

NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN PROTECCIÓN Y SUS PADRINOS:

MODELIZACIÓN, VÍNCULOS Y TUTORES DE RESILIENCIA

Anyela N. Gómez Deantonio

Directora de Tesis:

Teresita de L. Bernal Romero

Campo Psicología, Infancias y Cultura

Facultad de Psicología

División de Ciencias de la Salud

Universidad Santo Tomás

Bogotá, D.C., 2011-2012

Tabla de contenido

	Página
RESUMEN	
1. PROBLEMATIZACIÓN.....	4
1.1 Planteamiento del Problema.....	4
1.2 Justificación.....	7
2. OBJETIVOS.....	11
2.1 Objetivo General.....	11
2.2 Objetivos Específicos.....	11
3. MARCO DE REFERENCIA.....	11
3.1 Marco Paradigmático y Epistemológico	11
3.2 Marco Disciplinar	19
3.3 Marco Multi e Interdisciplinar.....	24
3.4 Marco Normativo	26
3.5 Antecedentes Investigativos.....	29
4. METÓDICA	29
5. CONSIDERACIONES ÉTICAS	37
6. RESULTADOS.....	39
7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	48
8. CONCLUSIONES.....	94
9. APORTES Y RECOMENDACIONES.....	102
10. REFERENCIAS.....	106

Resumen

El objetivo del estudio, fue modelizar los vínculos entre niños, niñas y adolescentes en protección y sus padrinos, y el rol de estos como tutores de resiliencia. El proceso se desarrolló mediante revisión documental, entrevistas y un grupo de discusión. Participaron una adolescente, su madrina, la directora y profesionales de la Fundación. Los resultados destacaron el papel de la construcción de contexto, la abducción y los procesos reflexivos en la modelización; apoyaron la postura de las figuras subsidiarias frente al debate disciplinar; y subrayaron la necesidad de retomar el contexto en la intervención vincular. El Modelo constituyó una opción favorecedora de la co-evolución, los vínculos, la resiliencia y la construcción de sujeto político.

Palabras Clave

Protección, hogares de acogida, padrinos, vínculos, tutores de resiliencia, modelización.

Abstract

The main of this study was to model the binds among children and teenagers in protection and theirs godfathers, and the role of these as resiliency tutors. The process was developed by document analysis, interviews and a discussion group. A teenager, her godmother, the director and professionals of the Foundation took part in it. The results highlighted the role of the context construction, the abduction and the reflexive process in the modeling; supported the position of the subsidiary figures for the discipline debate; and underlined the need to take the context into binds interventions. The model constituted an option for the co-evolution, the binds, the resilience and the political subject construction.

Key words

Protection, fester care, godfathers, binds, resiliency tutors, modeling.

1. Problematización

1.1 Planteamiento y formulación del problema

En el marco del interés superior del niño, y del derecho de todos los niños, niñas y adolescentes de permanecer en un medio familiar, emergen en Colombia como una de las estrategias de restablecimiento de derechos, los programas como el Plan padrino o los Hogares amigo; programas que internacionalmente son más conocidos por el nombre de acogimiento familiar; y en cuyo desarrollo, se van configurando vínculos entre los actores implicados.

En este sentido, el presente trabajo de grado se articuló al Campo de Formación Integral, Psicología, Infancias y Cultura de la Universidad Santo Tomás, con su proyecto de investigación docente: Vínculos y procesos resilientes en procesos de restitución de derechos, en el interés conjunto que se enmarca en estos, por abordar e intervenir los citados fenómenos en procesos de protección. En este caso particular, con relación a los programas Plan padrino y Hogares amigo.

Respecto al primer tópico, los vínculos, la psicología ha generado diversas posturas, dando lugar a debates como el mencionado por Oliva (2004) acerca del *monotropismo*; postura según la cual, existe una tendencia en los infantes a vincularse con una figura central, sin la que, y a pesar de la vinculación con otras figuras, el desarrollo de dichos niños se ve alterado (Bolwby, 1969, citado en Oliva 2004). En concordancia con esto, las experiencias tempranas de apego, pérdida y separación con dicha figura central, se constituyen como determinantes en las relaciones futuras (Bolwby, 1969, 1973, 1980, 1982, citado en Schofield y Beek, 2005a).

Teniendo en cuenta lo anterior, la discusión disciplinar se ha enfocado en plantear, como postula Oliva (2004), que contrario a lo que decía Bolwby, los niños sí pueden establecer vínculos con otras figuras; como lo confirman por ejemplo Schofield, Beek, Sargent y Thoburn (2000, citados en

Schofield y Beek, 2005a), con relación a los programas de acogimiento familiar de largo término.

Esos vínculos, incluso poseen características similares a las del apego generado con la figura central, como lo sugirió el estudio de Jackson (1993, citado en Oliva, 2004), en el que la ausencia de divergencias significativas en las pautas de crianza (facilitada por la cultura) de padres y madres, permitió encontrar características similares en el apego desarrollado por los niños hacia sus progenitores.

De hecho, en la misma línea de Oliva, se han encontrado diversas investigaciones, que cuestionan el supuesto de determinancia del apego, abogando en cambio por la interacción entre la maduración, el apego con la figura central y las vivencias del sujeto (Teti, Gelfand, Messinger e Isabella, 1995; Belsky, Campbell, Cohn y Moore, 1996; Fagot y Pears, 1996; Grossmann y Zimmerman, 1999; Thompson, 1999; Rauh, Ziegenhain, Muller y Wijnroks, 2000; Weinfield, Sroufe y Egeland, 2000, citados en Kozłowska et al., 2002). Incluso, Gómez, Muñoz y Santelices (2008) señalan, la posibilidad de intervenir de forma eficaz en el apego en las diferentes etapas de la vida, aun cuando el estilo de apego desarrollado por el niño, y los modelos operativos de los cuidadores, no sean los más funcionales frente al proceso de vinculación.

Además, como postula Oliva, la posibilidad de establecer vínculos con figuras alternas se convierte en un aspecto “muy conveniente para el niño, facilitando la elaboración de los celos, el aprendizaje por imitación, la estimulación rica y variada” (p. 71).

De esta forma, como argumentan Amar y Berdugo (2006), las figuras subsidiarias son vistas por los niños como figuras que fortalecen la estima que tienen de sí mismos, que les brindan cariño, apoyo, les dan seguridad y están pendientes de ellos, favoreciendo su desarrollo, a pesar de las situaciones difíciles, que hayan podido vivir en su primera infancia.

Teniendo en cuenta lo dicho, el presente trabajo de grado retomó la segunda perspectiva del debate planteado por Oliva, referente a la posibilidad de generar vínculos significativos con personas diferentes a la figura central, y a la no determinancia del futuro relacional de los individuos, a partir del apego desarrollado en la infancia con dicha figura. Posibilidades, que en este caso se refirieron a los vínculos emergentes entre los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA), y los padrinos¹ o familias de hogares amigos, en una fundación de protección.

De acuerdo con lo anterior, se retomó la perspectiva eco-eto-antropológica de los vínculos de Miermont (1993, citado por Hernández, 2010), así como las contribuciones de Hernández y Bravo (2004), de Estupiñan y Hernández (2007) y de Hernández (2010); en lo referente, en primer lugar, a aportes como la capacidad de establecer vínculos significativos, no solo con una persona, sino con múltiples actores, consigo mismo, con las cosas y con los diferentes contextos; en segundo lugar, en cuanto planteamientos como: “todo estímulo al fortalecimiento de los vínculos es una condición para mejorar la vida” (Hernández, 2010, p.56); en tercer lugar, respecto a la premisa del desarrollo de la autonomía a partir de las formas de vinculación adaptativa; y en cuarto lugar en lo concerniente a las cualidades del vínculo y a la importancia de tener en cuenta la historia y el contexto del mismo, al valorarlas como positivas o negativas. Esto último, recordando que como plantea Kozłowska et al. (2002), la díada, que en este caso haría referencia al NNA y su padrino, solo sería uno de los niveles de observación posible, frente al vínculo.

