

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo final de grado

Pre-proyecto de tesis

La incidencia del vínculo educador/a – niño/a sobre el desarrollo integral del/la niño/a privado/a del derecho a vivir en familia en los Centros de atención integral de tiempo completo.

Autor: Martín Epifanio Paladino

Tutor: Prof. Adj. Clara Betty Weisz Kohn

Mayo, 2015

RESUMEN

Es notorio que los niños, niñas y adolescentes que se encuentran privados del derecho a vivir en familia representan una importante problemática. Se ha demostrado que las modalidades de cuidado alternativo de tipo residencial o institucional implican un importante riesgo para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, tanto a nivel nacional como internacional se promueven políticas públicas en busca de evitar la institucionalización como medida de cuidado. No obstante, en muchos casos la institucionalización es la única alternativa disponible, lo cual resalta la importancia de producir nuevas herramientas de abordaje que permitan disminuir sus efectos perjudiciales.

El presente pre-proyecto de investigación aborda esta problemática a través del vínculo educador/a-niño/a, contextualizado en Centros de atención de tiempo completo de INAU, buscando analizar la incidencia de dicho vínculo en el desarrollo integral del/la niño/a. El análisis se realiza desde la perspectiva de los derechos del niño, entendiendo al desarrollo integral como el ejercicio de los mismos. Para analizar la relación entre el ejercicio de derechos y el vínculo educador/a-niño/a se utiliza la perspectiva de Max-neef acerca de las necesidades humanas y sus satisfactores, así como los aportes de Pichón-Riviére sobre la dinámica del vínculo.

El trabajo se abordará desde la metodología cualitativa, utilizando la estrategia etnográfica para aproximarse a la cotidianidad de dos Centros de atención de tiempo completo. Se propone como técnica la observación participante en los mismos para indagar la incidencia del vínculo educador/a-niño/a en la satisfacción de las necesidades, así como en los factores subjetivos, institucionales y socio-culturales que operan sobre el vínculo, favoreciendo o entorpeciendo el desarrollo integral del/la niño/a.

Palabras Clave

Infancia, Institucionalización, Vínculo, Derechos.

Nota: Para simplificar la redacción y favorecer la lectura, se elige utilizar en varios casos los términos generales de los niños y los adolescentes, sin que ello implique discriminación de género.

ANTECEDENTES:

El 26 de diciembre de 1924 se lleva a cabo en Ginebra la primera declaración internacional de los Derechos del Niño. Posteriormente, se promulga en 1934 el Código del niño en Uruguay donde se postula que el niño es un ser en formación y desarrollo que tiene derechos inherentes a su condición. Asimismo, se crea un organismo especializado para su atención, el Consejo del Niño (Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay [INAU], s.f.).

En 1988 se crea el “Instituto Nacional del Menor en Uruguay” (INAME) con la promulgación de la Ley N° 15977 (1988). Posteriormente en el año 2004 se promulga el Código de la niñez y la adolescencia (Ley N° 17823) en remplazo del anterior Código del niño y el INAME cambia su nombre para denominarse “Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay” (INAU) (Ley N° 17823), el cual se relacionará con el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) (Ley N° 17.866, 2005). En el nuevo código de la niñez y la adolescencia se reconoce por medio del artículo 12 el derecho del niño y adolescente a vivir en familia y a no ser separado de la misma por razones económicas (Ley N° 17823, 2004). Asimismo, se establece que en caso de ser necesaria la separación por circunstancias especiales, han de mantenerse los vínculos afectivos a menos que estos sean contrarios al interés superior del niño. También se enfatiza en la necesidad del niño de crecer en el seno de una familia o grupo de crianza, (aunque no sea su familia de origen) y se establece que solo se considerará el ingreso del niño a una institución pública o privada de atención en defecto de esta alternativa, procurándose que la permanencia en el ámbito institucional sea transitoria.

A lo largo de la historia de la institución se han sucedido transformaciones en la forma de organización de las modalidades de cuidado alternativo de niños/as y adolescentes privados del derecho a vivir en familia (INAU, s.f.). Puede observarse en dichas transformaciones la influencia de las diferentes concepciones de infancia y adolescencia que han predominado, dando lugar a diferentes dispositivos de atención. Durante el período del Consejo del Niño se constituyen los “internados de rehabilitación y de amparo”, luego fueron denominados como “amparo y convivencia”, posteriormente “hogares de “tiempo completo”, y actualmente “Protección integral a la infancia y adolescencia”.

