, Buenos Aires, Ábaco de Rodolfo Depalma, 1999, 3ª edic., tomo 4, pp.176-181.

[38] CAMARA NACIONAL CIVIL, Sala I. Fundamentan los magistrados Delfina M. BORDA y Julio OJEA QUINTANA : "... en nuestro ordenamiento legal y constitucional todo ser humano es persona , y lo es desde su concepción, sea en el seno materno o fuera de él, y a partir de entonces, consecuentemente, es titular de derechos, entre ellos y ante todo de los derechos a la vida y a la integridad física y psíquica." Consultar la reproducción completa del texto del fallo, MOLINA, Alejandro, texto de su dictamen y del de SANZ, Carlos, Asesor de Menores y Fiscal ante la Cámara, respectivamente. Asimismo, cfr. el texto, la nutrida bibliografía citada y la nota al fallo: BENAVENTE, María I., "El comienzo de la vida. Su protección jurisdiccional a la luz del derecho argentino vigente", en *El Derecho*, n° 9902, Buenos.Aires, 20-12-99.

[39] LA NACION, 6-5-2002. Se publicó la información, suministrada por el director médico del Instituto *Halitus* de Buenos Aires, Dr. Sergio Pasqualini, que nació un bebe de un embrión crioconservado durante nueve años en ese centro biomédico. Informó además la existencia de unos 500 embriones crioconservados en el centro médico de referencia. Esta noticia y otros antecedentes similares, aunque no de tantos años de criopreservación, permiten aguardar con esperanza fundada que si se implementase la filiación por renuncia o abandono de embrión crioconservado, la expectativa de gestaciones saludables no sería una audacia más.

plazo fijado, su silencio se interpretará como renuncia a la potestad parental.

Entonces, se podrá proceder a autorizar la transferencia de los embriones en su madre, en primer lugar, si ella así lo aceptase. Pero, si esto no fuese posible o no lo fuese respecto de todos los embriones-hijos del matrimonio, ellos se implantarán en la mujer del matrimonio que solicitase acogerlos dando origen al nuevo vínculo jurídico paterno-filial y de parentesco: la filiación por renuncia o abandono parental del hijo-embrión crioconservado, instituto que otros autores optan por denominar adopción prenatal. Por mi parte, dada la transitoriedad de la figura en respuesta excepcional ante la emergencia considero mejor distinguirla, desde su nombre, de la filiación por adopción, instituto regular del derecho de familia nacional, que responde a otra realidad.

Conclusión expectante.

Asimismo, alienta nuestra esperanza de la pronta concreción legislativa del instituto que hace años propugna la doctrina civilista nacional[40], el citado fallo de la Sala I de la Cámara Nacional Civil, el reconocimiento de la dignidad humana de modo expreso y como tal, sin excepciones, en las Declaraciones y en las Convenciones Internacionales, como bien señala Andorno[41] quien destaca en especial la importante Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, proclamada por la Unesco en 1997, la que tras debate intenso, en el artículo 2 afirma : “a) *Cada individuo tiene derecho al respeto de su dignidad y derechos, cualesquiera que sean sus características genéticas,* b) *Esta dignidad impone que no se reduzca a los individuos a sus características genéticas y que se respete su carácter único y su diversidad.*”[42] Exalta, también, el logro de la Convención Europea de Derechos Humanos y Biomedicina del Consejo de Europa de 1997, oficialmente conocido también como Convenio de Oviedo,

[40] SAMBRIZZI, Eduardo A., “La solución en las distintas legislaciones” en *“La procreación asistida y la manipulación del embrión humano*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2001, pp.179-186.; MAZZINGHI, Jorge A., “La adopción prenatal”, en *Derecho de Familia*, cit.; LOYARTE, Dolores, “Adopción prenatal” en *Jurisprudencia Argentina*, Número especial sobre la ley 24.779, coordinado por Nora LLOVERAS, Bs.As., 1998; ARIAS DE RONCHIETTO, Catalina Elsa, “Un actual y trascendente supuesto: la curatela especial del concebido crioconservado”, cit.; “Reglamentación legal de la filiación del concebido crioconservado”, en *Vida y Ética*, Instituto de Bioética, Universidad Católica Argentina, año 4, n°1, Buenos Aires, junio 2003, pp 111-121.

[41] ANDORNO, Roberto, “La dignidad humana como noción clave en la declaración de la UNESCO sobre el Genoma Humano” en *Apuntes Jurídicos*, n°5 Consejo Latinoamericano de Estudios de Derecho Internacional y Comparado, COLADIC, Mendoza, 2003, pp.11-24.

[42] UNESCO. ONU. DECLARACION UNIVERSAL SOBRE EL GENOMA HUMANO Y LOS DERECHOS HUMANOS, 1997, cfr. su texto, en *Cuadernos de Bioética*, n° 2-3, Ad-Hoc, Bs.As., 1998. Cfr. su exhaustivo análisis en VARSÍ ROSPIGLIOSI, Enrique, *Derecho Genético*, prólogo de Marcelo PALACIOS, Grijley, Lima, 2001, 4° edición, p.151; BERGEL, Salvador, “Genética y Derechos Humanos de cara al siglo XXI”, en AA.VV. *Derechos y Garantías en el siglo XXI*, en KEMELMAJER de CARLUCCI, Aida.-LÓPEZ CABANA, Roberto (Directores), Rubinzal-Culzoni, Santa Fe, 1998, pp.187-206.

que consagra por primera vez a nivel internacional, normas sobre biomedicina con fuerza jurídica vinculante para los Estados firmantes[43]. Varsi Rospigliosi, por su parte subraya con convicción afín, que la Convención protege de modo expreso la dignidad, identidad e integridad del ser humano frente a los avances de la biología y de la medicina y en caso de conflicto propugna la primacía de los intereses y bienestar del ser humano sobre el sólo interés de la sociedad o de la ciencia.[44]

También debe ser difundido el giro impuesto por el proyecto en curso en el año 2003 de reforma a la ley española 35 de regulación de las técnicas de 1988, porque prescribe limitar a tres el número de óvulos a fecundar por ciclo de tratamiento por infertilidad, fundándolo en la grave situación a la que ha conducido en España la práctica indiscriminada de las técnicas, evidente en la necesidad de crioconservar numerosos embriones humanos. Si bien son ya quince años de sancionada la primera y permisiva ley española, la reforma es alentadora y profundamente significativa.[45] Eduardo Sambrizzi, destaca que a su vez el Senado italiano aprobó por mayoría absoluta - 385 votos a favor, 3 en contra y 13 abstenciones- tanto el Convenio de Oviedo como también el Protocolo adicional que prohíbe la clonación de seres humanos.[46]

Estos valiosos reconocimientos jurídicos son fruto de la perseverante labor de la bioética-jurídica, en especial de la bioética personalista, de años

[43] ANDORNO, Roberto, "La Convención Europea de Derechos Humanos y Biomedicina: hacia un encuadramiento jurídico de la Bioética, AA.VV., Edición Homenaje a la Dra. María Josefa Méndez Costa, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2001, pp.25-43.

[44] VARSÍ ROSPIGLIOSI, Enrique, *Derecho Genético*, cit., p. 172.

[45] En relación al proyecto nacional que tuvo mejor acogida y limitaba a tres el número de ovulos a fecundar, algunos especialistas hicieron conocer sus objeciones. PROYECTO CONSENSUADO APROBADO EN EL SENADO. Puede consultarse en *El Derecho*, 173-1005, Bs.As., con el comentario de MAZZINGHI, Jorge A. "Sensatez con media sanción". Cfr. LA NACION, 4 -julio-1997, Bs. As, "Especialistas critican el proyecto de fecundación", reseña el rechazo de varios especialistas respecto al proyecto aprobado por el Senado que estipula el número máximo de tres óvulos para fecundar por ciclo, y exige transferirlos en ese mismo ciclo a su madre, salvo situación extraordinaria de dificultades de salud de ésta, únicos supuestos para los que admite la crioconservación: PASQUALINI, Sergio: "Las posibilidades de embarazo dependen del número de embriones, si se limita la cantidad de óvulos por fertilizar, las chances de lograr un embarazo caen muchísimo", coinciden: CHILLIC, Claudio , VIAGGI, Mabel, NEUSPILLER, Nicolás y otros. Ver. NICHOLSON, Roberto, "Consideraciones éticas respecto de la reproducción asistida"; POLAK, Ester, "Técnicas de reproducción asistida" en *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, n° 118, Bs.As., 1995., QUINTANA, Eduardo M., "Consideraciones respecto a proyectos legislativos sobre fecundación asistida", *El Derecho*, 147-771; ANDRUET, Armando S. "Proyectos legislativos y persona humana. En pos de la antropología jurídica", *El Derecho*, n° 8673, Bs.As.,1995; MESSINA DE ESTRELLA GUTIERREZ, Graciela, *Bioderecho*, "Derecho comparado y proyectos legislativos", en Buenos Aires, Abeledo-Perrot,1998.

[46] SAMBRIZZI, Eduardo A., *La procreación asistida y la manipulación del embrión humano*, cit., p.164.

de convocar conciencias y conductas, de la educación y la defensa de la familia compenetradas con los principios éticos vertebrales de la participación, de la responsabilidad[47] y de la solidaridad para que el auténtico significado de la reconocida dignidad humana no sólo no sea traicionado sino responsablemente promovido en el presente y en salvaguarda cierta de las futuras generaciones.

Prof. Dra. Catalina Elsa Arias de Ronchietto



[47] PADRÓN, Héctor Jorge, *Tecnociencia y Ética*, publicación del Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1994; ver su magistral desarrollo de los tres principios éticos. Escribe: "...El principio de la responsabilidad es, ante todo, metafísico y consiste en la respuesta que cada uno de nosotros da al orden del ser que se concreta y expresa en todas las cosas y en todos los hombres. Esta primacía metafísica hace posible, entonces, un deber ser que se enraíza en el ser y en sus exigencias imprescriptibles..."p.25.

Familia y diversidad

40

La Diversidad

La atención de las necesidades educativas especiales en el marco de la diversidad, implica el reconocimiento a la diferencia y, por ende, la necesidad de favorecer acciones que permitan la generación de condiciones de equidad, de solidaridad, y de justicia, en el marco del respeto a la Dignidad de la Persona Humana, para todos los niños y jóvenes, para “esa” persona y para “tal” persona.

Superar el Paradigma Médico, el determinismo, el “luchar contra el déficit” para solucionar una situación patológica, y girar nuestra “mirada” hacia las fortalezas, hacia las posibilidades, por mínimas que hubieran sido, y a partir de allí centrar los esfuerzos para tratar de encontrar lo humano en lo humano, y recorrer juntos un camino que les permitiese, a ellos y a nosotros, crecer como personas.

El Informe de la Comisión Warnock; y varios años más tarde la Declaración de Salamanca, ratificaron el hecho de hacer caso omiso de las discapacidades, y centrar la mirada en las fortalezas y posibilidades de la persona con discapacidad y con necesidades educativas especiales. Curiosamente, esta última expresión es en muchas ocasiones mal interpretada, algunos interpretan que se refiere a no prestar atención a la etiología médica, otros a no prestar los debidos cuidados, otros a desconocer razones de diversa

naturaleza como responsables de la aparición de discapacidades y necesidades educativas especiales; gravísimo error de apreciación que evidencia la sujeción a viejos paradigmas que durante muchos años invadieron, y aún hoy persisten, el territorio de la educación; no se trata de desconocer nada, se trata de centrar la atención en aquello que como docentes nos corresponde, no olvidar los fines de la educación y aquello que significa ser educador: **“formador de hombres”**. Podemos ser docentes, maestros o profesores, pero existe una gran distancia a ser educador.

En los inicios del tercer milenio, la educación se encuentra ante desafíos nuevos lanzados por los contextos socio – cultural, económico, y político. El profundo pluralismo que impregna la conciencia social, da lugar a diversos comportamientos, en algunos casos tan anti-éticos como para minar cualquier identidad comunitaria.

Contrariamente, pues, a las perspectivas de desarrollo para todos, de educación para todos, de igualdad de oportunidades para todos, se asiste a la acentuación de las diferencias entre pueblos ricos y pobres, diferencias de género, de condiciones personales, de salud, de alimentación, culturales, de etnia, a masivas oleadas migratorias entre países y dentro de cada país, de los países subdesarrollados hacia los desarrollados, provocando situaciones de rechazo, marginación, segregación y exclusión.

Los problemas que hoy se plantean en la escuela son, por un lado, epistemológicos, ideológicos, éticos, y morales; y, por otra parte, eminentemente educativos; y estos problemas se deben tratar de resolver entre todos, si estamos convencidos que la escuela del siglo XXI ha de ser una escuela sin exclusiones.

En la escuela no se debe sólo enseñar respeto, solidaridad, convivencia, justicia, democracia, moral; sino que se ha de educar en el respeto, en la justicia, en la moral, en la democracia, en la convivencia, en la trascendencia. De igual modo, **los valores no sólo se enseñan, sino que se viven y se practican**. “Es este el valor moral de los valores.”

Si nos detenemos un instante en lo expuesto, nos daremos cuenta que **los valores enunciados son derechos inalienables de la persona humana; valores propios del Derecho Natural, que deberían ser protegidos por el Derecho Formal; no son derechos dados por los Estados, pero sí protegidos y defendidos por ellos.**

Por ello es ineludible la construcción de una nueva escuela y una nueva educación, para una nueva civilización; una escuela capaz de recuperar la humanidad; una escuela que respete la dignidad de la persona humana en su diversidad y en sus diferencias; una escuela donde los docentes cambien el tradicional pensamiento pedagógico, y consideren las diferencias cognitivas, sociales, de género, culturales, económicas, religiosas, etc., como ocasiones para mejorar su práctica profesional; y no para ser factores adicionales de desigualdades, de diferencias, y de exclusión. Una escuela integral, integradora e inclusiva.

Se hace necesario contribuir en nuestra sociedad al desarrollo de una cultura de respeto hacia las personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad asociada; que, en el ámbito educativo, pueden alcanzar al 30% (treinta por ciento) de los alumnos del sistema educativo en su conjunto; una Cultura de Respeto a su Dignidad como Personas, a sus Derechos Humanos, Sociales, Culturales, Políticos, Económicos, Religiosos; una Cultura que multiplique sus opciones culturales, productivas, deportivas, recreativas; una Cultura que les garantice un acceso equitativo a las oportunidades de empleo, a los servicios de salud, de capacitación, de formación y de educación.

El desarrollo de esa Cultura, debe ser fruto de una labor conjunta que suma y articula los esfuerzos de todos los sectores sociales, públicos y privados, económicos, políticos, religiosos, etc.; pero, antes que nada es el producto de la lucha de las familias, de las personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad asociada, y de sus esfuerzos.

La escuela ejerce una función social insustituible, pues hasta hoy se ha revelado como la respuesta institucional más importante de la sociedad al derecho de todo hombre a la educación, y por tanto a la realización de sí mismo, y como uno de los factores más decisivos para la estructuración y la vida de la misma sociedad.