Así, frente a la posibilidad de ejercer sus derechos a permanecer en un medio familiar, de generar relaciones en las que se sientan valorados y queridos y que favorezcan su desarrollo, su

¹ En la Fundación de protección en la que se desarrolló la investigación-intervención (Fundación S.) el Plan padrinos y el programa Hogares amigos, operan indistintamente bajo el nombre del primero. Por tanto, en adelante se hará referencia a este de manera exclusiva, a menos que se tenga que hacer alusión a los citados programas en otros contextos.

autonomía y la adaptación al medio a pesar de las historias personales de vulneración, emerge la posibilidad de que se construyan vínculos entre los NNA y sus padrinos; fenómeno frente al cual surgieron las siguientes preguntas ¿cuáles son las cualidades de los vínculos que se configuran entre los NNA y sus padrinos en una fundación de protección?, ¿cómo participa el contexto en la emergencia de los vínculos entre estos actores?, ¿cómo esos vínculos se convierten en potenciadores de procesos de desarrollo, adaptación y autonomía para los NNA de la Fundación? y en ese sentido, ¿cómo responden estas preguntas al debate disciplinar?

Además, teniendo en cuenta que como postulan Schofield y Beek (2009), el acogimiento familiar, constituye un contexto favorecedor de resiliencia, y que como plantea Cyrulnik (2002), “todo lo que permite la reanudación del vínculo social permite reorganizar la imagen que el herido se hace de sí mismo” (p. 214), y por tanto, promover el desarrollo de procesos resilientes, fue necesario cuestionarse ¿cuál es el rol de los padrinos como tutores de resiliencia?, si lo son, y si no, ¿cómo favorecer que dichas figuras se constituyan como tales?

Por último, fue pertinente preguntarse, teniendo en cuenta que el interés del que se partió estuvo dirigido hacia la modelización ¿cómo modelizar los vínculos de los NNA de una fundación de protección con sus padrinos y el rol de estos últimos como tutores de resiliencia?

1.2 Justificación

La atención a la infancia y la adolescencia en Colombia, es un tema que se ha ido fortaleciendo progresivamente (Psicóloga M. Torrado, comunicación personal 16 de noviembre de 2011). De esta forma, desde la firma en la Convención internacional sobre los derechos del niño a través de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1989), cada vez son más las reformas normativas que se efectúan para establecer y trabajar por sus derechos, así como las políticas públicas y el lugar en los

planes de gobierno que se establecen para propender hacia el pleno desarrollo de esta población.

A pesar de esto, la situación de la infancia aún no es muy alentadora. La Asociación de mujeres y niños refugiados (s.f., citado en Adams, 2010) plantea que el 65% de las personas en situación de pobreza, son niños, y que 4 de cada 10 infantes, vive algún tipo de maltrato. Por su parte, Linares y Quijano (2005) sostienen que cada año, “100.000 niños crecen en las instituciones de protección por abandono y peligro” (p.2), a lo que Eslava, Prada, Rivera, Segura y Gantiva (2009) añaden que en Colombia, se encuentran en situación de adoptabilidad 13.000 niños con más de ocho años.

Frente a dicha situación, y particularmente respecto a la institucionalización, Luna (2007) plantea que los estudios de diferentes disciplinas tanto sociales como de la salud, han demostrado lo inadecuado de esta disposición como una opción de vida para los NNA, aspecto que, en conexión con el derecho de esta población a permanecer en un medio familiar, subraya la necesidad de abordar el funcionamiento de programas como el Plan padrino y los Hogares amigos, así como sus implicaciones en la vida de los NNA, al constituirse como unas de las posibilidades para restituir dicho derecho; más cuando en su experiencia con estos programas, como mencionó una de las trabajadoras sociales de la fundación de protección en la que se desarrolló la investigación-intervención, se han presentado dificultades como las “falsas expectativas de adopción” o el abandono por parte de los padrinos hacia el proceso (comunicación personal, 10 de agosto, 2011).

Teniendo en cuenta que respecto a las vivencias de maltrato y vulnerabilidad social a las que se ven expuestos los NNA (a las que se hizo referencia arriba) Hernández (2010) plantea que las funciones de supervivencia, desarrollo y creatividad de los vínculos se ven debilitadas, haciendo parte de formas de vinculación frágiles, inconsistentes e intermitentes, y que como se mencionó en el apartado anterior “todo estímulo al fortalecimiento de los vínculos es una condición para mejorar la vida” (Hernández, 2010 p.56), además de que el presente trabajo de grado se constituyó en una apuesta por la posibilidad

de establecer vínculos significativos con otras personas (a parte de las denominadas por Bolwby: figuras centrales), y que siguiendo a Bernal (s.f.) en su estudio con adolescentes, cuando los padrinos les proveen a estos elementos para potenciar su desarrollo se constituyen en figuras significativas para sus vidas, se hizo necesario el abordaje tanto comprensivo como interventivo respecto a los vínculos entre los NNA y sus padrinos como condición de posibilidad para mejorar sus vidas.

Así mismo, por un lado, si se tiene en cuenta que de acuerdo con Barudy y Marquebreucq (2005) los padrinos se pueden convertir en tutores de resiliencia si favorecen el tránsito hacia formas de vinculación entre estos actores que sean funcionales en relación a su contexto, que en caso de darse este paso dichos tutores pueden transformarse en fuentes de apoyo para los NNA y que por el otro, según Martínez y Vásquez-Bronfman (2006), los tutores facilitan los procesos reconstructivos después de historias de vida dolorosas, pues “al permitirles vivir nuevas experiencias, les abren la posibilidad de un futuro en el que puedan encontrar felicidad y bienestar a pesar de los sufrimientos y del dolor padecido” (Barudy y Dantagnan, 2011, p.29), se aprecia la importancia de reconocer el rol que están desempeñando los padrinos en la vida de los NNA y de favorecer la emergencia de tal rol.

En este sentido, el estudio adquirió relevancia respecto a los actores que involucró y frente a la institución, el programa Plan padrino y a sus marcos: El campo de formación Psicología, infancias y cultura, el proyecto de investigación Vínculos y procesos resilientes en niños y niñas en el sistema de protección. También, finalmente, frente a la disciplina.

En primer lugar, las implicaciones en cuanto a los NNA se reflejaron al considerar el direccionamiento de la presente tesis en pro de una de las medidas para restituir el derecho de los NNA a permanecer en un medio familiar cuando este derecho ha sido vulnerado², así como al favorecimiento

² Los NNA de la Fundación S., se encuentran institucionalizados. Unos cuentan con declaratoria de adoptabilidad, y otros de vulnerabilidad. Esta última con relación a situaciones de maltrato infantil.

de su pleno desarrollo, con la atención dada a los vínculos con sus padrinos y al rol de estos como tutores de resiliencia. A su vez, como se argumentó en el marco epistemológico en lo referente al pensamiento abductivo, el hecho de que el modelo derivado del presente trabajo (como guía para el favorecimiento de los padrinazgos), pueda ser tenido en cuenta frente a procesos con características similares a las retomadas aquí posibilitó el favorecimiento de otros NNA además de los que se involucraron directa e indirectamente en este estudio; lo que, desde esta perspectiva, fue una contribución a la institución, al ser una vía para solventar su manifiesta necesidad respecto a la implementación de los ya citados programas, los cuales, como lo refirieron los actores y Eslava et al. (2009), han presentado problemas en su operacionalización.

En segundo lugar, frente a los padrinos, teniendo en cuenta que como se planteó en el marco disciplinar el vínculo es algo que emerge en la relación (Hernández, 2010), el fortalecimiento de este se constituyó así mismo como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo, al orientarse hacia el favorecimiento de las cualidades vinculares y al tener en cuenta que como seres teleológicos estos actores también tienen intencionalidades respecto a su adscripción a dichos programas.

En cuanto a los profesionales, los aportes estuvieron dirigidos a la apertura de procesos de reflexión que les permitieran observar cómo estaban operando y participando en la construcción del presente fenómeno; elementos que fortalecieron la capacidad reflexiva y autorreferencial de la autora, así como (en forma general) sus competencias investigativas e interventivas.

Finalmente, respecto a la disciplina, se aportaron reflexiones frente al concepto de *vínculo*, que podrían contribuir como referentes respecto a las perspectivas retomadas aquí, incluyendo el debate disciplinar mencionado, y frente al concepto de *tutores de resiliencia*. Además, a partir del método de la modelización sistémica, se contribuyó en la intervención del contexto vincular; método que, además,

en su implementación, se tornó como una opción ética frente al ejercicio de la profesión al tener un impacto social y al brindar oportunidades de participación por parte de los actores.