En relación al ejercicio de derechos por parte de los niños en el contexto de la institucionalización como medida de protección integral de la infancia, se ha demostrado internacionalmente que la institucionalización produce en muchos casos vulneración de derechos fundamentales. En este sentido, López y Palummo (2013) sostienen

La Organización Mundial de la Salud ha sido muy clara al afirmar que las instituciones de cuidado residencial tienen un impacto negativo en la salud y el desarrollo de los niños y que deben ser sustituidas por otras modalidades de cuidado de alta calidad. En especial, esto responde a que en muchos casos la falta de atención personalizada en esas instituciones aparece una ausencia de vínculo emocional entre los niños y las personas a su cargo, además de una carencia de estímulo e interacción, aspectos que provocan retrasos en el desarrollo. (OMS, 2010) (López y Palummo, 2013, p.17)

Asimismo se señala que “una institucionalización precoz y prolongada tiene efectos perjudiciales sobre la salud y el desarrollo físico y cognitivo del niño, que pueden llegar a ser irreversibles (Chaves Cavalcante, Lília Iêda, et al., 2010)” así como que “por cada tres meses que un niño de corta edad reside en una institución pierde un mes de desarrollo (Williamson y Greenberg, 2010)”. Además se afirma que “la violencia en las instituciones es seis veces más frecuente que en los hogares de acogida, (...) los niños institucionalizados tienen una probabilidad casi cuatro veces mayor de sufrir abuso sexual que aquellos que tienen acceso a alternativas de protección basadas en el cuidado en familia (Pinheiro, 2006)” (López y Palummo, 2013, p.17). Por otra parte, López y Palummo sostienen

Las investigaciones demuestran que los niños que han permanecido en modalidades de cuidado alternativo de tipo familiar presentan un mejor desarrollo físico y cognitivo que los que han vivido en instituciones residenciales. También son mejores sus desempeños en términos de logros académicos, así como su integración social como adultos independientes. (Barth, 2002) (Peres Arenas, 2005)” (López y Palummo, 2013, p.17).

Reconociendo la vulneración de derechos de los niños y adolescentes que se encuentran bajo modalidades alternativas de cuidado, las “Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2009) son una clara respuesta internacional a los efectos de garantizar aún más el pleno ejercicio de derechos por parte de los niños. Las mencionadas “Directrices” establecen claros criterios de procedimiento sobre cuando es legítimo apartar al niño/a de su familia, afirmando que dicha separación debe tender a ser lo más acotada posible en el tiempo y ofrece también un marco normativo acerca de cómo debe procederse técnica y éticamente en caso de determinarse el cuidado alternativo para un niño/a.

Actualmente, INAU está intentando poner en marcha una reestructura del sistema de protección integral en favor del sistema de Acogida Familiar. Dicho programa estimula el desarrollo del niño funcionando como recurso de apoyo en situaciones que la convivencia con la familia no es posible, intentando preservar el desarrollo del niño o adolescente en un entorno familiar, manteniéndose la relación con la familia de origen, lo cual contribuye a prevenir la institucionalización de niños y adolescentes tal como establecen las “Directrices” de la ONU.

Según datos del presupuesto del quinquenio 2010-2014 la población de niños, niñas y adolescentes institucionalizados en modalidad tiempo completo asciende a 2818 en el ámbito oficial y 2053 en el ámbito privado (2010). En dicho presupuesto se proyecta y se establece como probable que los niños mayores de 7 años que se encuentran institucionalizados en hogares, se conviertan en beneficiarios de Acogida Familiar. No obstante, a pesar de este esfuerzo aún funcionan muchos Centros de atención integral de tiempo completo.

JUSTIFICACIÓN:

Si bien la política pública llevada adelante a través de INAU está orientada a que se reduzca cada vez más la población en los Centros de atención integral de tiempo completo, buscando alternativas más adecuadas que la institucionalización para los niños y adolescentes en situación de vulneración del derecho a vivir en familia, dada la complejidad que implica la reforma institucional que habilite suficientes modalidades alternativas para la protección integral de la infancia, se podría presumir que el Centro de atención de tiempo completo no dejaría de existir totalmente en un futuro cercano.