La escuela se ve obligada a relacionarse con niños y jóvenes que viven las dificultades de los tiempos actuales, situación que comporta una gran diversidad y heterogeneidad. Alumnos con diversas necesidades educativas, sociales y económicas; alumnos con dificultades de aprendizaje. Alumnos que rehuyen el esfuerzo, incapaces de sacrificios, carentes de modelos válidos a los que referirse. . A esto se añade en muchos



alumnos y en las familias, un sentimiento de apatía por la formación ética y moral, por lo que al fin aquello que interesa y se exige a la escuela, es sólo un diploma o a lo más una instrucción de alto nivel y capacitación profesional. El clima descrito produce un cierto cansancio pedagógico, que se suma a la creciente dificultad, en el contexto actual, para **hacer compatible ser profesor con ser educador.**

Es indispensable que se realicen todos los esfuerzos posibles para que todas las escuelas impartan la educación a todas las personas, independientemente de su género o condición, sean estas carenciadas, indigentes, necesitadas, excluidas, y/o marginadas de la sociedad. Nunca será posible liberar a los indigentes de su pobreza, si antes no se los libera de la miseria debida a la carencia de una educación digna.

La concepción integradora es un modo de pensar instalado en todo el mundo, que expresa la voluntad de avanzar hacia modelos sociales que privilegien la valoración del hombre por sobre sus particulares y circunstanciales condiciones.

La integración, de las personas con necesidades educativas especiales, para que sea eficaz en el conjunto de la sociedad, necesita ser un proceso gradual, que nadie se considere dueño, que todos los actores de la comunidad educativa se encuentren involucrados. La verdadera irrealidad está representada desde la antigua, y en algún caso actual, perspectiva homogeneizante.

Que sean el Respeto, la Tolerancia y la Libertad de pensamiento, los principios que nos permitan construir la Cultura de la Diversidad frente a la Cultura del Déficit. Ha de nacer el compromiso de cambiar las actitudes y las prácticas educativas y sociales.

El discurso de la diversidad, es un discurso preferentemente ético; un discurso que penetra en lo más profundo del ser humano; en la moral, en su espiritualidad, en su sentido de trascendencia; **es otra manera de entender y comprender al ser humano, a la sociedad.**

Hoy reconocemos a las instituciones de otro modo, a la escuela en particular, considerando que **la igualdad de acceso no equivale a la igualdad de oportunidades**, y que la historia del tratamiento de las diferencias individuales ha servido a intereses muy diversos, no siendo



fundamentales los de los alumnos con necesidades educativas especiales, que no respondían a las características y expectativas del currículum escolar.

La escuela es uno de los lugares fundamentales donde las personas aprendemos a comprender, comenzando por **respetar las diferencias entre las personas, como elemento de valor, no de segregación.**

Una nueva concepción aparece, a partir de la Declaración de Salamanca, y tiene el mérito de ampliar el campo de la educación “especial”, que hasta ese momento se reservaba a las personas con handicap, a los niños con dificultades de aprendizaje. De esta forma se tiene en cuenta no sólo a los niños con déficit psíquico, sensorial, motor, intelectual, sino todas aquellas dificultades de aprendizaje que requieren de ayudas y adaptaciones al desarrollo curricular.

La solución, por tanto, de los problemas inherentes a la discapacidad y sus necesidades especiales no es sólo individual; requiere también cambios en los entornos inmediatos (hogar, escuela, centros de trabajo, establecimientos comerciales, etc.), en las estructuras sociales formales e informales existentes en la comunidad (transporte, comunicaciones, seguridad social, políticas laborales, etc.), y también cambios en las normas, criterios y prácticas que rigen e influyen en el comportamiento y en la vida social de los individuos. **El enfoque correcto, por tanto, supone actuar simultáneamente sobre las personas y sobre los entornos donde estas personas viven.**

La Pedagogía está buscando, aún hoy, si en alguna parte del mundo existe una cultura en la que los seres humanos puedan ser tal y como son, y en donde sean aceptadas, con todas las diferencias, características, y singularidades, todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidad y necesidades educativas especiales; en la esperanza que si existiese tal comunidad, todos podríamos aprender de ella; es lo que se tendría que hacer para enfrentarse a los prejuicios y a la marginación que sufren otros seres humanos.

Es de hacer notar que la firma de los acuerdos internacionales: Convención de los Derechos del Niño, Proyectos de UNESCO, Declaración de Salamanca, Educación para Todos, Declaración de Madrid, no han tenido las repercusiones en las aulas, los marcos legales solamente no resuelven las actitudes de las prácticas educativas.

Este siglo XX que acabó se dedicó a la reforma, los cambios han sido dramáticos, pero “estamos en condiciones de afirmar que la escuela tiene una capacidad brutal a resistir el cambio”.

Hay una perspectiva política y otra pedagógica, es decir una política de la igualdad y una práctica de la diversidad. Discurso contra práctica que es una lucha de siglos.

Tiene sentido trabajar por una escuela “en y para la diversidad”, que respete y dignifique a la persona, con una ética y una moral basadas en los mandatos del Derecho Natural.

El enfoque educativo para los alumnos con necesidades educativas especiales trasciende lo estrictamente curricular, la mira no se encuentra sólo en el centro escolar, sino en el entorno social, presente y futuro.

Las dificultades de aprendizaje no pueden ser todas imputables al niño, sino que es posible concebir, de una manera amplia, que tienen incidencia factores sociales, culturales, comunitarios, económicos, familiares, escolares, etc. Lo anterior implica que el enfoque de atención y asistencia a los alumnos con problemas de aprendizaje ha de ser multidisciplinario, interdisciplinario, y transdisciplinario.

El cambio en la educación solamente se logrará cuando un alumno cambie de vida, una forma de vida nueva; no cuando cambia exclusivamente un sector de su cerebro, “un rincón de su cabeza.” (Young, 1993)

En Argentina, a pesar de los avances normativos, frutos de legislación específica, y textos constitucionales; se invisibiliza, se discrimina, y hasta se excluye, a las personas con necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad, en los ámbitos social, político, laboral, económico, cultural.

Los procesos de integración han avanzado, aunque persisten enclaves culturales que tienden a la exclusión de lo diverso, de aquello que se aleja de las pautas dominantes de plenitud, inteligencia, salud, y belleza.

Si la escuela está decidida a dar respuesta a las diversas necesidades de las personas que a ella acuden, no lo puede hacer desde concepciones, ni de prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración que ser diverso constituye un elemento de valor, y una referencia positiva para cambiar la escuela, el pensamiento del profesorado, la cultura escolar, la sociedad en su conjunto.

La Universidad como institución educativa tiene, desde hace siglos, el compromiso de la universalidad de su acción educativa y el fomento de la diversidad de ideas, pensamientos y conocimientos, basada en el respeto a la integridad y la dignidad de la persona humana.

Esa hermandad entre Universidad y diversidad es la idea irrenunciable del espíritu y el quehacer de la educación llamada universitaria.

La Unión Europea ha optado por la integración de las personas con discapacidad, en todos los niveles y en todos los aspectos de la vida social. El Grupo XIII del programa europeo HELIOS II, ha trabajado sobre el tema de la acogida de los estudiantes discapacitados en el marco de la enseñanza superior: el funcionamiento y el papel de los servicios de acogida en las diferentes universidades.

En sus conclusiones, incluidas en la carta de Luxemburgo, recomienda que todos los establecimientos de educación superior deben dotarse de una política global y disponer de los medios necesarios para llevarla a cabo, realizando la coordinación de todas las acciones que deben conducir a la puesta en marcha de un servicio de acogida e información.

No es posible, en estos momentos, seguir manteniendo un doble discurso, hay que definirse. No basta con efectuar críticas feroces, más o menos elaboradas, a las políticas educativas, sociales, económicas, etc. ..., hay que afrontar los retos desde una posición activa y valiente.

Un mundo que requiere de nuestras energías para no dejar pasar ni una sola oportunidad a la hora de conseguir asentar las bases de una educación que, no solamente reclame, sino que trabaje por el respeto de la identidad de la persona, y por unos valores democráticos que den apoyo y sentido a cada una de nuestras actuaciones.

Evidentemente, todo este esfuerzo no puede ni debe ser sostenido ni relegado a la administración, centros educativos y sus profesionales, sindicatos, organizaciones sociales, etc. Sigue existiendo un colectivo olvidado y, en no pocas ocasiones, olvidadizo, las familias.

Schleifer (1981), al hablar de las personas con discapacidad nos decía con agudeza: "Al considerar quien cambia la sociedad, algunos han dividido el mundo en tres grupos: los que pueden tolerar el stress y las tensiones de la vida cotidiana; dicen poco y constituyen la población media. Los que no

pueden tolerar el stress y las tenciones de la vida cotidiana; gritan mucho y son nuestros líderes. Y los que no pueden tolerar el stress y las tensiones de la vida cotidiana y susurran; ellos son nuestras víctimas. En general, la sociedad ha exigido que las familias de la infancia discapacitada se limiten a susurrar”. (Schleifer, 1981: 16).

Los padres/madres son educadores de vida. No pueden ni deben permanecer por más tiempo ajenos a lo que sucede en el desarrollo vital de sus hijos/as. También ellos deben sumarse, no agregarse en ocasiones aisladas, a las acciones educativas, de formación laboral, de empleo, de ocio, y tiempo libre, que las distintas instituciones, asociaciones, organizaciones, medios de comunicación y un largo etcétera tienen previstas para sus hijos. Hoy, las familias de las personas que por distintos motivos (capacidad, género, nacionalidad, economía...), se siguen incluyendo bajo la denominación de colectivos en riesgo de exclusión, tienen que dejar de susurrar.

Tenemos la obligación de devolverles la palabra, preguntarles sobre su experiencia, su trayecto vital.

Aquellos que hemos estado atentos al panorama educativo de las dos últimas décadas, en el cual todos tenemos, en mayor o menor medida, arte y parte, no se nos ha podido escapar el ambiente, altamente contradictorio, en el que nos hemos tenido que desenvolver.

Contradicciones y tensiones entre, por una parte, una Leyes Educativas, de corte democrático y progresista, desde la que se da cabida a valores como el respeto a la pluralidad cultural y lingüística, a la diversidad del alumnado, donde se potencia la igualdad de oportunidades, una Ley que propone una educación **Para Todos**, sin exclusiones y, por otra parte, un contexto social, político, desde el cual se hacen continuas llamadas a la eficacia y rentabilidad de la educación.

No sólo formando parte, sino estando fuertemente enraizada en esta situación contradictoria, desde la que se generan fuertes tensiones y dilemas en el día a día, **la diversidad**, la auténtica comprensión de la misma, ha estado en peligro continuo, a pesar de ser uno de los pilares básicos de la normativa educativa. Desde un análisis general, con todos los riesgos que éste implica, la diversidad, ni como término ni como acción, ha logrado traspasar, en la mayor parte de los casos, aunque siempre hay honrosas excepciones, **los límites entre lo que se dice que debe ser y hacerse, y lo que es y se hace.**

Sabemos que la formación inicial del profesorado es un elemento crucial si se quiere que la cultura de la diversidad traspase los límites legales y descienda a la cotidianidad de los centros y de las aulas. **La formación del profesorado** sigue siendo la gran asignatura pendiente. **Se sigue ofreciendo en nuestras aulas un discurso formativo en el que se destaca el déficit, en el que la diversidad, en su sentido más amplio, no logra impregnar el currículum formativo de nuestros estudiantes. Desde una posición ética cabría preguntarnos: ¿Cómo es posible que sigamos manteniendo este discurso en una Institución que, en teoría, debería contribuir al cambio y a dar las claves necesarias a los futuros docentes para poder desarrollar su acción educativa, bajo una ley que apuesta claramente por una educación atenta y respetuosa para con las diferencias?**

La diversidad compromete a todos. En este sentido Juan Sáez, 1997, (en Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En: La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI. Aljibe. Málaga) apunta que, “un profesor/a puede ser irresponsable si reclama la necesidad de atender la diversidad y en su clase plantea situaciones de aprendizaje homogéneas y estandarizadas y obviadas de la pluralidad. Un profesor puede apelar a la sensibilidad de las familias para que se ocupen de las personas con discapacidad, sea ésta del orden que sea, y, al mismo tiempo, programar en su aula un currículum rígido y formal. Un profesor puede hablar como parte de su programa en el tema 3 de diversidad, e incluso asegurarse de su adecuada asimilación por parte del alumnado a través de un examen y, a renglón seguido, comprometer y poner en peligro todo lo dicho con la propuesta de intervenciones educativas que subrayan el déficit y conducen a pronunciar la tan manida frase de: **Diversos somos todos, pero unos más que otros”.**

Seguimos estando ante una escuela, ante una educación selectiva, donde se valoran más las capacidades que los procesos; los agrupamientos homogéneos que los heterogéneos; los modelos cerrados, rígidos, inflexibles que los proyectos abiertos, comprensivos y transformadores; la competitividad y el individualismo que la cooperación y el aprendizaje solidario.

La atención a la diversidad se constituye en un poderoso referente para reactivar tensiones, los dilemas y los retos que están afectando a muchos países occidentales..., sociedades que se declaran cada vez con más énfasis, que están a favor de la justicia; pero los gestores del mercado, impulsores de la rentabilidad y de la eficacia, promueven multitud de desigualdades, una

distribución injusta de los recursos, altas cotas de pobreza, nuevas formas de discriminación... , poniendo en cuestión sistemas e instituciones, personas, así como también valores, principios y supuestos. En esta situación, la atención a la diversidad puede ser un tópico, un hermoso slogan o una preocupación que promueva la verdadera dimensión de la persona humana.

El término diversidad, al igual que lo fue en su momento la integración, está corriendo el riesgo de perder su auténtico valor, hasta llegar a convertirse en un lema descafeinado de sentido y significado, utilizado por muchos para logros personales. **No obstante, existe otra posibilidad: Situarnos en una posición de considerar la diversidad no como un término, sino como un principio cargado de credo, de doctrina, de filosofía, de fe, de moral, de ética que, por estar impregnado de valores supremos, nos invoca y nos convoca día a día al compromiso.**

Consideraciones Generales Familia, educación, diversidad.

¡Qué difícil es educar!

Familias y colegios no aciertan en encontrar una acción coordinada, y muchas veces hasta se enfrentan.

Alterados, entre otras razones por un estado de desesperanza y desconfianza, estas dos instituciones (familia y colegio) suelen caer en la trampa de enfrentarse y al mismo tiempo elaborar un discurso común de condena y compartir una misma sensación de impotencia y desvalorización. Esto lleva a un desgaste donde, por una parte, se observa una abdicación de la autoridad y del rol propio de la familia en favor de los colegios, revistiéndolos de una misión casi redentora y poniendo en ellos expectativas que sobrepasan sus finalidades propias. Es una suerte de educación llave en mano: “Bien, estamos de acuerdo con el proyecto y con los tiempos. Avisémos cuando esté listo”. Tal abdicación, lejos de fortalecer la autoridad escolar, la deja sin respaldo y, más grave aún, genera un campo de mutuos reproches, donde el hijo-alumno es espectador y víctima.

Además, los educadores tenemos facilidad para, en esta materia, poner el problema afuera: “Con estos chicos, con los tiempos que corren y con estos padres es imposible”.