Teniendo en cuenta lo anterior, los impactos mencionados resonaron en el campo de formación y en el proyecto de investigación, al proveer comprensiones frente al fenómeno de estudio en el marco de la perspectiva de derechos, mediante un método no trabajado hasta ahora en el aludido campo.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Modelizar los vínculos de NNA de una fundación de protección con sus padrinos, y el rol de estos como tutores de resiliencia.

2.2 Objetivos Específicos

Reconocer las cualidades de los vínculos que se configuran entre los NNA en una fundación de protección con sus padrinos, y del rol de estos como tutores de resiliencia.

Comprender la participación del contexto en la emergencia de los vínculos entre los NNA y sus padrinos, y del rol de estos como tutores de resiliencia.

Movilizar el contexto de los vínculos entre los NNA de una fundación de protección con sus padrinos, y del rol de estos como tutores de resiliencia.

Generar un modelo que favorezca los vínculos de los NNA de una fundación de protección con sus padrinos, y la emergencia del rol de estos últimos como tutores de resiliencia.

3. Marco de Referencia

3.1 Marco Paradigmático y Epistemológico

Hablar del término *paradigma* es hacer referencia, de acuerdo a Morin (2007), a “un tipo de relación lógica (inclusión, conjunción, disyunción, exclusión) entre cierto número de nociones o categorías maestras” (p.154), controlando como afirma el autor, las atribuciones de sentido que desde la perspectiva de Kuhn (1996) se hacen acerca de la ciencia y el mundo en el marco de su aceptación por parte de la comunidad científica. No obstante, cuando dichas relaciones lógicas se refieren específicamente al conocimiento, surge el concepto de *epistemología*, que siguiendo a Martínez y Ríos (2006) implica considerar el significado de conocer, de verdad y de cómo conocer.

De acuerdo a esto, se explicitaron a continuación las posturas del presente estudio:

Postura Paradigmática.

Paradigma de la Complejidad.

Este paradigma como plantea Morin (2007):

Es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. (p. 32)

Es decir, el paradigma de la complejidad es una invitación a reconocer la multidimensionalidad de los fenómenos, a tener en cuenta la incertidumbre y la forma en que se experimenta el mundo; pero sobre todo, es una apuesta por articular lo múltiple y lo diverso.

Lo anterior implicó para esta tesis adscribirse a la perspectiva eco-eto-antropológica frente a la multidimensionalidad de los vínculos. Por ejemplo, en cuanto a la incertidumbre, tener en cuenta las características de los sistemas que se mencionan más adelante, retomar el principio ético de la ecología de la acción y elegir un método abierto a los cambios de rumbo a lo largo del proceso; en cuanto a la relevancia de abordar la forma en que se experimenta el mundo, retomar la hipótesis fenomenológica

en el método; y, finalmente, en lo referente a la articulación, comprenderla como una posible referencia a las relaciones lógicas que se planteaban al inicio del apartado, que en esta tesis se comprendieron como los principios planteados por el pensador francés frente a su propuesta paradigmática, a saber, el principio *dialógico*, de *recursividad* y *hologramático*, los cuales, de acuerdo con Morin (2007), hacen referencia respectivamente a poner a conversar lo opuesto hallando lo común en lo diferente, a tener en cuenta las múltiples relaciones y condiciones de causalidad que pueden haber entre los fenómenos, y a atender a que los elementos poseen características de sus contextos sin ser estos y viceversa.

El principio dialógico puesto en acción invitó a articular procesos como la investigación y la intervención a partir de la modelización, por ejemplo a pensar en la interacción entre los actores como fuente de conocimiento (principio que se establece en el marco epistemológico), y con ello a generar procesos de co-aprendizaje a partir de la conjunción entre saberes.

El principio de recursividad por su parte, implicó considerar que los vínculos entre padrinos y NNA podían ser al mismo tiempo productos y productores del modelo; que simultáneamente generó y fue generado por el conocimiento (teorías), al partir de, y nutrir al mismo tiempo, teorías como la eco-eto-antropología vincular.

En lo referente al principio hologramático, su aplicación hizo pensar en la posibilidad de similitudes del padrinzgo que participó con otros padrinzgos, por lo que el modelo generado se constituyó como una oportunidad para favorecer no solo ese vínculo particular, sino otros alternos, conectándose así con la lógica abductiva desarrollada más abajo.

También se tuvo en cuenta dos características planteadas por Morin acerca de los sistemas: la *auto-eco-organización* y la *emergencia*; la primera referida a la capacidad de todo sistema de generar formas propias de organización y cualidades específicas y de determinar hacia dónde se dirige, si cambia o no y hasta qué grado, con relación a los contextos en los que participa (Morin, 1996, 2007; Solana, 1997). La segunda, entendida como “las cualidades o propiedades de un sistema que presentan

un carácter de novedad con relación a las cualidades o propiedades de los componentes considerados aisladamente o dispuestos de forma diferente en otro tipo de sistema” (Morin, 1977, pp. 129-130).

Frente a la relación de dichas cualidades con este trabajo, retomar la primera invitó a pensar que a pesar de la intervención realizada y del modelo propuesto, los vínculos se configurarían de tal forma que no necesariamente corresponderían con las intenciones de la modelizadora (lo que se ligó a la idea de incertidumbre), elemento que introdujo necesariamente una toma de postura ética, frente a lo que se invocó el concepto moriniano de *ecología de la acción*, retomado en el marco ético.

Respecto a la emergencia las implicaciones fueron: retomar la hipótesis del mismo nombre en el método y estar atento a las novedades del proceso para reorientarlo, aspecto que remitió también a la idea de incertidumbre.

Por último, y como otro de los puentes entre este paradigma y la postura epistemológica que se asumió, se acudió a Sandoval (2003), de acuerdo al cual: “La epistemología de la complejidad se aparta de otras propuestas en dos aspectos: de un lado, el holismo y, de otro, la autorreferencia” (p.11). Frente a esto se retomó la segunda cualidad como forma de tener en cuenta al observador, aspecto que en el *constructivismo* se constituyó como pieza clave.

Paradigma Eco-eto-antropológico

Como plantea Miermont (2004), la eco-eto-antropología es una aproximación derivada de la complejidad, cuyo interés se centra en “la manera como el hombre es el producto y el productor de su ecosistema” (p.2), conectándose así con el principio de recursividad.

En su texto el autor se refiere a dos fenómenos comprendidos bajo dicha postura, los vínculos y la clínica, de los cuales se retomó el primero, pero que de forma conjunta podrían verse como dimensiones de lo humano como foco (lo humano), de la eco-eto-antropología.

Por otra parte, frente a la comprensión de este paradigma, según Hernández (2010), la partícula *eco* hace referencia a la articulación entre el *ethos* (comportamiento teleológico) y el *oikos* (ambiente o

hábitat), la remisión a la antropología implica la atribución de sentido surgida a partir de la reflexión y las emociones generadas frente a dichos *ethos* y *öikos*, y, finalmente, *eto* se refiere, de acuerdo a Hernández y Bravo (2004), a hacer una lectura de los comportamientos desde su evolución biológica y desde las diferentes funciones que cada uno cumple, aspectos que, en lo referente al vínculo NNA-padritos, implicaron atender a las intencionalidades de cada uno de los actores frente a la configuración y al mantenimiento del vínculo, a los sentidos generados a partir de este, y a la funcionalidad de dicha conexión en términos, por ejemplo, de adaptación y desarrollo.

Además, un abordaje de los vínculos fundamentado en ese marco implicó retomar también las dimensiones filogenética, epigenética, cultural y ontogenética.

La primera de ellas entendida según Miermont (2000, citado en Hernández, 2010) como la dimensión abarcadora de los comportamientos de la especie en función de sus necesidades, entre ellas, las que se mencionaron con relación a la etología. La segunda, entendida como el proceso de evolución de la persona en su cuerpo y psique, que en la presente tesis implicó atender a los momentos de desarrollo de los sujetos involucrados, en conexión con las cualidades del vínculo. La tercera, entendida como el conjunto de saberes y prácticas, tanto populares como profesionales o disciplinares, con las que los sujetos interactúan en su día a día, por ejemplo, las intervenciones de los psicólogos y trabajadores sociales, las políticas de protección frente a la infancia, entre otros. Por último, la cuarta, comprendida como la articulación que cada quien hace de las secuencias instintivas con los aprendizajes realizados; elemento que frente a los padritos y los NNA, se retomó al atender a la manera de acercarse o relacionarse con el otro y sus respectivas historias de vida.