Asimismo, la influencia negativa de la institucionalización en el desarrollo a nivel físico, psíquico y social de niños/as y adolescentes, ha sido estudiada fundamentalmente a nivel internacional y en menor medida a nivel nacional.

En este sentido, se vuelve pertinente interrogarse acerca de los modos en que el vínculo entre el educador/a y el niño/a dentro del Centro de atención integral de tiempo completo, puede facilitar el Desarrollo Integral o reproducir e incrementar la vulneración de derechos.

MARCO TEORICO:

Derechos de infancia:

Los niños privados del derecho a vivir en familia que se encuentran amparados por los Centros de atención integral de tiempo completo, tienen como referencia afectiva más importante al educador. Las funciones del educador implican brindar a los niños sostén en el proceso de estructuración y expansión de la personalidad, así como la normalización de las relaciones sociales de los niños (Namer, 1989)¹. Para ello principalmente utiliza la relación individual y las interrelaciones de grupos a través de los actos de la vida cotidiana de las diversas actividades, tanto dirigidas como espontaneas que se desarrollen en el contexto del Centro de atención integral. Por consiguiente, el vínculo educador - niño que se produce, puede propiciar el Desarrollo integral o reproducir la vulneración de derechos dada la importancia del rol del educador en la cotidianidad del niño institucionalizado.

Se comprende como Desarrollo integral del niño el pleno ejercicio de sus derechos, establecidos por la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Los derechos pueden agruparse dentro de las siguientes categorías: Salud y bienestar, Identidad, Familia, Educación y cultura, Protección y Libertades. (UNICEF, s.f.).

Los derechos que se refieren a la Salud y Bienestar implican que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo. También se establece que tienen derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Asimismo, se entiende por derechos que se refieren a la Identidad aquellos que establecen que todos los niños y niñas tienen derecho a ser registrados inmediatamente después de su nacimiento, a tener y preservar un nombre y una nacionalidad y a conocer a sus padres.

En cuanto a los derechos que se refieren a la Familia, se establece que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a vivir con su familia y a no ser separados de sus padres excepto en los casos que ello sea necesario para su propio bienestar. En consonancia, todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a que ambos padres asuman la responsabilidad de su crianza y desarrollo, y es deber del Estado brindarles la asistencia necesaria para el desempeño de sus funciones.

Por su parte, los derechos que refieren a Educación y Cultura afirman que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación, siendo obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita. También tienen derecho a recibir educación de calidad que contribuya al desarrollo de todas sus potencialidades y del mismo modo tienen derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales.

En cuanto a las Libertades, se establece que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a expresar su opinión y a que ésta sea tenida en cuenta en todos los asuntos que los afecten. También tienen derecho a buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo, siempre que no vayan en contra de los derechos de otros. En relación a los niños, niñas y adolescentes que hayan infringido las leyes penales, se establece su derecho a recibir un tratamiento que fomente su sentido de la dignidad, que fortalezca su respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales promoviendo su reintegración a la sociedad.

Sobre la Protección, se establece que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra toda forma de perjuicio o abuso físico, mental o sexual, descuido o trato negligente, maltrato o explotación que sean nocivos para su educación, su salud o su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. Asimismo, todos los niños, niñas y adolescentes tienen

derecho a no ser sometidos a torturas, a que no se les imponga la pena capital ni la prisión perpetua, y a no ser privados de su libertad ilegalmente.

Derechos de infancia y desarrollo integral; necesidades y satisfactores:

Que el vínculo educador - niño/a opere en favor del Desarrollo integral, implica por un lado que el vínculo habilite y promueva el ejercicio de los derechos por parte del niño. Por otro, implica que el vínculo colabore en la satisfacción de las necesidades del niño tal como las plantea Max-Neef (1998); El autor propone que las necesidades básicas fundamentales son pocas y se pueden desglosar en una categoría existencial; - necesidades de Ser, Tener, Hacer y Estar – y en una categoría axiológica; - necesidades de Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad -. Dicha conceptualización es ilustrada por medio de una matriz de doble entrada, demostrando que hay varias formas existenciales de satisfacer una necesidad axiológica, como también un mismo satisfactor puede operar como tal para más de una necesidad, ya sea axiológica como existencial. En el caso de que el vínculo educador-niño se constituya en un facilitador para la satisfacción de las necesidades del/a niño/a, o en un satisfactor en sí mismo, sería clasificable como un satisfactor singular – aquel que apunta a la satisfacción de una sola necesidad, siendo neutro en relación a la satisfacción de otras necesidades y habitualmente su generación está vinculada a instituciones – o como un satisfactor sinérgico - aquel que al satisfacer una necesidad determinada, estimula y colabora con la satisfacción de otras necesidades en forma simultánea, contando además con el atributo de ser contrahegemónico -. En caso contrario, si el vínculo opera como obstaculizador del Desarrollo integral promoviendo la vulneración de derechos, estaría dificultando la satisfacción de las necesidades del/a niño/a y probablemente estaría convirtiéndose en un vehículo de satisfactores desfavorables en alguna de las siguientes formas: satisfactores destructores - aquellos que tienen un efecto paradójico, ya que se aplican con la intención de satisfacer una necesidad pero aniquilando la posibilidad de su satisfacción en un plazo mediano, imposibilitando la satisfacción de otras necesidades y apareciendo siempre como imposición – pseudo-satisfactores – aquellos que estimulan una falsa sensación de satisfacción de la necesidad y ocasionalmente pueden aniquilar en un plazo mediano la satisfacción de la necesidad a la que apuntan satisfacer- o satisfactores inhibidores - aquellos que generalmente sobre-satisfacen una necesidad, dificultando la posibilidad de satisfacer otras necesidades -.

Desarrollo integral y el vínculo educador/niño:

Asimismo, de acuerdo a la forma que adopte el vínculo educador-niño, este podrá operar a favor o en contra del desarrollo integral, configurándose como un vehículo de satisfacción de las

necesidades del niño y/o eventualmente como un satisfactor en sí mismo. En este sentido, Salvo (2007) sostiene que desde la perspectiva de Pichón-Riviére la necesidad es el fundamento motivacional de la experiencia con el mundo exterior del sujeto. Por lo tanto, el vínculo se produce como estructura que incluye al sujeto, el objeto y su interrelación, motivado inicialmente por la necesidad del sujeto.

Pichón-Riviére (1977), establece su concepto de salud-enfermedad, al que define en función de la adaptación activa o pasiva a la realidad. Con el término adaptación se refiere a la “adecuación o inadecuación, coherencia o incoherencia, de la respuesta a las exigencias del medio, a la conexión operativa o inoperante del sujeto con la realidad. Es decir, los criterios de salud y enfermedad, de normalidad y anormalidad, no son absolutos sino situacionales y relativos”. Por lo tanto, “la enfermedad implica una perturbación del proceso de aprendizaje de la realidad, un déficit en el circuito de la comunicación, procesos estos (aprendizaje y comunicación) que se realimentan mutuamente” (p. 355).

El vínculo que propicia una adaptación activa a la realidad implica una relación bidireccional, de mutua afectación y modificación entre los sujetos que lo componen, habilitando la comunicación y el aprendizaje. Si dichos aspectos se ven afectados se evidencia que el vínculo está habilitando una adaptación pasiva a la realidad. Al decir de Albernaz (1997), el aprendizaje es entendido como transformación del sujeto y la realidad porque implica una desestructuración de lo previo conocido y una nueva estructuración. Implica un proceso activo, creativo y crítico por parte del sujeto en su construcción de la realidad, lo que denomina en términos conceptuales apropiación instrumental de la misma, que permite eventualmente su capacidad de transformación.

Por lo tanto, el niño construye el vínculo con el educador en base a las necesidades que posee esperando del vínculo, la satisfacción de las mismas. Las posibilidades de satisfacción o frustración de las de las necesidades del niño por parte del educador, su posicionamiento para habilitar la comunicación adecuada que posibilite el proceso de aprendizaje, así como su propia capacidad de propiciar la bidireccionalidad del vínculo -que implica no solo la apropiación instrumental de la realidad del niño, sino también el propio proceso del educador como sujeto- son todos factores que inciden directamente en la constitución del vínculo y por consiguiente en el Desarrollo Integral del niño.