¿Educar hoy? ¡Imposible! Pero, ¿no será que educar es otra cosa? Cualquiera de estas alternativas no tienen salida porque erraron el blanco.

La acción educativa puede estar dirigida al exterior del hombre (lo que debe saber decir o hacer) o al centro más íntimo de la persona (lo que está llamado a ser). Sólo la acción dirigida al ser es verdadera acción educativa. Lo otro es informar (saber decir) o entrenar (saber hacer).

La mínima verdad enseña que se nace y se crece a la sombra de otros que ahí están con nosotros, antes que nosotros. Nuestros hijos advinieron, como todas las generaciones, a un mundo que -para seguir con Faulkner- es un amplio bastidor de valores y de modelos. Y cuando quisieron ensayar el propio dibujo terminaron haciendo, por cierto, el dibujo ajeno, el aprendido de padres, calle, televisión, políticos, los otros, todos los otros.

La pregunta por tanto, para ir al grano, no es: ¿Vio cómo es la juventud actual? -con supina admiración e inocencia-. Sino: ¿Vio lo que hicimos, nosotros, todos los otros que somos nos, para que la juventud actual sea como es?

Lo primero que hay que dejar de hacer es hablar. Tiempo es de modelar valores. Los valores existen sólo y tan sólo en las acciones, y éstas no necesitan de palabras. La Madre Teresa nunca, creo, dio lecciones de axiología (ciencia de los valores). Dio, sí, lecciones de vida. En cada uno de sus actos y en todas las horas de su día.

Usted no lo sabía?: usted siempre educa, siempre, implacablemente siempre.

La historia de nuestro tiempo no nos ha mostrado, en los últimos 50 años, un apreciable adelanto en el respeto efectivo de los derechos humanos. Frecuentes e inaceptables incumplimientos caracterizan nuestra realidad de modo muy variado. Puesto que la familia actúa desde abajo, desde lo cotidiano, y que el contacto entre las personas es sin duda el ámbito adecuado para ese aprendizaje, debe fortalecerse para ser la raíz sana de donde brote la nueva vida para cada sociedad.

La familia, esta pequeña sociedad natural, consiste en sí misma en la apertura al "otro", alguien igual a mí pero distinto, por singularidades, particularidades, sexo, temperamento, edad, gustos, intereses, etc.

Nuestra cultura es más bien una cultura del reclamo de los propios derechos y no del reconocimiento de las obligaciones frente al otro, y esto

es expresión de una creciente mentalidad individualista, en la cual el trato con los demás está caracterizado por lo contractual; es decir, por las prestaciones recíprocas.

La familia posee las herramientas necesarias para que del reconocimiento teórico de los derechos humanos se pase a su reconocimiento activo, cotidiano y vital. El verdadero interés por el hombre real, el ser humano como ser personal va acompañado, dice S. Weil, por el reconocimiento a la obligación de cada persona hacia el ser humano en cuanto tal, no fundada en ninguna situación de hecho ni condición social o cultural, o convención alguna.

Víctor Frankl dice que el hombre sólo es capaz de autorrealizarse en la medida en que cumple un sentido. Se debe comprender que la libertad humana (como cualquier otra realidad del hombre) no es absoluta, sino limitada. Está condicionada por muchos factores: la constitución biológica, el temperamento psicológico, el entorno educativo, familiar, social... La libertad tiene una finalidad profunda: somos libres porque podemos tener un proyecto vital propio, un sentido y una orientación de la vida.

La familia es el lugar por excelencia para el desarrollo de la persona; es el ámbito donde uno es amado y aceptado no por su rendimiento o eficiencia, sino por su valor intrínseco: por su ser.

Necesitamos un ámbito en el cual podamos ser plenamente quienes somos. Un espacio que confirme incondicionalmente el valor intrínseco de nuestra persona. Un lugar donde seamos amados y aceptados no por nuestros rendimientos o por nuestra eficiencia, sino por nuestro ser. Un ambiente donde podamos establecer vínculos; es decir, no cualquier relación humana, sino de determinada naturaleza, firmeza y calidad. Una comunidad a la que pertenezcamos de manera segura e inconfundible (no se trata sólo de que lo sepan los demás; soy yo el que necesito saber existencialmente a quién pertenezco). Un suelo en el que estén firmemente establecidas nuestras raíces (somos mucho más “planta” de lo que pensamos).

El implicarse y participar de los padres en la educación es un tema que está en el centro del debate educativo en la sociedad. Autoridades del sector, políticos, padres, empresarios y religiosos parecen cada vez más convencidos de la necesidad que toda la comunidad participe y colabore, cada uno desde su rol y función, del proceso educativo. Es importante que las escuelas se esfuercen por hacer posible esta participación, venciendo

las barreras que generalmente obstaculizan la participación de los padres. Dándoles la posibilidad de hacer sugerencias, canalizando sus iniciativas, saber qué les interesa y preocupa, mostrándoles que son necesarios para el buen desempeño de la institución. Es decir, fomentar y alentar la colaboración de los padres, que muchas veces tienen iniciativas pero no saben como canalizarlas.

El inolvidable sacerdote y periodista español J. L. Martín Descalzo dijo una vez en uno de sus artículos: “A veces me pregunto si Dios no debería concedernos a todos los humanos un don, un don terrible: que una noche se hiciera un gran silencio y que, como por un milagro, pudiéramos escuchar durante cinco minutos todos los llantos que, a esa hora, se lloran en el mundo; que escucháramos todos los ayes de todos los hospitales; todos los gritos de las viudas y los huérfanos; la desesperanza de los marginados y excluidos, experimentar el terror de los agonizantes y su angustiada respiración; conocer -durante sólo cinco minutos- la soledad y el miedo de todos los parados del mundo; experimentar el hambre de los millones y millones de hambrientos. ¿Quién lo soportaría? ¿Quién podría cargar sobre sus espaldas todas las lágrimas que se lloran en el mundo en una sola noche?” Martín Descalzo imaginaba esa gran queja colectiva como un recurso extremo para contribuir a instalar en el mundo la fraternidad y la solidaridad que tanta falta hacen.

52

Tal vez sea posible alentar una visión más positiva del rol de la familia ante una crisis que toca a uno de sus miembros. E imaginar al núcleo familiar como lo que en definitiva es: una comunidad de personas que están justamente para darse recíproco apoyo en los malos momentos. Esto no significa caer en una visión idealizada de la familia. Si la familia fuera siempre un ámbito de plenitudes y felicidades, ¿cómo resistiría, de un día para otro, el cimbronazo de la pobreza, la enfermedad o el embate del desempleo?

Padres sin trabajo o con empleos precarios e inestables, son el desencadenante de situaciones en las cuales se deterioran las condiciones mínimas para que puedan cumplir con sus funciones básicas en la socialización de sus hijos. Las consecuencias de esta situación se advierten en el rendimiento escolar. Hace tiempo que las mediciones sobre logros de aprendizaje coinciden en señalar que los resultados están asociados a las condiciones materiales de vida de las familias. Pero estas mediciones también nos indican otro fenómeno menos obvio pero no menos importante: por debajo de la

línea de subsistencia, los cambios pedagógicos tienen muy poco impacto en los resultados escolares. Esta situación sugiere que los hijos de familias que viven situaciones prolongadas de inestabilidad y precariedad laboral llegan a la escuela en condiciones de educabilidad muy deterioradas.

El concepto de educabilidad se refiere a dos tipos de factores: a) el desarrollo cognitivo básico, que se produce en los primeros años de vida y está vinculado con una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y b) la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos básicos de su personalidad, que les permita incorporarse a la escuela. Este hecho nos obliga a reflexionar sobre la relación entre educación y equidad social.

Vivimos actualmente con la presión de tener que estar alerta para no encontrarnos en desventaja frente a un mundo que nos exige ser cada vez más eficientes, estar más informados, ser más veloces. En la comunicación familiar, la espera, la paciencia, y “ese tiempo perdido en los otros”, no indican ineficiencia, sino el sostén de una red invisible que no necesita instrumentos para lograr una comunicación sea exitosa. Informar es transmitir datos. Comunicarse es transmitir persona. La familia es el hogar de la comunicación. Afuera tenemos que ser eficientes. Nos volvemos, al decir de Buber, cosas que tratan con cosas acerca de cosas. Útiles y/o desechables. Aquí te toman, ahí te dejan. En casa nos encontramos persona con persona, despojados de títulos o provechos que cada uno pueda producir. No te evalúan, te valoran.

53

Se hace necesaria una **presencia activa**. Experimentable en las conductas, en el testimonio.

Una presencia que soporte la confrontación o el dolor. Que no desaparezca cuando más se la necesita: cuando en la familia o en la vida se presentan crisis, conflictos, cuestionamientos, duelos, enfermedades, situaciones preocupantes, generadoras de dolor o de sentimientos de impotencia.

Una presencia disponible. Accesible, cuando el otro la necesita, no sólo cuando uno quiera o le venga bien estar.

Mejorar la calidad de vida es un deseo común de las personas en toda sociedad. Pero, ¿qué significa calidad de vida? **Calidad de vida es**

dignidad de vida y la vida de un hombre o de una mujer es digna cuando en ella están presentes los valores propios del ser humano, aquellos que satisfacen sus necesidades y que lo desarrollan y plenifican conforme a su fin.

Cómo ser padres en situaciones límites La familia, primer motor hacia la integración

Integración. Sin dudas, la palabra clave para las personas que padecen alguna discapacidad. La meta a alcanzar. La condición sine qua non para vivir una vida plena. Para que ella se concrete, el paso fundacional es la familia. Ella forma al individuo con sus certezas, valores y creencias. Fortalece y refuerza sus potencialidades. Nadie dice que esta sea una tarea sencilla.

El nacimiento de un niño con una discapacidad es lo no esperado, lo impensado. Siempre produce un shock y la rotura de ese hijo idealizado fundamentalmente para los cánones de nuestra sociedad.

Pero una persona es mucho más que un diagnóstico. Su vida tiene distintas razones de ser. Porque además, y aquí radica lo más importante, la sociedad va a mirar a nuestros hijos con la cara con la que nosotros los miremos. Con las capacidades que nosotros les fomentemos o permitamos.

¿Los primeros miedos y temores de los padres? Desde la frivolidad de ¿será feo?, ¿será gordo?, hasta la preocupación por si podrá caminar, leer o andar solo. Si sufrirá la discriminación de los demás, si podrá ir al colegio que van los hermanos y también otros miedos relacionados a los prejuicios tan metidos en nuestra sociedad como si será agresivos o tendrá una sexualidad que no podrá contener. Otros papás se preocupan por qué grado de discapacidad van a tener, cuando no existen tales grados sino la mayor o menor estimulación, contención, soporte y amor que se les dé.

Es indudable, que la confirmación del diagnóstico de la discapacidad enfrenta a todos los miembros de la familia a una crisis. Esto puede representar una oportunidad de crecimiento, madurez y fortalecimiento, como el peligro de trastornos o desviaciones en alguno de sus miembros o a nivel vincular.

Familia y Discapacidad

En las familias, además de luchar por el desarrollo de todas las capacidades del hijo con discapacidad, debemos continuar con nuestra independencia habitual. La familia no está discapacitada.

Es la familia quien introduce a los hijos en el mundo de las personas y de los objetos y las relaciones que se establecen entre sus miembros van a ser en gran medida modelo de comportamiento con los demás, al igual que lo va a ser la forma de afrontar los conflictos que se generan en el medio familiar.

La familia deberá ofrecer oportunidades suficientes para desarrollar aquellas habilidades y competencias personales y sociales que permitan a sus miembros crecer con seguridad y autonomía, siendo capaces de relacionarse y de actuar satisfactoriamente en el ámbito social. Cada familia es un sistema abierto en continuo movimiento, cambio y reestructuración, en busca de una estabilidad y equilibrio entre todos los miembros que la componen. Los procesos que tienen lugar son interactivos de forma que cualquier suceso que ocurre en uno de sus miembros repercute de una u otra manera en todos los demás. De este modo, las familias experimentan cambios cuando nace algún miembro, crece, se desarrolla, muere,... En muchas ocasiones, ante determinados hechos, se producen desadaptaciones. Una de ellas surge cuando nace un hijo con necesidades especiales derivadas de discapacidad.

La pérdida de expectativas y el desencanto ante la evidencia de la discapacidad (o su posibilidad), en un primer momento va a ser demoledor; es como si el futuro de la familia se hubiera detenido ante la amenaza. La comunicación del diagnóstico de la discapacidad, la inesperada noticia, produce un gran impacto en todo el núcleo familiar; la respuesta y reacción de la familia cercana a los dos progenitores, abuelos y hermanos va a contribuir a acentuar o atenuar la vivencia de la amenaza que se cierne sobre su entorno.

La confusión y los sentimientos de aceptación, rechazo y culpabilidad se mezclan de manera incesante, surgiendo constantemente las preguntas de los **por qué** “La deficiencia física y /o psíquica es un dato extraño al sistema familiar, soportado como una agresión del destino y por lo tanto acompañado de intensos sentimientos de rechazo o rebelión. Esta percepción es rápidamente asumida como propia por la persona discapacitada, que se encuentra viviendo así como indeseable una parte de sí mismo” (Sorrentino, 1990:16).

El aturdimiento de los primeros días y semanas deja paso a sentimientos de sobreprotección y rechazo, sentimientos ambivalentes que necesitan ser reconducidos. Es en esa fase cuando más ayuda se precisa a fin de que el hijo



o la hija sea atendido desde los primeros días proporcionándole la seguridad y cariño que todo ser humano necesita en sus primeros meses de existencia, puesto que esos primeros meses son decisivos para el desarrollo del niño.

Todo grupo familiar, independientemente de la existencia de discapacidad en uno de sus miembros, debe pasar por distintas etapas en las cuales se producen incertidumbres y cambios. Estas incertidumbres se agravan más y se suelen presentar difíciles al tener que tomar distintas decisiones con un hijo con discapacidad: la edad preescolar, la edad escolar, la adolescencia, la adultez, la mediana edad y la edad.

El hecho de la llegada de un hermano con necesidades especiales va a originar un cambio importante en la vida de aquéllos, que pasarán también por fases por lo que se refiere a la aceptación de la realidad, al rol social que ellos tienen que desempeñar y a la percepción personal de sí mismos (Stephen, 1978). Parece ser que la relación entre los hermanos oscila a lo largo del desarrollo; es más fácil en la infancia, se hace más difícil y tensa en la adolescencia, para volver a ser más estable en la adultez.

56

El objetivo debe ser conseguir que el periodo de tiempo adaptativo sea lo más corto posible enfrentándose a la realidad a fin de conseguir situar a la familia como la principal educadora de su hijo durante los primeros años de vida. De hecho, algunos de los programas que inicialmente se impartían por expertos en centros especializados, se trasladan ahora al hogar, a los ambientes naturales en los que vive el niño, siendo la familia la protagonista ejecutora del programa en el que es ayudada por los profesionales (Troncoso Hermosa, 1994).