Postura Epistemológica.

Respecto a esta postura se asumieron como referentes:

Pensamiento Abductivo.

El pensamiento abductivo, según Hernández (2010), es una forma de pensamiento desarrollada a partir de hipótesis, que busca comprender eventos específicos en un tránsito que, como afirma el Filósofo L. Bravo (comunicación personal, 24 de abril de 2011), va de lo particular a lo particular. De esta forma, como plantean Zelis, Pulice y Manson (2000), sigue la siguiente lógica proposicional: Resultado--->Regla---->Caso.

Además, como sugiere Hernández (2004), dichas hipótesis constituyen el punto de articulación entre lo inductivo y lo deductivo, pero a diferencia de estas formas lógicas no pretende postular generalizaciones, por lo que sus planteamientos toman el carácter de posibilidades que probablemente serán aplicables solo a aquellos casos que compartan características similares.

Entonces, pensar abductivamente se articuló con la *hipótesis enactiva*, al plantear esta el advenimiento del conocimiento a partir de la conjunción entre lo general y lo particular, lo cual en la abducción se correspondió con la interacción entre lo deductivo y lo inductivo.

Esta forma lógica implicó, además, estar atento a las singularidades de los casos relatados y a los indicios surgidos, construyendo a partir de ellos hipótesis que orientaran el desarrollo del modelo, el cual, como propuesta de intervención frente al favorecimiento de los vínculos NNA-padriños, no tuvo desde la abducción una pretensión de generalizarse a todos los vínculos en el marco de estos programas, sino únicamente respecto a aquellos con características similares.

Dentro de este mismo marco, el modelo resultante tampoco se desarrolló a través de la postulación de etapas rígidas para todos los casos, sino que, por el contrario, se planteó en términos de momentos y bajo principios que permitieran la flexibilización.

Constructivismo Social.

Se retomó el constructivismo como una orientación frente al conocimiento que sostiene como argumenta Arnold (1997), que nuestros conocimientos “no se basan en correspondencias con algo

externo, sino que son resultado de construcciones de un observador que se encuentra siempre imposibilitado de contactarse directamente con su entorno” (p.4).

Frente a esta perspectiva se tuvo en cuenta de sus diversas vertientes, el constructivismo social, con los respectivos principios señalados por Cubero (2005).

En consonancia con lo anterior, se retomó en primer lugar el principio del *conocimiento como situado en un contexto histórico-cultural*, el cual implica, de acuerdo con Cubero, que lo que se conoce, el sentido de dicho conocimiento y lo que se hace para conseguirlo depende de los *escenarios socioculturales* en los que se construye.

La implementación de este principio se articuló con el *principio de la modelización sistémica* desarrollada en el método, al hacer este referencia a la contextualidad como elemento característico de la modelización, y al dar lugar a la necesidad de retomar la historia y los diferentes entornos con los que se relaciona un fenómeno particular a la hora de intentar comprenderlo e intervenirlo.

En segundo lugar, se consideró el principio de los sujetos como *agentes activos*, lo cual como postula Álvarez (2009), da cuenta del conocimiento como una construcción y no como una copia de la realidad, en la que el individuo media en la “selección, evaluación e interpretación de la información, dotando de significado a su experiencia” (Cubero, 2005, p.6). Postulado que en el presente ejercicio se conectó con el *principio de acción inteligente* de la modelización, en el que los sujetos elaboran soluciones para reducir la brecha entre lo que tienen y lo que esperan, y que además, implicó que los actores fueran protagonistas en la elaboración del modelo de investigación-intervención, sin convertirlos con ello, como plantea Cubero, en los únicos responsables del proceso.

En tercer lugar, se hizo referencia al principio del *conocimiento como construcción social*; axioma que, siguiendo a la autora, indica que la construcción del conocimiento se realiza conjuntamente; por lo que el modelo y las comprensiones resultantes fueron en uso del mismo, co-

construcciones, resultando así una emergencia de la relación y conectándose por tanto con la emergencia como característica de los sistemas y como hipótesis de la modelización.

Finalmente, se tuvo en cuenta el principio de *relatividad*, el cual da cuenta del conocimiento como dependiente del marco de distinción del que surge (Cubero, 2005).

Lo anterior implica, según Popkewits (1998, citado en Cubero, 2005), que “el conocimiento es algo provisional” (p. 4). En ese marco el modelo propuesto fue pensado como una de las múltiples opciones frente al favorecimiento de los vínculos entre padrinos y NNA, dependiente además de unos marcos teóricos determinados, lo cual permitió deducir otra de las implicaciones de tal principio, a saber, el vuelco hacia el *observador*. Esto al tener en cuenta que, como plantea Maturana (1996), las distinciones que se hacen son hechas desde dominios de realidad particulares.

En ese sentido, como forma de retomar al observador desde la perspectiva de Von Foerster (2006), se retomó el concepto de *autorreferencia*, que como observación de segundo orden se conectó con lo denominado por Estupiñán y Hernández (2007) *Procesos reflexivos de segundo orden*; procesos que, no obstante como lo plantean los mismos autores junto con Von Foerster, implican un nivel inicial de observación, o *procesos reflexivos de primer orden*.

Así, los procesos reflexivos de primer orden corresponderían a “puntuaciones que un observador hace sobre una realidad fenoménica” (Estupiñán y Hernández, 2007, p. 96), mientras que los procesos de segundo orden harían referencia, siguiendo a los autores, a meta-observaciones acerca de esas descripciones de primer orden, meta-observaciones que en el presente se objetivizaron en la *auto* y en la *heterorreferencia*. Se entiende por la primera, de acuerdo con Garzón (2008), una meta-mirada de las lecturas e intervenciones que se hacen en contexto, que permite dar cuenta de lo que hace quien observa, de su relación con el otro y de cómo su forma de pautar las interacciones hace que se estanquen o transformen determinadas vivencias, dilemas, relaciones o procesos. La segunda es

comprendida como una meta-mirada, pero esta vez proveniente, no ya de la autora, sino de los otros actores del proceso.

3.2 Marco Disciplinar

Vínculos.

El concepto de *vínculo* se ha ido transformando históricamente a partir de su lectura desde diferentes enfoques y miradas psicológicas, psicoanalíticas y psiquiátricas, en un continuo que según Hernández (2010), ha implicado un tránsito desde el solipsismo hasta la solidaridad ecológica.

A partir de lo anterior se retomó la perspectiva eco-eto-antropológica desarrollada en el marco paradigmático, en este apartado, frente a su acepción en torno a los vínculos.

Teniendo en cuenta lo anterior, Hernández (2010) define el vínculo como un fenómeno de interfase, que como plantea Miermont, “es aquello que une o conecta a las personas con otras, consigo mismas, o con las cosas. Es aquello que asegura una conexión temporo-espacial entre personas físicamente separadas, gracias a los procesos de simbolización que contribuyen a su mantenimiento” (1993, citado en Hernández, 2010, p. 56).

El ser un fenómeno de interfase implica que el vínculo es una emergencia de las relaciones, que por tanto, como plantea Hernández, se enmarca y adquiere sentido en contextos particulares de los que es producto y productor, al igual que frente al mundo subjetivo. Por lo cual como afirma Cyrulnik (2002): “habrá pues que pensar el vínculo como un sistema de comportamiento en cuya organización intervienen todos los que participan en la interacción” (p.66); en este caso, los NNA y sus padrinos, los profesionales de la Fundación, el contexto institucional con sus políticas, el contexto global con sus normatividades y comprensiones frente a la infancia, entre otros.