Las condiciones subjetivas del educador y el niño son fundamentales para que el vínculo se desarrolle e influyen sobre los modos en que este se configura. Siguiendo a Albernaz (1997), entre las condiciones subjetivas se consideran los procesos transferenciales y contratransferenciales, los cuales se producen en toda relación interpersonal, siendo su

característica que el objeto de relación anterior del sujeto –ejemplo: madre– es remplazado por la persona actual –ejemplo: educador/a–. En dicho proceso se produce un desplazamiento de afectos y fantasías propio de la construcción de los vínculos. Laplanche y Pontalis (1981) (Albernaz, 1997, p. 3) definen la transferencia como: “el proceso en virtud del cual los deseos inconcientes se actualizan sobre ciertos objetos dentro de un determinado tipo de relaciones establecidos con ellos y de un modo especial dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles vividos con un marcado sentimiento de actualidad”. Como contraparte, en el educador también surgirán reacciones inconcientes suscitadas por la transferencia del niño. Laplanche y Pontalis (1981) (Albernaz, 1997, p. 4) definen la Contratransferencia como el “Conjunto de las reacciones inconcientes del analista frente a la persona del analizado y especialmente frente a la transferencia de este”. A los efectos del desarrollo positivo del vínculo educador-niño se hace referencia a la importancia de la discriminación por parte del educador del “personaje interno, la persona real y la internalización de las relaciones” para a su vez posibilitarle al niño la discriminación entre el adentro y el afuera, el pasado y el presente (Albernaz, 1997).

Asimismo, las condiciones institucionales y socio-culturales que atraviesan el vínculo educador – niño también inciden en su constitución y desarrollo. En este sentido, Pichón Rivière (1982) entiende el vínculo como una estructura bicorporal y tripersonal. Es bicorporal porque se trata de dos sujetos relacionados entre sí afectándose mutuamente. Es tripersonal porque en toda relación siempre existe un tercero, lo cual es herencia del triángulo edípico de la formación del psiquismo. Ese tercero en el vínculo representa simbólicamente entre otras cosas, la posibilidad de acceder a la realidad y en términos concretos puede ser depositado en un sujeto, una situación conflictiva, una institución, etc. Estos tres elementos configuran así una estructura, ya que está compuesta por una serie de elementos relacionados entre sí con la característica de que si se modifica uno de los elementos, la estructura toda es modificada. En el caso del vínculo educador – niño, tanto la institución como el contexto socio-cultural pueden desempeñar el rol de tercero en la estructura vincular, pudiendo operar en favor o en contra del desarrollo integral.

En cuanto a las condiciones institucionales se considera la delimitación del rol que la institución asigna al educador y las condiciones que esta le ofrece para el ejercicio de su tarea. Dichas condiciones pueden operar como tercero en el vínculo ya que inciden directamente en la capacidad del educador para atender a las necesidades de los niños, a saber: el tipo y cantidad de tareas cotidianas que el educador deba realizar, las pautas institucionales de comportamiento de los niños y la forma en que se exige al educador el cumplimiento de las mismas, los aspectos del desarrollo del niño que la institución pretende promover - y los que no -, la cantidad de horas

que se le asignan al educador para brindar atención individualizada a niños que lo requieran, así como los recursos materiales y económicos que la institución ponga a disposición.

Asimismo, el contexto socio-cultural incide en el vínculo a través del posicionamiento que este tenga frente a los niños privados del derecho a vivir en familia. El grado en que socio-culturalmente se visibiliza al niño desde una perspectiva de derechos se refleja en los modos en que se sostiene la vulneración, los discursos que se producen sobre la misma y el tipo de procedimientos que se establecen para combatirla. Dicho posicionamiento opera como tercero del vínculo porque también atraviesa a la institución, al educador y al propio niño, incidiendo en las posibilidades del ejercicio de derechos.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

El problema de la presente investigación consiste en analizar la incidencia del vínculo educador-niño sobre el desarrollo integral. Se entiende que el grado de satisfacción de las necesidades del niño - según las categorías de Max-neef -, incide sobre el desarrollo integral y que el vínculo puede operar como vehículo para los satisfactores de las necesidades del niño o constituirse en sí mismo en un satisfactor.

Por lo tanto, el vínculo puede operar en favor o en contra del desarrollo integral del niño en base al tipo de satisfactores que propicia para sus necesidades. Si los satisfactores son de tipo singular o sinérgico, se opera en favor del desarrollo integral promoviendo el ejercicio de derechos. Por el contrario, si los satisfactores son de tipo destructor, pseudo-satisfactor o inhibidor se opera en contra del desarrollo integral, obstaculizando el ejercicio de derechos.