La información que requieren los padres sobre su hijo debe ser un elemento crucial del programa de intervención. Los programas de Atención Temprana, Padre a Padre, además de las aportaciones de profesionales especializados están concebidos para atender a las familias en estas primeras fases. “La adaptación de la familia a la discapacidad y a la enfermedad crónica ha sido durante mucho tiempo el centro de la atención empírica”. Si las familias disponen de recursos y ayudas éstas pueden adaptarse, realizando un gran esfuerzo en la que se interrelacionan aspectos emocionales y cognitivos, y seguir adelante (Ammerman, 1997).

Estudios realizados en España demuestran que se aprecian más problemas en las familias con menores con discapacidad que viven en las

zonas rurales como consecuencia también de una menor cobertura de los servicios tanto sanitarios como sociales.

En cuanto a la aceptación o asimilación de la discapacidad, **el 56% superan el impacto con un gran esfuerzo, lo que el equipo de investigación denomina asimilación media; el 26% la asimilan positivamente y una minoría, cercana al 17% no termina de asimilar el hecho del nacimiento de un hijo con discapacidad.**

El mismo informe señala que se produce un cambio traumático en la propia vida de la familia en cuanto a la dedicación, necesidades económicas, dinámica familiar. Son más de la mitad las que afirman que las repercusiones en general han sido negativas a esos niveles indicados.

Las necesidades y demandas de las familias según el estudio citado anteriormente, se agruparon por el equipo investigador, en los siguientes trece apartados: **a) Prevención y diagnóstico precoz; b) Información y formación; c) Atención sanitaria y rehabilitadora; d) Certificado de minusvalía como “estigma”; e) Guarderías; f) Centros educativos; g) Recursos económicos; h) Atención psicológica; i) Transporte; j) Ayudas en el hogar; k) Ocio y tiempo libre; l) Contacto con familias y asociaciones y; m) Influencia social.**

57

Vamos a detenernos especialmente en los dos que hacen referencia a la comunidad educativa, esto es, guarderías y centros escolares, tal como indica dicha investigación.

Respecto a la guardería se señalan como problemas los siguientes: dificultades para acceder a una guardería; rechazo de algunas de ellas a admitir a niños con discapacidad; el coste económico que representa una guardería privada; la escasa atención que en algunas se presta a los niños con discapacidad; insuficiente cualificación de los profesionales contratados especialmente para realizar tareas de estimulación; y por último, falta de guarderías especializadas en niños con discapacidad (este problema está en contradicción con la integración, al proponer segregación específica).

En lo tocante a los centros educativos, los problemas que la mayoría de los padres detectan están relacionados con la falta de recursos y de profesionales cualificados, especialmente por lo que se refiere a las discapacidades menos frecuentes; escasez de centros en zonas rurales y largas distancias a los mismos; sobrecarga de trabajo de los profesores y especialistas.

Por otra parte, es necesario un **Plan Integral de Apoyo a la Familia** con un área de actuación dirigida a las familias de personas con discapacidad. Entre las medidas que se deben contemplar figuran las siguientes: servicios de información, orientación y formación; diseño de programas formativos para familias cuidadoras; servicio de Ayuda a Domicilio, servicio de Estancias Diurnas; servicio de Estancia Temporal en Residencias y ayuda técnica a las distintas asociaciones de familiares.

El 10 de febrero de 2004, se llevó a cabo en Madrid, España una Jornada para tratar la temática **“Discapacidad y familia”**, alguna de cuyas conclusiones se exponen seguidamente:

Las familias tienen una importancia esencial en la atención a la discapacidad. La familia ha venido asumiendo la función de asegurar la cohesión y la protección de sus miembros más vulnerables. Si la discapacidad, en su proceso de socialización, tiene una expresión, ésta es la familiar. Las familias representan un papel esencial en su educación e inclusión social.

58

Históricamente, la protección jurídica, social y económica de la familia no ha sido todo lo intensa y amplia que una institución tan trascendente para la articulación social como es la familiar precisa. Se hacen necesarias, pues, medidas de todo tipo, que constituyan una auténtica y ambiciosa política de apoyo a la familia, que refuercen su posición y la de sus miembros en el entramado social.

Las medidas de acción positiva en favor de todas las familias y en especial de aquéllas que tienen personas con discapacidad en su seno deben constituir y tener el rango de auténticos derechos, con las notas típicas de universalidad, exigibilidad por parte de los ciudadanos, vinculación para los poderes públicos, calidad en las prestaciones y equidad territorial.

El CERMI solicita de los poderes públicos que en el desarrollo de sus políticas de protección a la familia recojan el mandato de la reciente Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Se hace necesaria la adopción de un Plan Estatal de Atención Temprana a Personas con Discapacidad, en el que fijen objetivos y estrategias coordinadas que den satisfacción a las necesidades que en este ámbito

presentan las familias en cuyo seno hay personas con discapacidad. Este Plan de ha de contener medidas sociales, educativas y socio-sanitarias dirigidas a suprimir o atenuar los efectos negativos que tradicionalmente van asociados con la discapacidad y que amenazan la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

Los poderes locales, por su cercanía a los ciudadanos, están llamados a desempeñar un importante papel en el apoyo y protección a las familias con personas con discapacidad en su seno. Los ayuntamientos no sólo deben establecer medidas de acción positiva directas, sino también elaborar y desarrollar políticas que eviten la generación o la perduración de entornos discapacitantes, hostiles o discriminatorios para las personas con discapacidad.

Las organizaciones representativas de personas con discapacidad y sus familias deben participar activamente en el diseño, desarrollo, aplicación y seguimiento de las políticas públicas de familia.

Intervención Temprana

Las familias representan un papel esencial en la educación e inclusión social de las personas con discapacidad por lo que las autoridades públicas deberían establecer una serie de medidas DE ACCION POSITIVA adecuadas a sus necesidades, así como constituir una ambiciosa política de apoyo que refuerce su posición y la de sus miembros en el entramado social. De ahí que las familias con miembros con discapacidad necesiten mayor protección para garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Preocupación por la insuficiencia de los servicios adecuados y el escaso o nulo apoyo a la familia, se hace necesario solicitar medidas de acción positiva en favor de este sector social tan amplio, y que éstas tengan rango de auténticos derechos.

También es necesario adoptar un Plan Estatal de Atención Temprana a Personas con Discapacidad con medidas sociales, educativas y socio sanitarias dirigidas a suprimir los efectos negativos que amenazan la igualdad de oportunidades.

De ahí que se debe poner en marcha la elaboración de un Plan de Atención Temprana que permita dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños (de 0 a 6 años) con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo a padecerlos.

La evolución de los niños con alteraciones en su desarrollo depende en gran medida de la fecha de detección y del movimiento de inicio de la atención temprana, es decir, cuanto menor sea el tiempo de privación de



los estímulos mejor aprovechamiento habrá de la plasticidad cerebral y menor será el retraso. De ahí la necesidad de potenciar cuanto antes su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal. Por tanto, “en esta etapa ocupa un lugar prioritario posibilitar el acceso precoz a los recursos adecuados para su habilitación y educación, para lograr la maduración cerebral y la adquisición de todos los aprendizajes posteriores.”

“La importancia y necesidad de llevar a cabo un programa de intervención temprana es universal y general para cualquier tipo de retraso o alteración del desarrollo. Nadie duda de las ventajas de la estimulación precoz y de los beneficios que, a corto y largo plazo, generan en el desarrollo y evolución del niño”.

Sin embargo, el conjunto de acciones no sólo se dirigen al niño: la familia y su entorno son otros factores que van a condicionar el desarrollo y la evolución del pequeño. La intervención con las familias debe tener como finalidad ayudar a los padres en la reflexión y en la adaptación a la nueva situación, ofreciéndoles la posibilidad de comprender la situación global, todo ello favoreciendo las actitudes positivas de ayuda al niño, interpretando las conductas de éste en función de sus dificultades e intentando reestablecer el feedback en la relación padres-niño.

Podemos considerar la intervención temprana como el conjunto de aquellas medidas e intervenciones destinadas al niño y su familia, con el objetivo de satisfacer las necesidades especiales de niños que muestran algún grado de retraso en su desarrollo, o niños que corren el riesgo de llegar a esa situación.

El objetivo de la intervención temprana consiste en estimular y fomentar el desarrollo sensorio-motor, emocional, social e intelectual del niño, para que participe activamente en la vida social de la forma más autónoma posible.

Esto supone la inclusión de cualquier tipo de intervención necesaria durante los primeros años de vida del niño, relacionada con:

- Detección de problemas asociados a una discapacidad física o una carencia social, familiar o educativa
- Prevención de deficiencias o dificultades en el futuro
- Estimulación del desarrollo
- Ayuda y asistencia a las familias

Los objetivos fundamentales planteados son: detección, prevención y estimulación.

Los padres juegan un papel muy importante en relación con sus hijos:

constituyen el primer punto de referencia y de apoyo del niño. Excluirles del proceso de rehabilitación o considerarles meros mediadores activos supone, en primer lugar, no poder contar con información útil y, en segundo lugar, reducir posiblemente la efectividad de los resultados. Es importante tener en cuenta sus ideas, sus expectativas y necesidades. Hay que respetar su autonomía y destacar el papel crucial que desempeñan como padres. No es una tarea fácil, ya que a menudo los padres son considerados competidores no profesionales. Esto también podría aplicarse a la actitud de los padres respecto a los profesionales, a quienes consideran rivales en su privilegiada relación con el niño. La participación de los padres es vital, así como la cooperación con otros miembros de la familia, incluyendo hermanos, abuelos, etc.

La cooperación de las familias

El trabajo con las familias se centra demasiado a menudo en sus necesidades y, por lo tanto, se define por lo que necesitan de los demás, en vez de por lo que ellos puedan ofrecer. Ambos aspectos son importantes y deben ser reconocidos, ya que son complementarios y tienen que ir unidos. Si consideramos qué es lo que los padres pueden aportar a los profesionales nos encontramos con tres funciones clave, que pueden ir asociadas a los términos **información, asistencia y presión política**.

Los padres constituyen una **fuentes de información única**. Su privilegiada relación con su hijo les permite conocer sus problemas, expectativas y sentimientos mejor que nadie. Esta información abarca las relaciones e intercambios dentro de la familia, así como los problemas diarios y de la vida cotidiana.

Los padres también desarrollan una **labor de asistencia**, al ayudar a los profesionales en su trabajo. Esto incluye su participación en el proceso de rehabilitación con el terapeuta, o su implicación en métodos de estimulación, como el método Portage, donde los padres participan activamente y planifican las tareas a realizar con el niño en el domicilio.

La última función se refiere al papel de los padres **como grupo de presión**, especialmente en el caso de las asociaciones de padres. Esta presión se traslada a las autoridades y servicios responsables de la educación o a otros sectores, para informales y expresarles las necesidades de sus hijos y para defender sus derechos.

¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?

62

Según el Génesis, Yahave vió con agrado la ofrenda de Abel pero no así la de Caín. Ante la reacción de Caín, le reprochó su furia y haberse dejado dominar por el odio. Cuando le preguntó por Abel, Caín respondió: No sé. ¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?.

En este relato encontramos tres elementos que configuran lo que podríamos llamar el Síndrome de Caín: la envidia, la agresión descontrolada y el individualismo, manifiesto en el desentenderse de su hermano. El paradigma de la violencia.

La envidia es una emoción básica, caracterizada por ser la inversa del amor. Para Aristóteles “Amar es desear el bien del ser amado”. Disfrutar de lo bueno que a él o ella le sucede. La envidia no es precisamente el rechazo de la persona sino una particular reacción negativa ante ese bien o eso bueno que a ella le sucede. Malestar, pesar o sufrimiento por aquello que a ella le ocasiona satisfacción. En la envidia lo que importa no es que yo tenga lo mismo que el otro, sino que él no tenga lo que yo no tengo. No es un movimiento hacia la potenciación o el enriquecimiento del yo sino hacia el empobrecimiento y la despotenciación del otro. Es la inversa de la solidaridad y la cooperación, transformada en competencia.

Abel lograba lo que Caín no. Caín podría haber aprendido de Abel o pedir que este le enseñara a lograrlo y así ambos tener el bien buscado. La envidia hizo que ninguno de los dos lo tuviera.

La agresión descontrolada: es el resultado de la incapacidad de reprimir un impulso regresivo, originado tal vez en nuestros restos de naturaleza animal en la lucha por la supervivencia, que la condición humana tiende, a través de la educación, a controlar y sublimar, transformándolo en conductas socialmente útiles y cooperativas. Si los educadores y contenedores de la agresión son los padres, cabría preguntarse: ¿dónde estaban Adán y Eva en aquellos momentos?. Tal vez esta fue la primera abdicación de una responsabilidad parental.

Por último **el individualismo**, este mal epidémico en nuestra cultura actual. La respuesta de Caín suena a: “¿qué me importa a mí de mi hermano?”. Tal vez es un manifiesto de individualismo extremo, del ignorar al hermano o al prójimo. Solo valgo e importo yo y para nada los demás, los otros.

Planteando así esto que llamamos el Síndrome de Caín, cabría hacernos algunas preguntas:

¿Podemos desentendernos como Caín?

La respuesta válida sería, sin duda “Si ! tu eres el guardián de tus hermanos”. “Tus hermanos importan y tienes ese compromiso”.

Esta es la condición humana; ser y sentir que somos los guardianes recíprocos de nosotros mismos .

La siguiente preguntas es:

¿Esta condición es innata o adquirida?

Todo hace hoy pensar que es adquirida pero sobre predisposiciones naturales al aprendizaje. Y el lugar en el que ella se adquiere, es primariamente en la familia.

Algunas hipótesis sostienen que el hombre nace prematuro, de acuerdo a sus características hológicas. Ello explica la extrema inmadurez del neonato humano. El recurso habitual es poner al prematuro en un segundo útero, tecnológico, como una incubadora o la bolsa del canguro, por ejemplo, para completar su maduración. Planteándolo así, la cría humana necesita de un segundo período de gestación en un segundo útero que es ni más ni menos que la familia, solo que, extendido, por el agregado de la cultura cada vez más extensa, a unos 20 años.

El útero familiar, como el biológico requiere condiciones adecuadas para cumplir su misión. Estructura e integridad, capacidad funcional y continuidad.

Esto se logra con el compromiso matrimonial de uno con una, con continuidad en el tiempo y la vocación de cumplir con sus funciones

durante ese lapso.

Y cuales son esas funciones. Muchas, pero dos grupos básicos: las de crianza y las de educación. Las primeras son las que implican satisfacer necesidades y deseos de los hijos. Podemos llamarlas también funciones nutritivas. Las segundas implican el proceso de inculcar las reglas que los hijos deben conocer para funcionar adecuadamente en el grupo familiar. La buena adaptación en la familia es condición segura de una buena adaptación social en tanto que la familia es como un modelo en escala del mundo exterior. Saber vivir en familia lleva a saber moverse luego en el mundo exterior.