De esta forma, como postulan Estupiñan, Hernández y Bravo (2006), los vínculos están

formados por la articulación de las diferentes esferas vitales: lo psicológico, lo cultural y lo histórico, por lo que una aproximación a los vínculos desde la ecología pretende:

Describir y comprender las relaciones que establece el individuo en sus contextos vitales: El medio interno: el cuerpo y la subjetividad. El medio externo: su hábitat, sus relaciones, sus lugares de vida. Los contextos de interfase: el psiquismo y la cultura, en cuanto sistemas reguladores del comportamiento y de la pertenencia. (pp. 49-50)

Es decir, (según esto) una lectura de los vínculos desde la propuesta eco-eto-antropológica, es una invitación a abordar los vínculos desde múltiples niveles de observación que interactúan entre sí, que se insertan en diversos sistemas de conocimiento y que atraviesan las dimensiones temporales y espaciales generando mapas que, como plantean Hernández y Bravo (2004, citados en Díaz, Jiménez y Robín, 2007), resultan de distinciones tanto a nivel individual como a nivel de lecturas de los sistemas, y que implican que ante la necesidad de movilizar los vínculos el enfoque deberá inscribirse en la ecología de los mismos.

Por otro lado, como afirma Hernández (2010), los vínculos pueden tomar la forma de *vínculos reales*, cuando a partir de representaciones, afectos y modos de comunicación diversos (amor, amistad, rivalidad, etc.) se da cuenta de una definición particular de relación; o de *vínculos virtuales* que, según Estupiñán et al. (2007), se construyen psíquicamente, generando un mundo de “imaginarios, de potencialidades y de idealidades” (p. 61), lo que frente al presente estudio implicó tener en cuenta las expectativas de cada uno de los actores.

Los vínculos además como proceso, siguiendo a Hernández (2010), poseen una serie de cualidades cuya connotación como positiva o negativa es relativa al contexto del vínculo, a las condiciones históricas y a su papel como fuente protectora y generadora de adaptación (entendida como

desarrollo eco-dependiente) y de autonomía, la cual “solo es posible en el seno de adecuados procesos de vinculación afectiva y social” (p.7). Así, como argumenta Cyrulnik (2002), ante la pérdida o separación de una figura con la que se tiene un vínculo significativo y funcional, será suficiente una señal que oriente a la persona hacia procesos de creatividad para que dicho distanciamiento se convierta en una vivencia de progreso.

Respecto a las cualidades del vínculo, además de retomar la propuesta de Hernández (2010) que se describe en la Tabla 1., se tuvo en cuenta la cualidad de *cooperatividad* propuesta por Barrera, Gutiérrez, Pinto y Rincón (2010), quienes la postulan como una función de los vínculos derivada del concepto de *co-gestión* de Elina Dabas, y la definen como el “grado de sincronía y corresponsabilidad del vínculo” (p. 46), grado que puede propender hacia el extremo *desorganizado-polarizante*, o hacia su opuesto en el continuo, la *corresponsabilidad*.

Tabla 1.

Cualidades de los procesos vinculares.

Cualidad		Vinculación	
1- Función de supervivencia: En qué medida el vínculo es condición para la supervivencia	Contingente	↔	Vital
2- Función evolutiva: Cómo favorece el desarrollo humano de los sujetos	Limitante, anquilosante	↔	Movilizante
3- Función creativa: Cómo favorece la emergencia de novedades adaptativas	Destructiva	↔	Generativa
4- Libertad: En qué medida los sujetos eligen y/o aceptan estar en la relación	Forzada	↔	Elegida, aceptada
5- Propósito consciente: Si el sujeto		↔	

está en la relación deliberadamente o de hecho	Contractual		De hecho
6- Consistencia: Organización y estabilidad de la vinculación	Incierta, ambigua	↔	Clara
7- Fuerza del vínculo: Intensidad y resistencia del vínculo	Frágil	↔	Fuerte
8- Permanencia: Duración y continuidad del vínculo	Fugaz, intermitente	↔	Permanente
9- Presencialidad: De cuál forma de presencia de los sujetos depende el vínculo	Virtual	↔	Presencial
10- Ritualización: Grado de ritualización del vínculo	Desritulizada	↔	Ritualizada rígidamente

(Hernández, 2010, p. 282)

Frente a lo anterior, y subrayando la cualidad vincular de tener una función de supervivencia, se hizo imperante reconocer que “todas las amenazas al proceso de vinculación del individuo a su entorno (...) son también una amenaza a la supervivencia. De igual manera, todo estímulo al fortalecimiento de los vínculos es una condición para mejorar la vida” (Hernández, 2010, p.56).

Por otra parte, siguiendo a la autora, los vínculos se nutren de la dinamización de los operadores temporo-espaciales (mitos, ritos y epistemes), de la misma forma que, siguiendo a Miermont (1993, citado en Hernández, 2010), se configuran a partir de estos.

En ese sentido, las epistemes son los marcos de referencia o saberes desde los cuales se comprende cada fenómeno, y entre los cuales se destacan los saberes disciplinarios, las políticas de un contexto determinado y los marcos normativos, entre otros (Hernández, 2010).

En cuanto a los mitos, son al igual que las epistemes sistemas de significación que “son una historia verdadera para quienes la comparten y una ficción para quienes son excluidos o la estudian

desde el exterior” (Miermont, 2001, p. 464 y ss., citado en Hernández, 2010, p. 65). Además, de acuerdo a Eliade (2007) el mito “garantiza la cohesión y la regulación de los grupos humanos, estructura los sistemas de creencias y organiza la transmisión de informaciones” (p. 34, citado en Hernández, 2010) al ser aquellos que siguiendo a Hernández le dan sentido, aunque se contradigan, a las acciones, pensamientos y sentimientos de los miembros de un grupo humano.

Finalmente con relación a los rituales, como plantea Hernández (2010), estos constituyen formas de organización de la interacción humana, que “acompañan los cambios simbólicos de la comunicación entre individuos” (p.75), fortalecen el sentido de identidad de un sistema, que constituyen el contexto relacional en el que se ponen en juego las intencionalidades, los sentimientos y las acciones, requieren cierto nivel de consciencia, y cumplen inmediatamente “sus objetivos de transición de estatus y de mantenimiento social” (p.84). Esto último permite diferenciarlos según La Fontaine (1985; Radcliffe-Brown, 1952; Turner, 1985; Vizedom, 1976, citados en Stanfield y Klein III 1990) de la categoría de *interacciones ritualizadas*³, ya que estos se relacionan más con el cumplimiento de objetivos de cambio de status o de mantenimiento del mismo de manera paulatina.

Resiliencia.

Walsh y Wolfson (2004) definen la resiliencia como la capacidad de recuperarse de una crisis y salir fortalecido de ella. Lo cual que implica realizar aprendizajes de las situaciones que en un momento dado desafiaron los recursos con los que se contaba para hacer frente a dicha situación.

El abordaje de la resiliencia, además, ha transitado por múltiples perspectivas, respecto a lo cual Schofield y Beek (2005b) mencionan que el debate se ha “desplazado de un énfasis en *factores* a un

³ El término utilizado por los autores es *comportamiento ritualizado* pero se retoma el de *interacciones ritualizadas* propuesto por Hernández (2010) con base en ellos, por considerarse más coherente con relación a los planteamientos del presente trabajo de grado.

énfasis en *procesos* y *mecanismos*, y de la *identificación* de la resiliencia a la *promoción* de la resiliencia” (p. 1283).

Así, este trabajo de grado se acogió a las perspectivas promotoras de resiliencia y de resiliencia como proceso, al ser estas las que enmarcan la subcategoría de *tutores de resiliencia*, de interés para la presente investigación-intervención, al ser uno de los roles posibles que podían desempeñar los padrinos con relación con los NNA vinculados a dichos programas.

Los tutores de resiliencia son entonces según Martínez et al. (2006) personas que se constituyen en un apoyo, permitiéndole al otro comenzar procesos reconstructivos en su vida pese a haber atravesado situaciones difíciles, además de favorecer de acuerdo con Barudy et al. (2005) la participación de los NNA, la equidad, solidaridad e igualdad, así como el involucramiento de los demás en dichos procesos, de promover el respeto en todas sus formas, de apoyar el “reconstruir y reestructurar nuevas redes sociales dignas de confianza” (p.87), y de tener la capacidad de dar lugar a vínculos de apego duraderos y sanos.

No obstante, más allá de poseer una serie de características como afirman Martínez et al. (2006), “es el contacto con <<el otro>> el que abre la posibilidad de tejer una resiliencia: es la mirada amistosa, la escucha atenta y respetuosa, el apoyo de una persona lo que permite iniciar un proceso de resiliencia” (p. 30). De lo cual se deduce la importancia de la configuración de los vínculos entre unos y otros para devenir en un tutor de resiliencia.