Asimismo, se considera que el vínculo propicia satisfactores favorables al desarrollo integral cuando propicia una adaptación activa a la realidad en el niño. En caso contrario, cuando propicia una adaptación pasiva a la realidad, promueve satisfactores que operan en contra del desarrollo integral. Se entiende que el vínculo propicia la adaptación activa cuando la comunicación educador-niño es adecuada, conformándose la bi-direccionalidad del vínculo, lo cual habilita el aprendizaje, Pichón Rivière, (1977). Dicho proceso implica un posicionamiento activo, creativo y crítico del niño en la adaptación a la realidad, lo cual favorece la posibilidad del ejercicio de derechos, por lo tanto el vínculo se estaría convirtiendo en sí mismo en un satisfactor sinérgico.

En el entendido que las condiciones institucionales, el contexto socio-cultural, y las condiciones subjetivas del educador y del niño -proceso transferencia y contratransferencia-, inciden directamente en la constitución del vínculo, se pretende establecer los modos en que dichas condiciones operan sobre los efectos de la institucionalización. En este sentido, las condiciones

institucionales y socio-culturales operan como tercero en el vínculo educador-niño, incidiendo sobre las posibilidades del educador de facilitar el ejercicio de derechos.

Por su parte, las condiciones socio-culturales y las condiciones institucionales inciden sobre las posibilidades del educador de atender las necesidades del niño en base al tipo de criterios educativos que la institución promueve, la eficacia de los proyectos de trabajo con los niños, la cantidad de recursos humanos disponibles y las condiciones materiales que la institución proporciona. Asimismo, el adecuado manejo del proceso transferencia-contratransferencia, implica que el educador alcance un suficiente grado de conciencia de las proyecciones que el niño despliega sobre su figura, así como de las reacciones que despierta en él la figura del niño. En caso de efectuarse un incorrecto manejo del proceso transferencia-contratransferencia, se propician situaciones que pueden exponer al niño a reproducir la experiencia de abandono, violencia, desamparo, o diversas formas de abuso, con lo cual se estaría operando en favor de los efectos perjudiciales de la institucionalización. Si el manejo del proceso transferencia-contratransferencia es adecuado, se habilita en el niño la distinción entre las figuras de referencia afectiva precedentes y la del educador, se reconoce las proyecciones del niño y se trabaja con ellas procurando favorecer la reparación de las experiencias vinculares anteriores que produjeron la vulneración, a fin de reducir los efectos de la institucionalización sobre el desarrollo integral del niño.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

¿Cuáles son las formas que adquiere el vínculo que propician la aparición de satisfactores de tipo destructor, pseudo-satisfactor o inhibidor?

¿Cuáles son las formas que adquiere el vínculo que propician la aparición de satisfactores de tipo singular o sinérgico?

¿Cómo inciden las condiciones institucionales sobre el desarrollo integral?

¿Cómo incide el contexto socio-cultural sobre el desarrollo integral?

¿Cómo incide el proceso transferencia-contratransferencia sobre el desarrollo integral?

OBJETIVO GENERAL:

Analizar la incidencia del vínculo educador-niño en el desarrollo integral de los niños y niñas, que habitan los Centros de Atención Integral de INAU.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer la incidencia del vínculo educador-niño en la satisfacción de las necesidades del niño.
- Identificar la relación entre la satisfacción de las necesidades del niño y su desarrollo integral.
- Comprender la incidencia de las condiciones institucionales en la satisfacción de las necesidades del niño a través del vínculo con el educador.
- Comprender la incidencia del contexto socio-cultural en la satisfacción de las necesidades del niño a través del vínculo con el educador.
- Comprender la incidencia de las condiciones subjetivas en la satisfacción de las necesidades del niño a través del vínculo con el educador.

METODOLOGÍA:

En función de los objetivos propuestos, se utiliza la metodología cualitativa de investigación. Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987), la misma permite la producción de datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Lo descriptivo pretende comprender a los sujetos dentro de su propio marco de referencia, sin descartar ningún punto de vista en particular de los sujetos sino buscando una descripción detallada de los mismos. Asimismo, la metodología seleccionada permite ver al investigador, el campo y las personas desde una perspectiva holística, no reduciéndolos a variables sino considerándolos como un todo, comprendiendo la situación presente del grupo en relación a su pasado.