La función nutritiva o de crianza es gratificante para ambos y por lo tanto generadora de apego y simbiosis. Se conjuga en el presente como toda experiencia placentera y en la relación exclusiva con el objeto gratificante. La función normativa o de educación en cambio es frustrante para ambos y por lo tanto promotora del crecimiento y la individuación. Tiende a introducir el futuro y el espacio, incitando al proyecto y a la búsqueda diversificada de otros objetos de gratificación diferentes. También ella es una relación de tres, ambos padres y el hijo, en acuerdos previos entre aquellos, que si no existen por anticipado implican un desacuerdo que lleva al sabotaje voluntario o involuntario de la norma unilateral, por el progenitor excluido.

De esto puede deducirse que la función normativa es siempre más difícil que la nutritiva y que ante dificultades o crisis que debilitan a la familia se abdicaba primero de las más difíciles.

También podemos señalar que si se desvía tendrá consecuencias en los resultados de su acción: la personalidad del hijo. Claramente las desviaciones que enfatizan lo normativo en detrimento de lo nutritivo tienden a gestar personalidades: responsables, confiables, rigurosas pero emocionalmente pobres y poco sociales, aunque de tendencias altruistas. Aquellas, en cambio de carácter inverso, tienden a producir personalidades poco responsables y confiables pero emocionalmente ricas y sensibles, aunque egocéntricas.

Si pensamos en las variantes culturales que se dan en el tiempo, las primeras corresponden a características del pasado, por ejemplo de hace 100 años. Las segundas en cambio correlacionan con las tendencias actuales de la familia para criar y educar.

Si aquellas tendencias de hace 100 años se exageraban hasta convertirse en patógenas generaban por su efecto represivo y limitante de las satisfacciones, la psicopatología conocida como Neurosis, una conducta disfuncional caracterizada por inhibición, síntomas y angustia. Ante esta evidencia y las influencias reformadoras que introdujo el psicoanálisis la sociedad fue cambiando, pero pendularmente y después de haber pasado por el punto de equilibrio el péndulo continuó su desplazamiento hacia

extremos tan disfuncionales como los anteriores pero de signo opuesto. La desviación de hoy apunta a la satisfacción incondicional, sin límites, sin represión de los impulsos y su resultado evidente es la violencia, la patología prevalente de hoy, pues la neurosis fue prácticamente extinguida por los cambios socioculturales.

En síntesis: la conducta caracterizada por envidia, descontrol e individualismo egocéntrico que hemos denominado: Síndrome de Caín es una modalidad de la violencia de nuestro tiempo cuyo origen, si bien es múltiple, puede asignarse principalmente a la acción equivocada de la familia en la administración de sus funciones normativas y nutritivas a través de una fuerte disminución de las primeras una clara sobreabundancia de las segundas que genera la ausencia de mecanismos de autocontrol.

La experiencia nos indica que la violencia depende más de la falta de la inhibición que provee una sana educación en el respeto al prójimo, capaz de depurar las tendencias agresivas regresivas propias de impulsos útiles a la supervivencia de nuestros antepasados animales, que de la producción activa propia de una acción estimulante.

Queda claro entonces que no podemos desentendernos de nuestros hermanos como Caín, encerrándonos en un individualismo autista y que efectivamente: la condición humana sanciona que si: que cada uno de nosotros debe ser el guardián de su hermano.

Dr. Carlos María Díaz Usandivaras

Los desafíos educativos de la familia en el contexto socio-cultural argentino



En el mes de Noviembre del año 2000 la Conferencia Episcopal Argentina (CEA) ha afirmado:

“Necesitamos lograr consensos que fortalezcan los lazos de pertenencia solidaria a la comunidad y proponernos algunas acciones que generen esperanza en todos. Necesitamos recobrar el valor de la palabra dada y el cumplimiento de los compromisos asumidos. Necesitamos recuperar nuestro espíritu de grandeza, fundado en los valores cristianos y en las reservas morales de nuestro pueblo” (CEA 2000, n.11).

Nuestra reflexión quiere inspirarse en una de las necesidades percibidas por nuestros Obispos. Aquella que afirma: «Necesitamos recuperar nuestro espíritu de grandeza fundado en valores cristianos».

Intentando «ampliar» esta afirmación nos parece acertado subrayar que este espíritu de grandeza hunde sus raíces, primariamente, en una dimensión «anterior» a la cristiana: nos referimos a aquella relacionada con los valores «espirituales». Éstos nos ubican en un *ámbito previo* a lo cristiano. En un *espacio inicial*, en un *punto de partida básico*. En una *plataforma* propiamente antropológica cuyo desarrollo educativo lleva al hombre a «ser más hombre». Lo humaniza.

La realidad de nuestra crisis actual argentina - que “supone un largo proceso de deterioro en nuestra moral social” (CEA 2001, n.1) – nos pone de frente a un interrogante esencial. La pregunta ya no es aquella acostumbrada: «¿Qué Argentina le dejamos a nuestros hijos?». La pregunta es, más bien: «*¿Qué hijos le damos a nuestro país?*» (Bergoglio 1999).

La respuesta, a nuestro modo de ver, exige una seria reflexión acerca de la relación existente entre: cultivo de la «dimensión espiritual» - considerada constitutiva de nuestra realidad humana - y «función educativa» de la familia en Argentina.

Con otras palabras: queremos esbozar, sin ninguna pretensión de novedad u originalidad, aquello que intuimos sea el matiz propio de la responsabilidad educativa que la familia, en el presente de nuestra patria, está llamada a asumir.

En su seno se educa al hombre argentino. En su entramado relacional – afectivo se plasman, se transmiten y se educan aquellas dimensiones, actitudes y valores que constituyen nuestro acerbo cultural.

Ahora bien, la crisis que aqueja a nuestro país, según nuestros Obispos, nos pertenece. Es nuestra.

De ella, “todos, en distinto grado, somos responsables” (CEA 2000, n.5).

Su causa es “de orden moral” (CEA 2000, n.7).

Sus consecuencias, de las más variadas y preocupantes. Entre ellas: la exclusión social, la brecha creciente entre ricos y pobres, la inseguridad, la corrupción, la violencia familiar y social, las falencias en el ámbito educativo y en el de la salud pública, la tiranía de los mercados, los desvalores que se nos proponen desde afuera y que conforman un marco cultural que atenta contra la vida y la dignidad humana (CEA 2000).

Nos hemos dejado ganar por el egoísmo desmedido. Por la ambición que descentra el corazón humano. Por el individualismo que disgrega, que fortalece la división y crea ruptura.

Así, y casi sin darnos cuenta, fuimos acostumbrándonos a vivir alejados de valores que han forjado nuestra identidad. Que nos han hecho, en su origen, hermanos; familia; comunidad; Nación. Que nos han hecho un pueblo digno. Un pueblo cargado de riqueza, de talento y creatividad. Capaz de búsqueda; de reacción; de intuición; de reflexión. Rico en cultura, en posibilidades, en inquietudes. Un pueblo que, cuando así lo dispone, sabe dar rienda suelta a la realización de sus sueños: a la construcción del bien común, al servicio, a la solidaridad, a la fraternidad. En la opinión de nuestro

Obispo, el Cardenal Bergoglio, “nuestro pueblo tiene alma, y porque podemos hablar del alma de un pueblo, podemos hablar de una hermenéutica, de una manera de ver la realidad, de una conciencia” (Bergoglio 1999).

Pareciera que hemos perdido lo nuestro. Lo que nos es propio. Lo que nos pertenece. Aquello de lo cual, también, somos responsables.

Se trata de una pérdida que empaña y oculta la verdad que somos. Es necesario, una y otra vez, “apelar a lo hondo de nuestra dignidad como pueblo, apelar a nuestra sabiduría, apelar a nuestras reservas culturales. Es una verdadera revolución, no contra un sistema, sino interior; una revolución de memoria y ternura: memoria de las grandes gestas fundantes, heroicas... Y memoria de los gestos sencillos que hemos mamado en familia” (Bergoglio 1999).

Vivir alejados de aquella verdad que nos identifica y define significa vivir una experiencia que fragmenta. Que nos impide ser de un modo íntegro. Que obstaculiza el camino hacia una vida en plenitud. Significa vivir a la intemperie. Desamparados. Fuera de aquel hogar esencial, tibio y acogedor que nos hace ser.

La fragmentación como pueblo supone o pone de manifiesto una fragmentación anterior: la del individuo. Aquella que lleva al hombre a la inevitable y amarga experiencia del individualismo. Surge, así, un hombre débil y solitario. Nada sacia. Todo es subjetividad y relativismo. Todo es moda. Todo es válido. No hay sentido. No hay orientación. No hay convicción que apasione ni certeza que encienda la vida.

Necesitamos recordar al hombre argentino, y hasta el cansancio, que no fuimos creados ni para la soledad, ni para la fragmentación.

Que no fuimos creados ni para la división, ni para el «sin sentido».

Que no fuimos creados para la muerte.

Fuimos creados a imagen de un Dios que es Vida y Esperanza.

Fuimos creados para «ser sin límites ni mediocridad».

Fuimos creados para la vida y *la vida en plenitud*.

Cada uno de nosotros es el fruto de una historia marcada por una intensa Alianza de Amor. Hemos bebido la existencia en las fuentes inagotables de la ternura paciente de un Dios que es Padre.

¡Y cuanta serenidad, cuanta paz, cuanta sanidad encuentra el hombre cuando vuelve a su origen y allí reposa! Cuando vuelve a beber en aquella fuente primordial que le ha dado existencia. Cuando en la profundidad de su corazón humano vuelve a encontrarse y a dejarse abrazar por Aquel «Único» capaz de brindarle eterna plenitud.



Allí, el hombre se fortalece. Allí, adquiere cohesión. Allí, se encuentra a sí mismo para brindarse; se unifica para disgregarse en un servicio generoso a los demás. A los necesitados: al pobre, al sufriente, al marginado, al último.

Aquí, tal vez, encontramos la gran responsabilidad educativa actual de la institución familiar en Argentina: ella está llamada a *sensibilizar aquellas potencialidades humanas que permitan, a sus hijos, la captación, intuición, percepción y apertura hacia este fundamento esencial que sostiene, desde su raíz, la existencia humana.* Hacia aquel misterio que «encerrado en la vida misma» le brinda a ésta su fundamento ontológico. Hacia aquella realidad invisible que trasciende lo humano y se manifiesta más allá de lo obvio y lo tangible.

La familia está llamada a *acompañar a sus hijos hasta los umbrales del Sentido existencial.* Hacia el cultivo y desarrollo de aquella “intuición y sentimiento de lo infinito” (Schleiermacher 1989, 73) que fluye, inagotable, desde la interioridad del corazón humano.

Está llamada a *hacer de sus hijos «hombres grandes».* Hombres instalados en lo esencial; en lo definitivo; capaces de gustar ese misterio que brinda respuesta definitiva a la incesante búsqueda de significado que atraviesa el corazón humano.

De este misterio todos participamos. Algo nuestro está en Él y algo de Él está en nosotros, impulsando nuestra madurez humana y crecimiento integral. Somos carne y espíritu. Seres creados a partir de una misteriosa mezcla de inmanencia y espíritu. De «barro», surgido de la tierra, y de «soplo», emanado del cielo. Tiempo sin tiempo. Historia traspasada de eternidad. Contingencia y trascendencia. Todo y nada. Abismo.

Este misterio nos constituye. Día tras día, y entre los escombros de nuestra existencia humana caótica y desordenada palpamos, como un ciego, la arista filosa de ese misterio de Amor que nos hace hombres plenos.

Ahora bien, curiosamente, no llegamos a palpar el misterio sino a través de la realidad que nos rodea. La «trascendencia» es intuida en el corazón mismo de la «inmanencia». Lo «intangibile» en los pliegues mismos de lo «tangible». Lo «desbordante» en la hondura sencilla de lo «acotado».

Quisiera señalar y con énfasis que, en definitiva, a este Misterio que se define «Amor», no llegamos sino a través de la *experiencia humana* del amor. Sólo y únicamente, a través de la experiencia humana del amor.

No se trata de un conocimiento o de un concepto que se aprende. No se trata de una «norma» que es necesario cumplir o de un «precepto» que es necesario observar a modo de «objeto mágico y tranquilizador de la conciencia». No se trata de una ley que reprime o de un mandato que esclaviza.

El Misterio de Amor al cual hacemos referencia es mucho más. Es vida; plenitud; expansión; libertad; infinitud; búsqueda; esperanza. Es ese misterio que, por momentos, parece dejarse abrazar y que, sin embargo, una y otra vez se nos escapa de las manos. Nos desborda.

A la experiencia de este Amor llegamos a través de la experiencia de amor vivida en la relación establecida con nuestros objetos primarios. Con otras palabras: no llegamos a descubrir a Aquel «Único» sino a través de aquellos «únicos» que nos han acogido en la existencia. Que nos han amado incondicionalmente. Que nos han abrazado, acunado, acurrucado, acariciado, cuidado. Que nos han dejado ser, desde el primer instante, con respeto paciente.

La experiencia del amor la hemos aprendido en el contacto cotidiano del ámbito familiar. Supimos de felicidad: del beso delicado, del reto merecido acompañado de enojo teatralizado y voz fingida, de la caricia dulce y respetuosa, del silencio paciente que nos otorgaba responsabilidad, de la palabra justa, del equilibrio entre el límite y la libertad, de la rigidez del «no» pronunciado en medio de un contexto tierno de muchos «sí».

En el corazón de nuestras familias fuimos atravesados por el amor. Y en el amor magnánimo de nuestros padres hemos intuido al Dios del Amor infinito.

70

Me parece, entonces, lícito afirmar que la sanidad de un pueblo se forja en el ámbito familiar. En esa célula básica que humaniza. Que personaliza. Que dignifica. Allí, el hombre se hace más hombre. Se fortalece con la certeza de que nada de lo humano podrá conservarse si ese misterio trascendente de Amor que nos constituye es anulado o destruido. Es necesario poner de manifiesto el valor central y decisivo que el mismo posee para la promoción integral del ser humano. El impulso que brinda al fatigoso y sinuoso camino de crecimiento y realización que la persona persigue.

¿Qué actitudes educativas favorecen, en la familia, esta posibilidad? ¿Cómo fortalecer al hombre? ¿Cómo impulsarlo hacia una modalidad de lectura nueva de la existencia? ¿Cómo desarrollar su capacidad de entrega generosa y sacrificio por los demás? ¿Cómo educar un «hombre grande»?

Deviene fundamental educar un *hombre pleno*, un hombre *adulto*.

Quisiéramos, por eso, señalar ahora – y como decíamos al inicio, sin ninguna pretensión de originalidad – una serie de implicancias o pautas educativas destinadas a favorecer *la expansión de la vida*. La

educación de un hombre profundamente humano porque profundamente espiritual y, viceversa, un hombre profundamente espiritual porque profundamente humano.

Nos detenemos, explícitamente, en los primeros años de la infancia. En aquella fase etaria en la que el individuo elabora su personalidad de base.

Las primeras implicancias hacen relación a algunas actitudes educativas parentales que consideramos de particular importancia. Las segundas intentan poner en relación las necesidades que son propias de este período evolutivo con aquellas que, a nuestro modo de ver, pone de manifiesto nuestro contexto socio – cultural argentino, postmoderno.