3.3 Marco Multi e Interdisciplinar

Como plantea Morin (s.f.), la historia de la ciencia, lejos de reducirse a la conformación de sus múltiples ramas, se ha erigido a partir de la hibridación y de la comunicación entre ellas.

En ese sentido, como parte de las posibilidades, se han planteado la trans, la inter, la multi y la

pluridisciplinariedad; respecto a las cuales se retomaron en la presente investigación-intervención la segunda y la tercera. En lo interdisciplinar, a partir del trabajo colaborativo entre los diversos profesionales que participaron, mientras que en lo multidisciplinar, a través de la remisión a los aspectos legales tratados en el marco normativo, así como a la categoría que sigue a continuación.

Acogimiento Familiar.

Como ya se especificó, los programas Plan padrino y los Hogares amigo son conocidos internacionalmente con el nombre de acogimiento familiar, lo cual, según González (2002), es una medida de protección en la que “se proporciona al niño una atención familiar sustitutoria o complementaria durante un tiempo planificado cuando su propia familia no puede atenderle” (p.62). Además, como menciona Luna (2007) quienes acogen al niño, se encargan de su cuidado integral y de la garantía de sus derechos, sin adquirir por ello la patria potestad.

Al ser una medida de protección, han sido diversas las disciplinas y los profesionales que han realizado aportes al respecto. Así, Barudy (s.f.) postula que el acogimiento familiar debe ser comprendido como un recurso que la sociedad ofrece a los NNA para garantizarles la *parentalidad social* que sus padres biológicos no pueden ofrecerles. Se entiende parentalidad social como aquella que por oposición o en continuidad con la *parentalidad biológica* (posibilidad de dar vida a), es la capacidad de los padres de proteger, cuidar y educar a sus hijos y que “implica el respeto incondicional por la filiación de los niños, así como el facilitar y participar en todas aquellas intervenciones que permitan mantener un vínculo de los niños con sus familias de origen” (p.4).

Por otra parte, respecto a los diferentes estudios sobre el acogimiento familiar, lo observado en general es que se han interesado (en algunos casos por uno o varios de los siguientes, en otros por

todos) por el niño, la familia de origen, el proceso de acogimiento, el papel del interventor, la familia de acogida y/o por las relaciones entre estos.

Desde ese marco, Taricco (2008) plantea que la familia acogedora no posee una existencia objetiva como tal, sino que es producto de una co-constucción en un momento dado de su ciclo vital y en un escenario de interacción entre la familia y los asistentes sociales, lo cual, siguiendo a la autora, no implica negar las motivaciones o actitudes individuales frente al acogimiento.

En cuanto a los NNA, la citada asistente social menciona que estos a menudo enfrentan el problema de la *doble pertenencia*, en el que a pesar de la situación de vulneración que vivieron con su familia biológica, el niño se encuentra en un *conflicto de lealtades* en torno al cariño o a los modelos culturales a seguir, al sentirse perteneciente a dos núcleos familiares distintos.

Dicha situación de doble pertenencia implica también para Fanizza (2008) una sensación de ambigüedad para el niño, en la que la falta de claridad en la fijación de límites temporales dificulta la comprensión del rol que ha de desempeñar en cada uno de los núcleos, y de su situación futura. Aspectos que además empeoran cuando el proceso de acogimiento no logra llevarse a cabo con éxito, enfrentando al niño a una situación de *doble pérdida* en la que, en palabras de Cirillo (1994, citado en Fanizza, 2008), termina por sentirse un *hijo de nadie*.

En cuando al profesional encargado de la asistencia social, Fanizza señala los riesgos en su intervención. En primer lugar, debe realizar su trabajo en un contexto en el que no se ha solicitado su ayuda, y en segunda instancia, está el peligro de las alianzas.

3.4 Marco Normativo

Frente al presente marco fue necesario retomar las disposiciones legales en torno a la infancia y a las medidas de restitución de derechos, tanto a nivel internacional como nacional.

Frente a las primeras, la ONU (1989) ratificó en su Convención algunos principios de interés para el presente proyecto.

En primer lugar, la atención al *interés superior del niño*, según el cual el bienestar del niño prevalece sobre cualquier otro tipo de persona, por lo que cualquier medida que lo incluya deberá considerar lo mejor para este (Código de infancia y adolescencia, 2006; ONU, 1989).

En segundo lugar, se destaca la obligación de los estados parte de la Convención, a proporcionar las condiciones necesarias para que un niño se forme su propio juicio y pueda expresarse libremente. Disposiciones que también son abordadas por el Código de infancia y adolescencia (2006; Constitución política de Colombia, 2011), de acuerdo a las cuales respectivamente, los NNA tienen derecho a buscar y recibir información con las restricciones que contempla la ley, y a expresar su opinión.

Ahora, a nivel nacional, la Constitución política de Colombia (2011), además de lo ya mencionado, cabe retomar sus señalamientos en torno al amor, al cuidado, a tener una familia, a la cultura y a la recreación como derechos fundamentales de los niños.

Por su parte, del Código de infancia y adolescencia (2006) se abordaron los principios de protección integral y corresponsabilidad, el derecho a tener una familia, y las medidas del restablecimiento de derechos.

En lo relativo a la corresponsabilidad, si bien es cierto que en la Constitución política de Colombia (2011) se esboza como la obligación de todos los actores (familia, comunidad y Estado) de garantizar el ejercicio de los derechos de los NNA y su desarrollo integral, el Código agrega la imposibilidad por parte de las instituciones públicas o privadas de retomar este principio para justificar la no atención frente a las demandas en torno a tal garantía.

Por otro lado, la protección integral se comprende frente a los NNA como “el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato” (p.2), respecto a lo cual se entendió a este grupo etario como sujetos titulares de derechos, cuyo disfrute debe asegurarse, y dentro de los cuales se incluye precisamente el derecho a tener una familia; que implica que los NNA tienen derecho a hacer parte de esta, a desarrollarse y a no ser separados de la misma, salvo que esta no esté en capacidad de asegurar sus derechos.

En consonancia con lo anterior, las medidas de restablecimiento de derechos de acuerdo al Código surgen como acciones encaminadas a la restitución de la dignidad y de la integridad de los NNA, así como a la restauración de sus derechos y de las condiciones para el ejercicio de los mismos. De las cuales, para este caso, se hizo significativa la medida de “Ubicación inmediata en medio familiar” (p. 19), respecto a la cual la Alcaldía de Chiscas, Boyacá (s.f.) incluye: El Hogar gestor, la familia extensa, el Hogar de paso o las redes de hogares de paso, Hogar amigo y Hogar sustituto, o la vinculación a programas especializados de atención; y de la cual, se retomó específicamente el programa de Hogar amigo.

Al respecto, y teniendo en cuenta que este trabajo abordó también los vínculos emergentes a partir del Plan Padrino, fue imperante rescatar los lineamientos planteados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en torno a ambos.

Así, el ICBF (2007) postula al Plan padrino como una estrategia que en el marco de restablecimiento de derechos se dirige a los NNA en situación de adoptabilidad o vulnerabilidad, para “fortalecer su proyecto de vida mediante construcción de vínculos, aporte económico y/o material, acompañado o no de salidas en un día (sin pernoctar), visitas a la institución o al Hogar Sustituto, comunicación escrita o telefónica concertadas con la Autoridad Administrativa.” (p. 50). Medida que

de prolongarse más de un día deberá adaptarse a los lineamientos del programa Hogar amigo, que fue diseñado para que una familia diferente a la familia de origen se comprometa de acuerdo al Instituto a otorgarle a un niño NNA con estas condiciones, o a un grupo de hermanos, el cuidado y la atención requeridas para su pleno desarrollo y para la garantía de sus derechos y de una protección integral, a partir de recursos propios.

3.5 Antecedentes:

Respecto al estado actual del tema de estudio, se efectuó una revisión a partir de cinco categorías: vínculos, plan padrino, hogar amigo, resiliencia y modelización. Se presenta a continuación un referente de la categoría vínculos el resto de los cuales se incluyó en el Anexo 1.

El trabajo de Burgos y Jaimes (2006) *Modelización del proceso de vinculación entre el sistema educativo y el sistema familiar de los niños de un curso de primaria, en función del desarrollo humano de los alumnos, padres y docentes involucrados*, mostró la necesidad de tener en cuenta la recursividad de las relaciones a la hora de comprender los vínculos, y de considerar a los investigadores-interventores como *actores* en la construcción de soluciones, como aquí se hizo frente a la construcción del Modelo.