Dentro de los abordajes cualitativos se opta por la estrategia etnográfica en el entendido que es la herramienta más adecuada para acceder a la singularidad de la vida cotidiana del Centro de atención integral. Siguiendo a Hammersley y Atkinson (1994), la estrategia implica participar en la vida cotidiana de los sujetos durante un periodo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas y recogiendo todo tipo de datos accesibles para esclarecer los aspectos que se han decidido investigar. En este sentido, se pretende acceder a la cotidianidad del Centro de atención integral al punto de formar parte de la misma para obtener información confiable. A su vez, se analiza la incidencia del investigador en el campo y del campo sobre el investigador.

En el marco de la estrategia etnográfica, se utiliza como técnica la observación participante. De acuerdo a Taylor y Bogdan (1987), la misma consiste en observar mientras que se participa en las actividades del Centro de atención integral. Para utilizar la técnica de forma precisa se necesita conocer las formas singulares de utilización del lenguaje o significados particulares de palabras o enunciados, tanto de los niños/as como de los educadores. Como forma de registro se selecciona el diario de campo, efectuándose el mismo tan pronto sea posible luego de abandonar el escenario de observación.

Se establece que se requieren al menos 3 meses de observación en el Centro de atención de tiempo completo para poder acceder adecuadamente a la cotidianidad del mismo.

Como criterio de selección de los Centros de atención, se establece que la observación se realizara en dos centros que alberguen niños desde 5 hasta 13 años inclusive. El criterio excluye los centros para adolescentes de entre 13 y 18 años porque se pretende analizar la incidencia de la institucionalización en el desarrollo integral desde la niñez y los efectos de la misma a lo largo de los años. En este sentido, sería muy dificultoso poder observar tales aspectos en un hogar de adolescentes porque ingresan allí desde los 13 años de edad, sin tener necesariamente una historia de institucionalización. Por otra parte, la población adolescente presenta generalmente un alto nivel de rotación en los Centros, con lo cual se hace difícil encontrar una población objetivo que tenga un tiempo de permanencia significativo de institucionalización.

En cuanto a los criterios para la selección de los dos centros, se establece que para uno de ellos la mitad de su población debe tener un tiempo de institucionalización de al menos dos años en el mismo hogar. Se entiende que a mayor tiempo de institucionalización son mayores las probabilidades de que la referencia afectiva más importante sea el educador, a los efectos de poder conocer con mayor precisión la incidencia del vínculo educador-niño en el desarrollo integral.

Para el otro centro, se establece que al menos la mitad de su población debe tener un tiempo de institucionalización mínimo de dos años, y que la institucionalización haya transcurrido en distintos centros. Se pretende observar si existen diferencias en la incidencia del vínculo educador-niño sobre el desarrollo integral en base a distinto tiempo de permanencia en un mismo Centro, pero conservando el criterio de que el niño haya permanecido al menos dos años institucionalizado, a fin de indagar la incidencia del vínculo en niños cuyo desarrollo integral se encuentre perjudicado por la institucionalización.

CONSIDERACIONES ÉTICAS:

De acuerdo a lo dispuesto por el decreto N° 379/008 del Ministerio de Salud Pública (2008), y al artículo 62 del Código de Ética del Psicólogo (2001), se reconoce el derecho de los sujetos que participen de la investigación a dar previamente su consentimiento libre e informado. Para garantizar el respeto de la dignidad humana, se establece que la investigación se procesara solamente luego que los sujetos manifiesten su anuencia a la participación.

En este sentido, se elaborara un consentimiento informado en lenguaje sencillo y accesible, acorde a todos los requisitos para la elaboración y aprobación del consentimiento libre e informado que se establecen en el decreto N° 379/008 del Ministerio de Salud Pública. En dicho documento se explicitará la voluntad del sujeto de participar en la investigación y la posibilidad de retirarse de la misma en cualquier momento sin tener ningún perjuicio. Asimismo, informará al participante sobre la pertinencia, los objetivos y el procedimiento a utilizar en la investigación, así como el rol que cumplirá en la misma como participante. También se informara sobre los objetivos, resultados esperables, eventuales riesgos de la investigación, así como el profesional que será responsable de la misma. En consonancia, se garantizara en el documento que los datos que se proporcionen para la investigación serán estrictamente confidenciales y no suprimibles aunque no coincidan con la teoría o hipótesis propuesta.