Por parte de las figuras parentales consideramos importante:

a) *Saber adaptarse activamente a las necesidades infantiles.*

El individuo encuentra «sentido existencial» cuando las personas significativas que lo rodean le brindan respuestas adecuadas a sus necesidades. La oportunidad y suficiencia de las mismas crea un substrato psicológico fuerte; una plataforma de sano bienestar.

El niño se descubre objeto de amor. Se sabe ontológicamente aceptado y adquiere confianza y seguridad. Percibe en cada gesto humano y en cada palabra, el eco de una profundidad que subyace. Un «plus» que supera lo meramente físico. Intuye, aunque en penumbras, que la vida se expande más allá de lo tangible.

La experiencia del amor que pacientemente lo educa y lo promociona le permite el desarrollo de aquel poder imaginativo y afectivo que realiza la percepción simbólica del mundo. Descubre un «por qué», una «razón» que lo acerca hasta los márgenes del mundo trascendente.

b) *Saber latir con lo que es propio del mundo infantil.*

Se trata de centralizar la atención en aquello que define el mundo del niño. Aprender a caminar con él. A intuir sus secretos. A percibir su realidad interior.

Asumir seriamente su mundo significa saber compartir con él aquella «precomprensión» de la vida que lo caracteriza. Educar en un profundo respeto por el nivel de madurez alcanzado por su estructura psíquica. Acoger aquellas experiencias que son típicas de su período evolutivo.

Es todo el niño, todo su mundo el que debe ser asumido. Su carga de inquietud y fantasía, de juego, de imitación, de respuesta espontánea, de admiración, de asombro, de emotividad. Su necesidad de afecto. Sus ganas de conocer, de comprender, de asimilar.

c) *Permitir, al niño, «ser en libertad».*

Las figuras parentales con sus gestos, palabras y comportamientos – conscientes o inconscientes – modelan la personalidad infantil. Brindan al niño una determinada imagen de sí mismo.

Dar a luz un hijo no significa que éste se transforma en una «posesión ciega» de los padres. El hijo no es un ser indefenso sobre el cual, como padre o madre, tengo derecho a proyectar o imponer quién sabe qué sueño narcisístico. El hijo no existe para hacer realidad la voluntad de aquellos que lo han traído a la existencia.

Ayudar a crecer significa, ante todo, tomar conciencia que el hijo es don. Un ser poseedor de una existencia que está llamada a ser vivida en plenitud. El niño alcanza dicha plenitud en la medida en que, a través de cada acto personal, puede expresarse y crecer, sin imposiciones. El crecimiento desarrollado con normalidad desmitifica. Quita tabúes, miedos, inquietudes, dudas. Permite que la vida fluya sin bloqueos.

La segunda serie de implicancias responde a la siguiente pregunta:

¿Qué niño argentino educar?

Intuimos que nuestro contexto socio – cultural exige la educación de:

1. Un niño liberado

La sociedad postmoderna impulsa la formación de personalidades homogéneas. El individuo se diluye en la necesidad imperiosa de igualarse. De asumir la moda.

En esta modalidad o estilo de vida social, la infancia aparece particularmente perjudicada. Queda encerrada en un mundo de valores e intereses adultos que no le pertenecen. Que la proyectan hacia un mundo ficticio, lejano a su identidad.

Surge una infancia «artificial». Oprimida en su creatividad; creada por razones de mercado.

La familia argentina está llamada a educar un niño liberado. Autónomo. Dueño de sí. Capaz de defender, con criterio personal, su identidad real y sus derechos.

Se hace necesario facilitar, al niño, modos de expresión que le permitan salvaguardar su propia autenticidad.

2. La educación de:

Un niño pensante

Otro de los agentes responsables, tal vez, de la «desaparición cultural de la infancia» está representado por los medios de comunicación social.

Movidos por intereses económicos impulsan, al niño, hacia un mundo

desbordante de sonrisas, de luces de colores, de melodías. Un mundo de fantasía que hace del niño “un títere sin alma” (Bonfiglioli – Frabboni – Zahora 1991, 88).

Surge la imagen de un niño «todo corazón», «todo sentimiento». Paralizado en sus capacidades de desarrollo y crecimiento; de descubrimiento y de imaginación. Un niño prisionero en un mundo que, intencionadamente, lo encierra en una pasiva ignorancia.

El resultado educativo es el de un sujeto apático. Sin iniciativa. Usurpado del inalienable derecho a pensar; a desarrollar su inteligencia.

La familia argentina está llamada a educar un niño pensante, desde la convicción cierta que la primera liberación de la persona es la liberación de la inteligencia. Ésta permite al hombre ser protagonista en su propio contexto histórico - cultural (Bonfiglioli – Frabboni – Zahora 1991).

Es necesario elaborar situaciones educativas que permitan, al niño, expandir sus conocimientos. Siciar sus ganas de aprender, de curiosar, de manipular, de observar, de descubrir e interpretar.

3. La educación de:

Un niño social

Hemos constatado que la realidad social niega, al niño, su identidad cultural. Ésta desaparece tras una identidad imaginada por el interés económico del mundo adulto.

Esta centralidad adulta corre el riesgo de extenderse a dos ámbitos educativos de fundamental importancia para el desarrollo evolutivo del niño: la *familia* y la *escuela*. En ambos, la dignidad del niño es reconocida y el desarrollo de su identidad cultural ampliamente favorecido. Sin embargo, en algunos casos, debemos afirmar que se trata de un reconocimiento cargado de ambigüedad. La infancia es reconocida bajo el precio de la «privatización» doméstica o escolar.

Surge una infancia «segregada». Recluida. Aislada en ámbitos artificiales y estrechos. Exageradamente protegida. Por ello, frágil; debilitada; imposibilitada para un contacto real y responsable con su contexto social.

La familia argentina está llamada a educar un niño social.

Capacitado para vivir comprometidamente su momento histórico; para relacionarse autónoma y constructivamente con su ambiente, con su contexto, con su barrio, con su país.

La familia debe estimular hábitos de integración y participación social. Debe valorizar las oportunidades educativas brindadas por el ambiente. Debe

mediar, lúcidamente, entre el niño y la cultura de su pueblo.

4. La educación de:

Un niño competente

Nuestra sociedad posee dos características:

Por un lado, «complejidad y cambios». Es una sociedad de transformaciones constantes que imponen, al individuo, un ritmo de vida intenso y veloz. Se hace necesario educar «hombres prácticos». Dinámicos; capacitados para la toma de decisiones rápidas y seguras.

Por otro, una fuerte «pluralidad ideológica». En ella proliferan numerosos agentes educativos y no educativos. Están quienes buscan la promoción y el crecimiento auténtico de la persona y aquellos que, por el contrario, ponen todo su esfuerzo y creatividad al servicio de una promoción «falsa» y represora de la verdadera dignidad humana.

Se hace necesario educar «hombres de discernimiento». Capaces de distinguir lo esencial de lo superfluo.

El niño se enfrenta con una sociedad en la que los valores cambian repentinamente. Corre el riesgo de ser apabullado; confundido.

La familia argentina está llamada a educar a un niño competente.

Capacitado para participar; para decidir.

Un niño que, con autonomía firme y competencia histórica, sepa «hacer por sí mismo».

Se hace necesario el desarrollo máximo de las potencialidades evolutivas. Enseñarle a discernir los valores presentes en el contexto social. Asegurarlo en el cultivo de sus capacidades. Alentarlo en la elaboración y concreción de ideas propias. Reconocer su competencia y brindarle espacios educativos para su fortalecimiento.

5. La educación de:

Un niño democrático

La cultura argentina desde sus orígenes se ha caracterizado por un fuerte acento pluralista. Es el resultado de la fusión de culturas diferentes. En sus inicios, debido a la llegada de numerosos grupos inmigratorios provenientes de diversos países europeos. En los últimos años, con motivo de nuevas inmigraciones provenientes de países orientales.

La familia argentina está llamada a educar un niño con mentalidad democrática.

Que sepa salir al encuentro e incorporarse, lúcidamente, en la diversidad. Un niño abierto, con capacidad de comunicación, de escucha y de respeto.



Capaz de defender sus ideas; de buscar caminos de acercamiento y comunión.

No hacerlo significa abstraerlo de la realidad. Negarle la posibilidad de conocer su contexto social y de dialogar con aquellas problemáticas que lo caracterizan. Negarle la posibilidad de descubrir y compartir valores; de interactuar constructivamente con el otro.

Al inicio nos preguntábamos: «¿Qué hijos le damos a nuestro país?». Ya sobre el final de nuestra exposición se nos impone otra pregunta: «¿Qué padres le brindamos a nuestros hijos?».

Consideramos que la responsabilidad educativa de la familia en el contexto socio – cultural argentino, tal como la hemos comprendido, no puede ser llevada a cabo sino por hombres y mujeres *íntegros* que han aceptado y asumido la responsabilidad de *ser adultos*. De funcionar como *padres y madres maduros*, constantemente *presentes en la educación de sus hijos* y *capacitados para ayudar a crecer* no desde la teoría sino desde la garantía que brinda la vida cuando es vivida con seriedad, con compromiso, con responsabilidad, con hondura e intensidad.

Pbro. Dr. Fabián Gallego



¿Qué es la Psicopedagogía Laboral?

Ante la sorpresa de muchos, y el desconocimiento de otros, desearía transmitir qué es la psicopedagogía laboral. Formalmente, la psicopedagogía laboral es una rama de la psicopedagogía que se ocupa de estudiar los procesos de aprendizaje de las personas en situación laboral o, mejor dicho, en el aprendizaje del trabajo.

El concepto de psicopedagogía laboral engloba por lo menos cuatro variables:

1) el trabajo, 2) el adulto, 3) El aprendizaje, 4) el contexto.

Cuando hablamos de **trabajo**, hablamos de un conjunto de actividades que persiguen un fin, algo muy codiciado en los tiempos actuales.

Al referirnos al adulto, encontramos una serie de mitos que giran alrededor de él: uno de ellos es que es un ser acabado, completo y que ya aprendió todo. Por supuesto que la adultez es una etapa evolutiva de la vida, la más larga en cuanto a la duración de tiempo, en la que necesitamos aprender continuamente.

El aprendizaje del adulto tiene características distintas a las de otras etapas de la vida. "El aprendizaje es un proceso de apropiación de la realidad para transformarla y transformarme" (Pichon Riviere).

Cuando hablamos de **contexto** nos referimos al mercado laboral y al escenario económico nacional y mundial.

Por todo lo dicho, la Psicopedagogía Laboral requiere de profesionales especializados en estos temas. La Universidad Católica, específicamente el

Departamento Psicopedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras, nos ha brindado la oportunidad de ofrecer a la comunidad formación y capacitación, a través del Curso de Posgrado en Psicopedagogía Laboral y de un Encuentro anual, invitando a todos los que hace años vienen acercándose a esta Casa de Estudios con el objeto de continuar construyendo este saber científico que llamamos Psicopedagogía Laboral. El posgrado en Psicopedagogía Laboral es una manera de formarlos.

Orientación del posgrado en Psicopedagogía Laboral

La orientación de la carrera consiste en preparar a profesionales para desempeñarse adecuadamente en los procesos de aprendizaje de las personas en el trabajo y en las organizaciones, teniendo relación con fundamentos filosófico-antropológicos y éticos.

Se espera que la persona pueda cumplir las siguientes características:

1. Conocer la realidad del país y del mundo
2. Formarse teórica y técnicamente en los distintos aspectos de la Psicopedagogía Laboral y comprometerse éticamente con su quehacer.
3. Entrenarse para asistir a las personas con dificultades en el aprendizaje laboral y actuar en capacitación, análisis organizacional, selección de personal, orientación y asesoramiento ocupacional y laboral, desarrollo de carrera laboral y profesional, evaluación del desempeño, etc.
4. Ser reflexiva y capaz de resolver operativamente los conflictos originados en el aprendizaje laboral.
5. Ser capaz de admitir los límites de su formación y continuar capacitándose permanentemente.

El profesional especializado en Psicopedagogía Laboral será un graduado universitario con conocimientos en las áreas de economía, administración, derecho, ética, psicología y pedagogía del adulto, que le permitirá la comprensión integral de la persona en situación de aprendizaje de su trabajo a nivel individual, grupal y organizacional.

Luego de varios años realizando la tarea de formación en psicopedagogía laboral, el Departamento de Psicopedagogía convocó a todos aquellos profesionales que se dedican al aprendizaje del trabajo a un encuentro de intercambio, en el mes de agosto del corriente año.

En las últimas décadas hemos sido testigos y protagonistas de profundos cambios, siendo el más importante de ellos el fenómeno de la globalización, donde los sistemas de producción se han homogeneizado en todo el mundo, es decir, se han masificado y extendido por el orbe los mismos

modelos y las mismas tecnologías. Nuestro mundo se ha vuelto más interconectado, la informática alcanzó un desarrollo sin precedentes y los mercados se han complejizado, todo lo cual ha hecho que las exigencias de la vida cotidiana hayan aumentado, especialmente en cuanto a la capacitación necesaria para poder adaptarse a una sociedad en crecimiento discontinuo y altamente cambiante.

La posmodernidad ha planteado cambios sustanciales en la economía, que se traducen como:

- * El surgimiento de una tecnología intelectual.
- * La transformación de las bases productivas y la generalización de servicios.
- * La preeminencia de una clase profesional y técnica.
- * La planificación de la tecnología.

Todos estos cambios han generado una redistribución de ocupaciones, con el surgimiento de nuevas actividades laborales y la desaparición de otras. Como indica Bell, una de las formas de definir la sociedad post-industrial es “por el cambio en la distribución de ocupaciones, es decir, no sólo dónde trabajan las personas, sino el tipo de cosas que hacen”. Así, por ejemplo, el desarrollo tecnológico ha liberado individuos de la producción de bienes trasladándolos a la producción de servicios, mientras que la tecnología intelectual ha liberado un importante contingente de personas del trabajo administrativo. Por todo ello, el saber o el poder situarse en un mundo tan complejo ya no depende sólo de la formación escolar tradicional, por lo tanto el que no continúa aprendiendo queda al margen de este desarrollo.

Es por ello que asistimos a una situación de crisis de la educación y del trabajo, entendiendo por crisis la ruptura de un orden establecido.

Es así que se torna necesaria la construcción de un nuevo paradigma, que podríamos calificar de posparadigmático. Como dice Thompson, “no hay un paradigma único, sino una convergencia e integración de varios”, es decir, se trata de un paradigma interdisciplinario capaz de integrar los distintos aportes de la Psicología del Trabajo, la Pedagogía, la Sociología, etc., reunidos todos ellos bajo una determinada concepción del aprendizaje.

Es en este contexto donde las nuevas demandas de la sociedad y, sobre todo, del mercado laboral crean un espacio de actuación y desarrollo para la psicopedagogía laboral. Es ella la encargada de asesorar y orientar al adulto en el aprendizaje de la tarea, y, por lo tanto, de colaborar en la inserción y permanencia del individuo en el mercado laboral constituyéndolo así en sujeto trabajador. De esta manera surge la psicopedagogía como una necesidad

teórica y técnica que, como saber de servicio, debe situarse frente a los cambios ambientales desplegando en el trabajador su capacidad de adaptación.