4. Metódica

El término *método*, según Morin, Roger y Motta (s.f.) se concibe como “una estrategia que se ensaya para llegar a un fin pensado” (p.1) que, además, “significa ‘marcha’, andadura intelectual” (Morin, 1986; 1988, pp. 36 y 70, citado en Hernández, 2004, p.28). Es decir, el método es algo que se construye mientras se desarrolla, y que por tanto, siguiendo al autor, consta de elementos dispuestos a priori y otros desarrollados en esa marcha, frente a un fin particular.

Se optó aquí por la perspectiva cualitativa de la investigación que, según González (2000), se define como tal por sus procesos de construcción de conocimiento, en los que la objetividad pierde su sentido por la concepción del fenómeno en su carácter socio-histórico y existente a partir de diversas interacciones complejas, y por sobrepasar el carácter estático del mismo (Dembo, 1993, citado en González, 2000). Además, siguiendo al autor se considera que dado que este tipo de investigación se ha desarrollado a partir de varios periodos, en el *momento actual* “la producción de conocimientos es resultado de una compleja combinación de procesos de producción teórica y empírica que convergen en el investigador, quien como sujeto de la investigación no sigue de forma rígida ninguna de las dos vías” (Denzin y Lincoln, 1994, citados en González, 2000, p.45); planteamientos que se conectaron con la abducción, en su posibilidad de transitar entre lo inductivo y lo deductivo a partir de las hipótesis surgidas en el proceso.

Modelización de la Complejidad

De acuerdo con Le Moigne (1995, citado en Hernández, 2010; 2004) este método es un proceso teleológico de construcción de modelos, que recuperando las emergencias genera guías de producción de conocimiento y de soluciones, es decir, un proceso que implica volver la mirada sobre el observador y generar esquemas que permitan investigar e intervenir.

Además, para Le Moigne (2002, 1995, 1985, citado en Hernández, 2010), la modelización opera a partir de los siguientes principios e hipótesis:

Para empezar, el principio de la modelización sistémica implica que “ordenada por el proyecto o la intención del modelizador, la modelización describe una acción en su contexto, entendiéndola en su irreductible complejidad” (Hernández, 2010, p.105). Premisa que se comprendió en el presente estudio como el parámetro global y abarcador de los siguientes, y que por tanto, se conectó con los

diferentes principios epistemológicos que se articularon con estos.

El principio de acción inteligente, por su parte, y que según Hernández (2010) que retoma de Dewey, consiste en efectuar comprensiones y en plantear estrategias que permitan reducir la distancia entre lo que se tiene y lo esperado. Lo cual impulsó a construir un modelo que permitiera reducir la disonancia frente a lo esperado y lo encontrado en torno a los vínculos, así como a favorecer la emergencia de tutores de resiliencia.

En cuanto a las hipótesis, la fenomenológica es aquella que siguiendo a la autora implica considerar que la realidad se construye a partir de las experiencias de las personas, por lo que se hizo necesario tener en cuenta dichas vivencias a partir de procesos auto y heterorreferenciales (articulados con el principio epistemológico de relatividad) para comprender la manera en que el vínculo emergía en contexto, así como la forma de construir un modelo pertinente.

La hipótesis teleológica invocó igualmente el mismo principio de relatividad a través de los procesos reflexivos de segundo orden, al señalar, de acuerdo a Hernández (2010), que como seres teleológicos es imprescindible retomar las intenciones frente a aquellas perspectivas investigativas en las que quien investiga es tenido en cuenta en la investigación, y en las que a quien se investiga es considerado como sujeto y no como objeto.

Por su parte, la hipótesis de emergencia invitó a retomar la característica de los sistemas propuesta por Morin con el mismo nombre como eje central en el desarrollo del ejercicio investigativo-interventivo, razón por la cual tales novedades fueron tenidas en cuenta permanentemente, reorientando el modelo cuando señalaban nuevos rumbos.

En lo relativo a la hipótesis enactiva, Maturana y Varela (1980, citados en Hernández, 2010) “recuerdan que la enacción es la convicción según la cual, la cognición, lejos de ser la representación

de un mundo prefabricado, es el advenimiento conjunto de un mundo y de un espíritu a partir de la historia de las diversas acciones que realiza cada ser en el mundo” (p.108). Principio que invitó a considerar el conocimiento como una emergencia entre el sujeto y el mundo, y entre lo particular y lo general. Respecto a lo primero, el conocimiento surgiría de la interacción entre estos dos, lo que se asoció con el principio del conocimiento como construcción social, que en articulación con lo segundo implicó que el modelo no podía construirse totalmente a priori, sino que emergerían redefiniciones de él en el proceso.

Actores

Sobre la selección de participantes se retomaron las ideas planteadas por Servia (2007) frente al muestreo en lo cualitativo.

Según el autor, los actores con los que se trabaje deben atender a la caracterización del fenómeno de estudio y deben permitir “la reconstrucción de las vivencias y sentidos asociados” (p.11) hacia el mismo, incluyendo posiciones diferenciales frente al tema en cuestión. A partir de lo anterior, los actores que se incluyeron debían estar vinculados al programa Plan padrinos, por ser este sobre el que versó el estudio. En ese sentido, participaron una trabajadora social (en el marco del interés interdisciplinar), cuyas funciones se relacionaban con el programa, y un caso asignado por la misma, que contaba con disponibilidad e interés por participar en la investigación-intervención, a saber, una adolescente en medida de adoptabilidad y su madrina.

Adicionalmente, como parte del proceso de reorientación de la modelización se convocaron actores tales como: psicólogos, el psiquiatra, otros trabajadores sociales, la encargada del programa y la directora de la Fundación. En el Anexo 2. se registraron todos los participantes con las iniciales que los representaron, iniciales que se usaron en apartados posteriores para hacer referenciarlos.

Herramientas

Los instrumentos utilizados se organizaron como sigue, de acuerdo a su fin, en consonancia con la definición de Estupiñan et al. (2007) del concepto de *herramienta*.

Herramientas de Investigación e/o Intervención.

Revisión de documentos

Esta herramienta se entendió como el proceso de consulta de todas las fuentes escritas en torno al Programa, en la Fundación, y su posterior análisis a la luz de las teorías abordadas, frente a lo cual se construyó la Tabla 2. incluida en el Anexo 3.

Entrevistas semi-estructuradas.

Según Valles (2003) la entrevista es una conversación para recabar información con fines investigativos, una de cuyas formas es la entrevista semi-estructurada, que como plantea Uribe (1993) alterna la dirección con la no dirección, a partir del establecimiento de una serie de focos que guían la entrevista, pero que dan flexibilidad frente al desarrollo de los mismos.

Los focos retomados fueron los mencionados bajo el título de sub-categorías deductivas en la matriz de análisis de información, cuyo formato se incluyó en el Anexo 4. Frente a estas, se desarrolló de manera adicional un guion orientador, presentado en el Anexo 5.

Grupo de discusión.

Es aquel que de acuerdo con Colina (2004, citado en Manrique y Méndez, 2009) facilita la emergencia de “los discursos, las relaciones complejas del sujeto con el tema estudiado que pueden escapar a las preguntas concretas” (p.4); caracterizándose de acuerdo con Valles (2003) por su carácter menos guiado en comparación con técnicas similares como los grupos focales.

Su objetivo estuvo direccionado a posibilitar la emergencia de aquellas comprensiones y movilizaciones que no se habían dado en las entrevistas, y a que se establecieran soluciones frente al favorecimiento de los vínculos y del rol de tutores de resiliencia.

Supervisión

Liddle (1988) asegura que la supervisión sistémica es un proceso de formación para clínicos que potencia sus competencias, afectando sus áreas tanto personales como profesionales, a partir de la observación y del análisis de videos, que les permiten a los terapeutas definir su propio estilo.

Frente a esto, y teniendo en cuenta el nivel de formación de la autora, la supervisión, orientada por la tutora de tesis, no estuvo orientada a la formación clínica, sino a fortalecer las competencias investigativas-interventivas de la primera, enfocándose en procesos reflexivos de segundo orden y en orientaciones y cuestionamientos en torno al Modelo propuesto.