Dicho documento será suministrado a la dirección del Centro de Atención, así como a todos los educadores y niños que decidan participar de la investigación. Si bien la participación de los niños será autorizada por INAU como responsable legal, se solicitara el consentimiento de participación a los niños y en caso de dimitir de la participación serán excluidos de la observación sin ningún perjuicio. En caso de aceptar la participación, se les explicara que la metodología consiste en que el investigador participe de la cotidianidad del Centro de atención integral, observando lo que sucede, realizando preguntas acerca de ello tanto a niños como educadores y registrando lo que considere pertinente a los efectos de la investigación. Se explicitará que tanto en dicho registro como en los documentos posteriores al procesamiento de los datos obtenidos, se utilizara la información de forma adecuada a fin de preservar correctamente la identidad de los participantes. Finalmente, también se establecerá que el participante podrá tener acceso a la información que brinde el procesamiento de los datos y a los resultados de la investigación.

CRONOGRAMA:

Actividades	M e s									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Revisión bibliográfica	X									_____
Preparación de Trabajo de campo	X	x	x							_____
Trabajo de campo				x	x	x	x			_____
Diario de Campo		x	x	x	x	x	x			_____
Análisis					x	x	x	x		_____
Elaboración de informe final									x	x
Devolución e Intercambio con los participantes										_____

RESULTADOS ESPERABLES:

Se espera que la presente investigación signifique un aporte para el Sistema de Protección Integral a la Infancia, para instituciones implicadas en el abordaje de la problemática y para los técnicos tanto a nivel profesional como formativo.

Se espera que los resultados de esta investigación ofrezcan una mayor y mejor comprensión acerca de los aspectos de la institucionalización que inciden perjudicialmente sobre el desarrollo integral del niño privado del derecho a vivir en familia, alentando la producción de herramientas de abordaje innovadoras y apoyando la elaboración de políticas públicas acordes, a fin de poder reducirlos al máximo posible.

BIBLIOGRAFÍA:

Albernaz, L. (1997). *Acerca del vínculo educador-niño/niña/adolescente. aportes a una relación educativa*. Montevideo: Centro de Formación y Estudios del INAME.

Decreto N° 379/008 del Ministerio de Salud Pública de la República Oriental del Uruguay, 4 de Agosto de 2008. Recuperado de http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/decretos/2008/08/CM515_26%2006%202008_00001.PDF

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Ley N° 15977. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 17 de octubre de 1988. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=15977&Anchor=>

Ley N° 17823. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 14 de setiembre de 2004. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17823&Anchor>

Ley N° 17866. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 31 de Marzo de 2005. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17866&Anchor=>

López, A. y Palummo, J. (2013). Los efectos de la institucionalización. En *Internados. las prácticas judiciales de institucionalización por protección de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Montevideo (pp. 17-18)*. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay, Fundación Justicia y Derecho. Recuperado de http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Internados_web.pdf

Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.

Namer, A. (1989). *Algunas propuestas conceptuales acerca del instructor*. Montevideo: Instituto nacional del menor – Escuela de funcionarios. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/namer.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño (A/RES/44/25). Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/44/25>

Organización de las Naciones unidas. (2009). Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños (A/RES/64/142). Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/64/142>

Pichón Riviére, E. (1977) Neurosis y Psicosis: Una Teoría de la Enfermedad. *La psiquiatría, una nueva problemática. Del psicoanálisis a la psicología social (II)* (p. 355). Buenos Aires: Nueva Visión.

Pichón Riviére, E. (1982). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Salvo, J. (2007). Psicología Social. Recuperado de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/int-teorias_enrique.pdf

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

Uruguay. Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (2001), Código de Ética del Psicólogo. Montevideo: Autor. Recuperado de <http://www.psicologos.org.uy/codigo.html>

Uruguay. Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (2010). Presupuesto del Quinquenio. Montevideo: Autor. Recuperado de http://www.inau.gub.uy/index.php/aspectos-presupuestales/item/download/56_fbd45b46158fd68247be1c6948d5c662

Uruguay. Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (s.f.). *Historia*. Montevideo: Autor. Recuperado de http://www.inau.gub.uy/index.php/institucional/historia/item/download/40_ba35178c9f9f83d0a1442e11c5409e40

Uruguay. UNICEF. (s.f.) *Tus derechos*. Montevideo: Autor. Recuperado de http://www.unicef.org/uruguay/spanish/youth_adolescents.html

1

NOTAS:

El autor no utiliza el término educador sino instructor.