Diversas disciplinas se han dedicado a estudiar la educación y el trabajo, pero lo han hecho en forma separada, descuidando las dificultades de aprendizaje implicadas en el quehacer laboral. Cuando éstas se tornaban evidentes, se solucionaban mediante el simple recurso de adquirir mayor cantidad de conocimientos, sin un cuestionamiento de la dificultad en sí misma, como si un problema de aprendizaje pudiera ser reducido a una simple cuestión de ignorancia.

Por tradición, la gestión del psicopedagogo se ha centrado en la atención del niño y del adolescente, y, especialmente, en su aprendizaje escolarizado. Sin embargo, nuestros enunciados teóricos sostienen que el aprendizaje es continuo, ocurre a lo largo de toda la vida, desde el nacimiento hasta la muerte.

Por ello, hoy consideramos la necesidad de que la Psicopedagogía se replantee su rol profesional y científico, de manera tal que pueda abordar el aprendizaje en todas las etapas evolutivas de las personas, y contemplar toda la gama posible de dificultades con las que el sujeto puede enfrentarse. Capacitar a profesionales especialistas en el aprendizaje para desempeñarse, no sólo en las organizaciones educativas, sino en todo lo que encierra el aprendizaje del trabajo .

El aprendizaje del adulto es complejo: implica la existencia de un inmenso tramado de cuestiones personales, familiares, sociales, económicas, culturales, laborales, que envuelven a la persona hasta que muere.

El aumento de la demanda de formación va acompañado del concepto de que el aprendizaje es un proceso que ocupa toda la vida, el aprendizaje es continuo.

La velocidad y aceleración con que los cambios se producen trae el peligro de un colapso en el futuro dado que el saber pierde rápidamente vigencia. Al mismo tiempo, la extensión y el crecimiento cuantitativo de los conocimientos fundamentales es tal que es imposible para un individuo llegar a asimilarlos. De hecho, los avances tecnológicos, y las técnicas de trabajo que se derivan de ellos, continuamente están generando la intervención de acciones formativas.

Este nuevo enfoque organiza a las personas que trabajan en tres grandes grupos:

- El especialista: que se ocupa de aspectos técnicos concretos.
- El generalista: que se ocupa de tareas polivalentes.

- Los trabajadores operativos: que requieren un mínimo de cualificación.

Hoy por hoy, el tiempo necesario para recuperarnos del trabajo es mayor que el tiempo utilizado para prepararnos para trabajar. De a poco desaparece el tiempo libre, disminuye el ocio y debemos agradecer que posemos trabajo. El tiempo libre se ha convertido en un período de recuperación para las personas cansadas por el trabajo.

El tiempo se desglosa en tres aspectos principales:

- El tiempo productivo: primordial.
- El tiempo improductivo: sinónimo de tiempo mal utilizado.
- El tiempo de ocio: lo entendemos como la posibilidad de liberar, disfrutar o recrear capacidades vitalmente significativas, donde tenemos la posibilidad de manifestar todo nuestro potencial creador.

Estos tres tiempos deben coexistir armoniosamente.

Ya en este siglo hemos afirmado que estamos siendo protagonistas no sólo de una revolución tecnológica, sino también ideológica y cultural.

Esto implica que no es suficiente concentrar el aprendizaje en los niveles formales de educación, es decir, en un sólo momento de la vida.

El aprendizaje es necesario para la supervivencia y evita la marginación.

No hay que confundir la etapa educativa escolarizada formal con el aprendizaje de adultos que es continuo y no tiene que ver con la prolongación y extensión de la actividad educativa a la etapa posescolar.

Cuando hablamos del aprendizaje del adulto, lo relacionamos con los conceptos de recuperación, compensación, actualización, etc.

El tiempo de aprendizaje no se encajona en la primera parte de la vida: debe invalidarse definitivamente la idea tradicional según la cual recibir la enseñanza en los primeros años es suficiente.

La UNESCO define a la educación de adultos como la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades. En las formas de aprendizaje profesional, las personas, consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan, sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas y profesionales, les dan una nueva orientación y mejoran sus actitudes o sus comportamientos en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en su desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

El adulto es capaz de aprendizaje.

El aprendizaje del adulto pasa varias etapas en su vertiente social y personal. En la vertiente personal, busca la sustitución de actitudes negativas por otras positivas para el desarrollo equilibrado e integrado de la personalidad. En cuanto a la vertiente social, se dirige a la adquisición de aptitudes y conocimientos que le permiten intervenir en forma consciente, crítica y constructiva en el mundo de los valores y la cultura.

El aprendizaje de adulto es:

- Continuo: puede cambiar de ritmo pero nunca se interrumpe.
- Compensador: complementa y rehabilita ofreciendo medios para que puedan acceder a niveles superiores laborales.
- Recurrente: implica todas las actividades que emprende el adulto para profundizar un tema de la actividad laboral.
- Autodirigido: el sujeto es quien elige el qué, dónde, cómo, cuándo y cuánto.
- Profesional: cuando respeta las pautas metodológicas de la producción científica según los paradigmas existentes.

Hay cinco pedagogías básicas en el aprendizaje del adulto:

- Pedagogía del Descubrimiento: el adulto necesita descubrir cuál es su necesidad de aprendizaje en relación con los problemas laborales y cuáles son las metodologías más adecuadas para lograrlo.
- Pedagogía de la Alternancia: necesita la alternancia entre teoría y práctica.
- Pedagogía Funcional: necesita saber el significado y el para qué de un aprendizaje.
- Pedagogía Compensatoria: tiene la necesidad de aprender herramientas que le permitan compensar las limitaciones y debilidades.
- Pedagogía del Equilibrio: apunta a la armonía necesaria para cumplir con los objetivos de su tarea.

Si tomamos la legislación sobre la educación de los adultos, leemos : “el sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar los conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional...”, de acuerdo con lo que se dispone, la educación de las personas adultas tendrá los objetivos siguientes:

- 1- Adquirir y actualizar la formación básica y facilitar el acceso a los diversos niveles del sistema educativo.



- 2- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- 3- Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

Es evidente la relación estrecha entre la enseñanza y las actividades laborales. También nos damos cuenta de los problemas con los que nos enfrentamos:

- La posglobalización, que se refiere a los efectos de la globalización de la economía en el mercado laboral agravando el fenómeno del desempleo.
- El desarrollo de los monopolios detrás de la globalización.
- La destrucción de las pequeñas economías destruyéndose los métodos tradicionales de capacitación laboral.
- La intensa desigualdad de oportunidades en el desarrollo tecnológico: no todos tienen acceso a aprender computación.

En el período de la posglobalización, los cambios tecnológicos y organizativos de la producción, las transferencias científicas, tecnológicas y educativas, la incorporación de la mujer en la producción de la economía (intervención esencial en los cambios), la inmigración de los trabajadores de los países periféricos a las economías más desarrolladas, hacen que el aprendizaje sea muy importante para el desempeño de nuevos roles laborales. Si estos cambios no van acompañados de un desarrollo social solidario y democrático, pueden llevar a una mayor discriminación, al aumento de excluidos y marginados y a la destrucción de empleos.

Es así que los cambios en el mercado de trabajo pueden influir positivamente o negativamente. El riesgo sobre el aprendizaje es la ignorancia. Como dice Patricia Cadarso: “el analfabeto de mañana no será el hombre que no sabe leer, sino el que no ha aprendido la manera de aprender”.

El divorcio entre la educación formal y el trabajo deja al aprendizaje en el medio, en muchas ocasiones facilitando su relación u obstaculizándola. Esta dicotomía muestra dificultades en el aprender a pensar. La conciencia de la persona se desarrolla en el proceso de pensamiento.

**Educación — Aprendizaje — Pensamiento — Decisiones — Actos
y hacer cosas - Operatividad.**

Hablamos del triángulo cautivo por la situacionalidad dada por los conocimientos teóricos, los conocimientos prácticos y la investigación .

El objetivo es, entonces, capacitar a profesionales especialistas en el aprendizaje para desempeñarse, no sólo en las organizaciones educativas, sino en todo lo que concierne al aprendizaje del trabajo .

Lic. Liliana Hernández

Gestión del psicopedagogo en el ámbito de las empresas



Introducción

En el recorrido de la historia laboral en el ámbito de las empresas, inicio mis actividades en el año 1993, en la etapa anterior estuve dedicada a la clínica y a la docencia universitaria, en San Pablo (Brasil), ambos eran ámbitos de actuación tal vez más esperados para una psicopedagoga.

Uno de los hechos que marcó el pasaje de un ámbito de trabajo a otro fue la observación de un nuevo espacio laboral, que generaba nuevos desafíos pero que no sabía muy bien en que consistía el rol.

Como sabemos se aprende “haciendo” y fui recorriendo diversas empresas, de distintos rubros (de servicios financieros, industria y cosmética), siempre en el área de capacitación comercial. Pude corroborar en esa trayectoria que el nuevo ámbito en el cual estaba inserta me generaba la misma motivación que había despertado en mis inicios el ámbito clínico.

Fundamentalmente la articulación fue posible porque pude integrar “el saber-conocer, el saber-hacer y el saber-ser de las personas y las organizaciones en la vida laboral” (Sara D’Anna y Liliana Hernández, 1998). Mi saber anterior no quedó disociado con los nuevos aprendizajes que tuve que adquirir.

Éstos fueron:

- El funcionamiento de una empresa: su organización, su cultura, las comunicaciones formales e informales, los códigos, los premios y castigos, lo que está bien, lo que está mal, el manejo del poder, las relaciones interpersonales.

- Cada negocio en particular, los productos que comercializan (sus características y beneficios), las normas y procedimientos. El posicionamiento de estos productos en el mercado, los competidores, el conocimiento del mercado global.

- El sector de capacitación comercial: con todos los roles y tareas a desempeñar.

En esa integración, utilicé los aportes del método clínico, cuyo enfoque se centra en la singularidad de cada persona, grupo y organización, con una actitud de observación, elaboración y cuestionamiento respecto al “para qué” de las acciones e intervenciones realizadas en el área de capacitación.

En síntesis, esta breve trayectoria curricular permitirá comprender el punto de partida y los aprendizajes requeridos para lograr la inserción en un nuevo ámbito y desde esta perspectiva, el objetivo del presente trabajo consistirá en profundizar algunos aspectos de la gestión del psicopedagogo en las empresas.

85

Desarrollo de la gestión psicopedagógica.

En reiteradas oportunidades nos solicitan en las organizaciones que la capacitación esté “alineada” con la estrategia del negocio. Nuestro desafío es jugar un rol más activo y preguntarnos en forma permanente cómo **agregamos valor** a la estrategia de la organización.

Al respecto Luis Cravino expresa “los latinoamericanos tenemos que reconocer que los recursos naturales no son los que generan riqueza sino que lo único que genera **valor** a un país es la estimulación del capital intelectual”.

El sector de capacitación en una empresa tiene como foco los conocimientos, las habilidades y actitudes que se requieren para desempeñar la tarea con la performance requerida.

Tenemos que mirar no sólo las necesidades actuales sino también las futuras.

¿Cuáles son las competencias requeridas en el mundo del trabajo?

Ser competente para la nueva cultura del trabajo, significa ser “empleable,

es decir, disponer de un conjunto de competencias (conocimientos, capacidades, habilidades, motivaciones, valores, actitudes, etc.) que lo convierten en una persona valorable para la organización contratante o clientes particulares” (Concepto de empleabilidad, Cristina Mejias).

Algunas de las competencias que solicitan las empresas son:

- Capacidad de aprendizaje
- Ser proactivo
- Desarrollar un nuevo estilo de liderazgo que permita manejar la incertidumbre y tolerar la presión
 - Fuerte motivación intrínseca, orientada al logro
 - Que sepa trabajar en equipo
 - Confiable, comprometido con la tarea y su grupo
 - Con orientación hacia el cliente externo e interno
 - Con orientación hacia la productividad y con gran flexibilidad para poder adaptarse a los distintos contextos y situaciones.

Cada uno tendríamos que detectar que es lo que hacemos mejor, cuales son nuestras fortalezas para potenciarlas y ser considerados con mayor valor para nuestros clientes.

Ahora bien, vamos a centrarnos en las tareas del sector de capacitación, algunas de sus responsabilidades son la detección de necesidades, diseño, implementación de cursos, seguimiento y evaluación de la gestión.

Estamos acostumbrados a recibir de parte de nuestros clientes internos o externos una variedad de demandas. Estas demandas abarcan distintos temas:

“necesito un curso para que vendan más”

“quiero que aprendan a manejar la nueva máquina que recibimos”

“Quiero que aprendan el programa Access”, etc.

Nuestro rol apunta a analizar esas demandas a través de un proceso que nos permita identificar si la dificultad en la realización de la tarea está relacionada con falta de conocimientos, habilidades y actitudes. Si es así, diseñamos una respuesta a esa necesidad.

La capacitación en las empresas está siempre orientada a aumentar la productividad en ventas, a fidelizar a los clientes, a mejorar procesos que impacten sobre el resultado de la compañía.

Por esta razón, la transferencia de lo aprendido en un curso a la tarea

es una exigencia de las organizaciones y un desafío para el área de capacitación.

Ahora bien, reflexionaremos sobre algunos conceptos y acciones que podrían facilitar la transferencia.

El primer aspecto a considerar es incluir en los diseños e implementación de los cursos, conocimientos no sólo declarativos sino también procedimentales que permitan a los participantes poner en acción conceptos, principios, procedimientos muy cercanos a su realidad laboral.

Teniendo en cuenta que los procedimientos se automatizan para poder ejecutarlos más rápidamente, es importante que en una capacitación el instructor (experto) explique los pasos involucrados en dicho procedimiento, es decir los haga explícitos para que puedan ser aprendidos por los no expertos.

Un segundo aspecto es evaluar los conocimientos previos que tienen los participantes antes de acudir a una actividad de capacitación.

Sabemos que siempre aprendemos sobre nuestras ideas previas y en la medida que podamos conectar la experiencia de los participantes a lo nuevo podremos generar un aprendizaje más significativo y con mayores posibilidades de transferencia a su puesto de trabajo.

Un tercer aspecto que posibilita la transferencia es el seguimiento como una forma efectiva de reforzar lo aprendido y lograr estabilizarlo en redes sólidas de conocimientos.

En esta tarea tenemos que involucrar a la línea (gerentes, supervisores, etc.) para asegurarnos que el acompañamiento sea efectivo y continuo en el tiempo.

Es la práctica en el lugar de trabajo la que consolida los conocimientos, habilidades y actitudes trabajados en una actividad de capacitación.

Finalmente, destacamos que la presentación de información no es suficiente para que una persona aprenda, sino que es necesario que la construya por medio de una representación interna, donde intervienen sus ideas previas, expectativas, habilidades, intereses, etc.

En el mundo en el que vivimos, caracterizado por una gran cantidad de información disponible, es fundamental seleccionarla adecuadamente de manera que pueda transformarse en conocimientos que nos permita resolver situaciones, tomar decisiones y lograr adaptarnos a las circunstancias que se modifican diariamente.

Es un desafío permanente para todos los que nos dedicamos con placer al aprendizaje laboral.

Relato de una experiencia en Psicopedagogía Laboral

83

Cuando me llamaron para hacerme cargo de la Gestión del Cambio, en un proyecto de cambio tecnológico con impacto en 3500 personas, supe que finalmente podría integrar los distintos aportes del marco teórico que había ido construyendo entre mi formación como Psicopedagoga y mi ocupación como profesional dedicada a trabajar con los interrogantes de los adultos que les impiden, ya sea, el desarrollo de su potencialidad en el ámbito laboral, como también cumplir con los estándares de calidad de las tareas para las que fueron contratados.

Este marco teórico fue excelentemente definido en el libro “Psicopedagogía Laboral” por Sara D’Anna y Liliana Hernández, directora esta última del posgrado del mismo nombre con que esta casa de estudios contribuye a la extensión del campo de intervención de esta especialidad:

“Entendemos por Psicopedagogía Laboral el estudio de las personas en situación de aprendizaje laboral. La comprensión del aprendizaje y sus dificultades en las personas, grupos, organizaciones e instituciones. No radicando el interés en el aprendizaje de conocimientos técnicos sino en el aprendizaje del trabajo en sí, y las dificultades que pueden surgir en relación a la tarea, en relación a los otros trabajadores, en la cultura organizacional, en la identidad laboral y en el aprendizaje de roles...”

...es concebida y proyectada como un campo de saber base, a instrumentarse en la formación de trabajadores, y mas concretamente de la personalidad laboral, que incluye la integración de los aspectos afectivos,

cognitivos y sociales, y supone la capacidad de aprender a crecer.”¹

La empresa, donde se realizó esta intervención, un banco con sucursales en todo el país, había pasado en los años anteriores por una expansión y una fusión, ampliando su base de clientes considerablemente; los sistemas que procesaban las operaciones no podían ya, dar respuestas de calidad en procesamiento de la información. Se decidió entonces cambiar el 80% de los sistemas, que funcionaban de manera mas o menos atomizados, por uno solo que diera respuesta de manera integral. Este sistema fue comprado a una consultora internacional y adaptado a la realidad de esta empresa.

El objetivo general del Proyecto, que era liderado por la Gerencia de Sistemas, fue definido como:

La reingeniería completa de los procesos de negocios y sistemas, soportados por una nueva tecnología y un cambio cultural.

La Gerencia del Proyecto llamó a las distintas líneas de negocios a que enviaran sus representantes, para llevar adelante las modificaciones necesarias en el producto comprado.

Nosotros, constituyendo el equipo de Capacitación, nos integramos desde el principio para ir aprendiendo la nueva manera de trabajar y preparar la estrategia de capacitación.

“Gestión del Cambio” debía:

Conseguir el entendimiento e involucramiento de las personas y una mayor cooperación en pos de la aceptación del cambio.

Dado que la implementación del nuevo sistema implicaba una modificación en la forma de hacer las cosas y representaba un cambio que era necesario controlar, acordamos con la Gerencia del Proyecto trabajar en dos objetivos más acotados y concretamente medibles.

- Acompañar los cambios que traería aparejados el Proyecto.
- Profundizar y continuar preparando el camino para el Cambio Cultural, que mencionaba el objetivo general del proyecto.

[1] D’Anna, S y Hernández, L. “Psicopedagogía Laboral” Ed. Aprendizaje Hoy. Buenos Aires 199. * Es importante destacar, para aquellos que tiene una primera aproximación al tema, una diferencia fundamental de la Capacitación Laboral con respecto a otros ámbitos de aprendizaje. En la capacitación laboral de contenidos técnicos es necesario “certificar el resultado”. Inversamente proporcional a como los educadores fuimos dando importancia al “proceso educativo”, en los ámbitos laborales se exigía seguir con la mirada puesta en el “resultado” Una y otra vez se chocaba con cursos que podían a llegar resultar muy entretenidos, pero que no facilitaban la transferencia del conocimiento a la tarea cotidiana. A quienes veníamos de otros ámbitos de educación, debimos hacer un esfuerzo para ajustarnos a estas demandas. En el proyecto que estoy describiendo cuando anunciamos que habría evaluaciones con nota y recuperatorios hubo innumerables movimientos en radio pasillo y presiones para reconsiderarlo, pero en vistas de la criticidad que tenía el grado de capacitación en el éxito del mismo esta decisión se sostuvo.

Había dos escenarios en los que trabajar, hacia adentro del proyecto, en los equipos ínter áreas de revisión y diseño que se habían conformado, y hacia el resto de la organización.

En este último entendíamos que tendríamos que lidiar con todo lo que *afectivamente* generara el mensaje *“hay de desaprender la metodología de trabajo que se ha tenido hasta ahora, para volver a aprender una nueva, que hará, precisamente, el trabajo más simple”*.

Este desaprender suponía poner en igualdad de condiciones a todos. Los que trabajaban bien, tuvieran muchos años de experiencia o no, los que trabajaban mal y los recién ingresados a la organización.

Sabiendo que este Proyecto generaría muchas resistencias, por el vaciamiento del conocimiento que suponía, decidimos armar una **Red de Facilitadores o Agentes de Cambio** y un **Plan de Comunicación**, que contuvieran las respuestas requeridas tanto a nivel organizacional, como individual.

Al hacer este cambio éramos conscientes que el **impacto**, inmediato, más importante sería una **declinación** en los niveles de productividad que **alteraría la auto** percepción de la identidad laboral (mas allá del impacto en el negocio que no era nuestra responsabilidad inmediata en el equipo de entrenamiento, sino compartida con el resto de los equipos del proyecto).

Nuestro desafío era gestionar correctamente el cambio para reducir la declinación, acortar el período de la misma.

La red de Facilitadores fue formada por 30 instructores internos y 225 usuarios claves, a quienes se les liberó de su tarea cotidiana y se les contrató un reemplazo. Estos agentes fueron seleccionados, por las distintas líneas de negocio, en base a sus características de personalidad y por el profesionalismo y credibilidad que, por el mismo, tuvieran entre sus pares. Fueron capacitados para su rol, antes que en lo técnico, como contenedores y comunicadores, ya que iban a ser los primeros en aprender para luego acompañar a sus colegas en los propios aprendizajes.

El Plan de Comunicación, al que se denominó “Circuito de ida y vuelta” dado que como dije más arriba, debía ser canal de diálogo para las respuestas requeridas tanto a nivel organizacional, como individual, fue ideado de manera tal que cada agente de cambio fuera un puesto de escucha. Después de cada acción de capacitación, prueba del sistema o simulacro debían enviar un informe comentando las reacciones, las emociones y las resistencias. En base a estos informes se realizaban encuestas para cuantificar estos problemas

observados cualitativamente, y de acuerdo a estas dos informaciones se modificaba el diseño de las herramientas que estábamos brindando. Ya fueran ajustes en la capacitación, nuevas comunicaciones o sugerir reuniones entre los jefes de áreas y su gente para dar respuesta, no solo desde el proyecto, sino también desde cada línea comercial.

Las actividades de los Facilitadores, ya entrenados, y las acciones de comunicación fueron acompañando los tres momentos definidos en la estrategia de la capacitación:

Pre Capacitación:

Inducción de información y motivación al cambio: era la primera actividad que realizaron los Facilitadores para sus compañeros.

Pre Capacitación en el sistema: A distancia, en el lugar de trabajo y por CBT (Computer Based Training). Los Facilitadores daban el soporte necesario y organizaban los horarios de navegación.

Estas dos actividades tenían por objetivo demostrar que efectivamente el sistema era más simple y mostrar los beneficios del cambio.

Desde las Comunicaciones fue acompañada por la publicación del testimonio de personas reconocidas de la organización que habían podido navegar en el sistema que se estaba desarrollando.

Capacitación presencial:

Fue dictada por los Instructores. Consistía en: Prácticas en el Sistema, Guías de Estudio / Job aids, Evaluaciones". Los Facilitadores acompañaban organizando los viajes de los citados a cursar, los reemplazos y manteniendo vigentes los conocimientos de los que volvían. Al mismo tiempo que informando los "comentarios" sobre el sistema y reportando "debilidades" en los informes que les solicitábamos y contestando las encuestas de medición.

Post Capacitación:

A distancia, en Learning Space: ambiente en Intranet de ejercitación.

Los Facilitadores iban indicando cuales eran los temas claves que había que fortalecer con ejercitación en ese espacio virtual, que iba siendo nutrido con los cambios que se seguían incorporando al sistema que seguía siendo desarrollado mientras se iba dictando la capacitación presencial (debilidad del Proyecto, pero asumido a priori). Así es que debían fundamentalmente actualizarse ellos primero, para enseñar los cambios y contener las dudas.

El cambio se iba a producir de una sola vez para todas las áreas durante un fin de semana. De manera tal que el viernes cerraríamos con los sistemas viejos, durante el fin de semana se realizaría la migración tecnológica de

todos los datos al nuevo sistema y el lunes se abrían las puertas ya trabajando con este último. Todos los datos de clientes y productos debían ser correctos.

Esta situación creaba muchas fantasías de catástrofe y las trabajamos en un taller de *Escenas Temidas*, con toda la Red de Cambio.

Durante la Post Capacitación, cuando ya *cada usuario* tenía en su PC instalado el nuevo sistema en una versión de práctica, se realizaron “las pruebas”, en días de semana, y luego los “simulacros”, los fines de semana, que consistían en trabajar con datos de clientes ficticios simulando la cotidianidad laboral. La idea no solo era probar la capacitación sino fundamentalmente probar el diseño del sistema.

Así fue que a medida que el cambio había ido siendo aceptado, los temas que surgían en los informes eran más técnicos que humanos. Y se fueron ajustando las respuestas a estas necesidades cambiantes.

Para este momento era indispensable ampliar la contención, soporte y los canales de comunicación que habíamos puesto a disposición de la Red desde el inicio, una casilla de mail y un interno de soporte telefónico “9600” (al principio atendidos por mí y una instructora) fueron ampliados en la cantidad de personas asignadas a responder y durante las pruebas los 30 instructores recibían llamadas con preguntas e inquietudes, que si no podían ser contestadas por ellos escalaban hacia los técnicos. Este soporte telefónico fue tan exitoso, que al finalizar el proyecto el número 9600 fue heredado por la Mesa de Ayuda Telefónica y toda la organización llama hoy a ese número pidiendo soporte para su tarea cotidiana. Asimismo se le entregó a cada miembro de la red, un celular para que no dependiéramos en nuestras comunicaciones con ellos de la telefonía fija, con líneas saturadas con llamadas salientes pidiendo asesoramiento. Este soporte telefónico se sostuvo hasta dos meses después del día de implementación.

Por ejemplo en esos días de *pruebas y simulacros* respondiendo a las preocupaciones de la gente por “errores del sistema” (según decía la leyenda que aparecía en pantalla) fuimos cediendo la palabra desde el equipo de RRHH a los de Tecnología. Algunos de los Facilitadores, que se habían destacado por sus conocimientos en temas puntuales, fueron convocados a integrarse a los equipos de diseño de sistemas para que dieran su mirada, desde la atención al público, para evitar que el producto final fuera “de laboratorio”.

Es difícil resumir en apretadas líneas la cantidad y variedad de herramientas con las que se fue acompañando las distintas resistencias al cambio: glosario de términos, comunicaciones personales del presidente de la compañía a cada empleado, comunicaciones de la gerencia del proyecto a la red de Facilitadores, brochure explicando el alcance del cambio, una revista

interna dedicada exclusivamente a este tema con un video para cada uno de los miembros de la organización, encuestas alentando la participación con sorteos para medir el grado de comprensión de los objetivos del cambio, notas en las siguientes revistas internas, desayunos de trabajo entre personas del proyecto y ajenas a él, encuesta de clima interno, Coaching de reuniones de trabajo, carteleras, etc., etc.

Si tuviera que resumir la estrategia de la Gestión del Cambio diría que fue armada poniendo *a muchas personas en situación de escucha de las necesidades de otros muchos más y dando respuesta a estas.*

Ernesto Gore señala: *“Una organización que aspire a sobrevivir en el contexto actual [debe planearlo] en diálogo con su público. [Debe ser] Capaz de interpretar las demandas que recibe y de responder a ellas. Pero para poder dialogar con el mercado, una organización debe ser capaz de mantener su propio diálogo interno.”*[2]

Dialogar con los demás...dialogar con uno mismo... ¿No son acaso estos conceptos básicos en cualquier tratamiento clínico de problemas de aprendizaje?

La Gestión del Cambio, nombre asignado a la intervención en el lenguaje de proyectos, se ocupa de ser nexo entre quienes necesitan dialogar entre sí para llevar adelante una tarea encomendada; de atender a sus emociones, a las resistencias, paralizaciones y negaciones. La Psicopedagogía Laboral dice Liliana Hernández, y lo comparto, *“es la encargada de asesorar y orientar al adulto en el aprendizaje de la tarea y por lo tanto de colaborar en la inserción y permanencia del individuo en el mercado laboral, constituyéndose así en sujeto trabajador”*[3]

Básicamente siento que el marco teórico que tenemos los psicopedagogos es tan amplio que nos permite escuchar y aportar desde muchos lugares. Esta amplitud es la que, al mismo tiempo, puede verse desde otras miradas como falta de especificidad en “el saber”, pero para mí no es una debilidad sino una fortaleza.

En esta época, cuando es necesario integrar saberes para ponerlos al servicio de la acción y la solución de nuevos problemas, es definitivamente una fortaleza.

O quizás sea así, para mí, porque así lo siento.

Creo que los psicopedagogos también podemos **“asumir un compromiso para profundizar nuestro aporte al servicio de organizaciones más humanas, donde lo humano y el logro de objetivos no se peleen como un dilema indisoluble”**[4].

Lic. María Luján Aloe

[2] Gore, Ernesto “Aprendizaje y Organizaciones” Dunlap. Tesis

[3] Hernández, Liliana. “Psicopedagogía Laboral” Aprender Hoy Año XVI N° 34.

[4] TEC Consultores, Newsletter 2001.

COLABORARON EN LA PUBLICACION

Aloe, María Luján

Licenciada en Psicopedagogía

Arias de Ronchietto, Catalina Elsa

Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Mendoza, summa cum laudae.

Bertolacci, Ángela

Licenciada en Filosofía.

Profesora de la UCA

Boado de Landaboure, Noemí Beatriz

Licenciada en Psicopedagogía.

Profesora con Dedicación Especial de la UCA

Dadamia, Oscar

Doctor en Psicología

Díaz Usandivaras, Carlos María

Médico Psiquiatra.

Director fundador del Instituto de la Familia de San Isidro

Pbro. Gallego, Fabián

Doctor en Ciencias de la Educación.

Profesor de la UCA

Hernández, Liliana

Licenciada en Psicopedagogía.

Coordinadora del Posgrado en Psicopedagogía Laboral

Montti, Carmen

Licenciada en Psicopedagogía.

Profesora del Posgrado en Psicopedagogía Laboral

Zanotti de Savanti, Alicia

Médica. Licenciada en Psicología.

Profesora de la UCA Responsable de Educación en Cáritas Argentina