Diarios de campo.

Para Bonilla (citado en Calero y Conti, 2009) los diarios de campo son medios a través de los cuales se consigna información pertinente a una investigación (que en su caso se refiere a una de corte etnográfico en el aula), y se generan reflexiones sistemáticas frente a la misma.

El uso de esta herramienta se dio después de cada encuentro con los actores de acuerdo al formato incluido en el Anexo 6, que en consonancia con la propuesta del vuelco al observador incluyó también una sección relativa a la autorreferencia y a la supervisión.

Herramientas de registro de la información.

Grabaciones.

Se utilizaron en cada uno de los encuentros, con el fin de facilitar el análisis de la información y

de los procesos autorreferenciales.

Transcripciones

Fueron usadas para las entrevistas efectuadas y se incluyeron en el Anexo 7.

Actas de reunión.

Instrumento que permitió el registro de los temas y acuerdos generados en el grupo de discusión y los encuentros de la construcción del contexto. Se desarrollaron a partir del formato incluido en el Anexo 8, y su forma diligenciada se presentó en el Anexo 9.

Herramientas de sistematización y análisis de la información.

Análisis de contenido.

Esta herramienta permite siguiendo a Aigner (2002) “investigar el contenido de las comunicaciones mediante la clasificación en categorías de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensajes” (p.3), categorías que se explicitaron y jerarquizaron a partir de los niveles estipulados en el árbol categorial incluido en la Anexo 10; definidos en el libro categorial incluido en el mismo apartado y desarrollados en la Matriz de análisis de la información, a la que ya se hizo referencia. Además, como se describió en la discusión, se creó también una matriz de análisis frente a los sistemas de significación, cuyo formato se adjuntó en el Anexo 11.

Herramientas de validación.

Frente a este tópico, siguiendo a Pourtois y Desmet (1992), en lo cualitativo y frente a los instrumentos, se utiliza el término de *validez de significancia*, que corresponde a la evaluación en la que los resultados derivados de las herramientas, reflejan comprensión por parte del sujeto y congruencia entre las categorías que se estudian y la forma en que los actores las perciben.

Al respecto, el autor añade que esa validez se da tanto a nivel denotativo como connotativo, valorando si se comprende lo dicho y aclarando lo relatado respectivamente; niveles que al retomar la primacía de lo conversacional en la investigación-intervención frente a herramientas de otro tipo, fueron validados a partir de la puesta en marcha de habilidades como las planteadas por Fernández y Rodríguez (2002) de cara a la entrevista, a saber, el parafraseo y la recapitulación.

Triangulación

Instrumento que de acuerdo a Pourtois et al. (1992) incrementa la confianza en los resultados al introducir diferentes perspectivas de corrección. Esta herramienta se desarrolló a partir de las supervisiones, de la consulta a expertos en las temáticas desarrolladas, de la continua puesta en común de los resultados y del análisis de los mismos, y de la confrontación entre las diferentes herramientas investigativas e/o interventivas y de registro de la información; lo que desde la perspectiva del autor se correspondió con tres de las versiones propuestas frente a la triangulación: la de observadores, la de niveles y la de fuentes.

Procedimiento.

En consonancia con la ya mencionada idea de Morin et al. (s.f.) referente a que el método incluye tanto segmentos planificados como no planificados, en búsqueda del desarrollo de los objetivos y siguiendo la lógica abductiva y la hipótesis enactiva, se presentó en la Figura 1. (incluida en el Anexo 12.), usando como metáfora la propuesta de engranajes, el segmento programado, a saber, el esquema general del ejercicio investigativo-interventivo, el cual partió de un modelo de investigación-intervención preliminar incluido en el Anexo 13. y que fue redefiniéndose en cada uno de los momentos hasta llegar al Modelo de investigación-intervención final, presentado en el Anexo 14. Cada modelo abarcó objetivos, herramientas y actores respecto a cada uno de los momentos.

En ese sentido, atendiendo a todo el trayecto de la investigación descrito en los citados modelos, se apreció cómo el procedimiento se desarrolló a partir de la lógica abductiva, al ir de lo particular a lo particular, siguiendo el orden ya planteado de resultado → regla → caso. Lo anterior se reflejó al observar atender a que la propuesta preliminar partió de las necesidades del escenario (el resultado de haber implementado el programa Plan padrino y Hogares amigo), luego retomó la teoría y volvió finalmente a lo particular, es decir, al Modelo final.

5. Marco Ético

Teniendo en cuenta que la modelización se desarrolló en el marco de la psicología, se retomó la Ley 1090 (2006) que enfatiza en los principios de responsabilidad, competencia, estándares morales y legales, confidencialidad, bienestar del usuario, relaciones con profesionales e investigación con participantes humanos, al igual que deberes del psicólogo como llevar un registro escrito de sus prácticas y dar lugar a *procesos* de consentimiento y asentimiento informado para garantizar la participación voluntaria de los actores y el conocimiento del proceso.

En este sentido atendiendo a la competencia, el estudio se efectuó bajo la supervisión de la Ps. Mg. Teresita Bernal, quien estuvo siempre asesorando el proceso. Así mismo, fue necesario recurrir a otros profesionales que contaran con una mayor formación acerca del tema en cuestión, reconociendo así las limitaciones de la autora y de los demás actores.

Se tuvo en cuenta también el manteniendo del secreto profesional y la comunicación constante con los participantes sobre el proceso y los resultados, retomando siempre sus comentarios o inquietudes en torno al mismo como una forma de transformar el consentimiento en proceso. Todo ello, con el fin de respetar el principio de bienestar del usuario, pero sobre todo, en el caso de la adolescente, para garantizar su derecho a recibir información y a expresarse.

Se retomaron además, cuatro de los referentes éticos propuestos por Estupiñan et al. (2007) para

el agente de intervención. El primero, relativo a que la forma de intervenir depende de la manera de construir el problema, que implica que de acuerdo a cómo se defina este, se dará lugar a las rutas determinadas de solución. El segundo, referente a que el agente de intervención es un actor responsable, señalando que el interventor como agente afecta a quienes piden su intervención, y que por tanto es responsable de los sentidos alternos que propone frente a la comprensión de una problemática y de las soluciones que sugiere. Lo cual justificó aún más la realización de procesos autorreferenciales. El tercero, concerniente a que el contexto es siempre específico, que subraya la especificidad de características “conocimientos, finalidades, valores y acciones” (Estupiñan et al. 2007, p.87) de los escenarios relacionales en los que opera y con los que interactúa el interventor. Por último, el cuarto, relativo a que siempre hay pluralidad de sentidos y de opciones, de acuerdo con lo cual “la tarea del interventor es velar porque ni él ni los consultantes se encierren en una explicación única, paralizante y mutilante, sino introducir opciones viables y hacerlas comprensibles y posibles” (p.87).

Frente al tercer referente, se retomó el principio dialógico y el del conocimiento como un proceso situado y una construcción social para crear comprensiones y soluciones conjuntas que respondieran precisamente a las características de dichos escenarios y pudieran tener por tanto una contribución frente a estos, mejorando sus condiciones de vida, en conexión, además, con el principio de bienestar de los usuarios (Ley 1090, 2006). Mientras que, respecto al cuarto, se hizo necesario hacer constantemente procesos de retroalimentación, como se estipuló en el método, al plantear la sistematización, el análisis de resultados y la triangulación como procesos constantes.

Finalmente, se convocó el principio de ecología de la acción que, según Morin (1977) indica que las acciones no necesariamente se desarrollan de acuerdo a las intenciones de quien las efectúa, al tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla, que determina y que la determina. Principio que implicó atender (dada su conexión con la auto-eco-organización) a la forma en que el contexto se fue

movilizando y al rumbo que tomaban las acciones de la modelizadora, de tal forma que no se culminara en rutas anquilosantes que atentaran contra los participantes o se alejaran de los objetivos.

6. Resultados

A continuación se presentan los hallazgos, los cuales se organizaron de acuerdo a los objetivos específicos, incluyendo al final un apartado relativo al objetivo general. La información cotejada reflejó lo encontrado a través de las herramientas ya citadas, y de aquellas que como se describe más abajo emergieron durante el proceso: la lectura psicológica, que se incluyó en el Anexo 15. y la herramienta “propuestas desde el trabajo social” presentada en el Anexo 16 y diligenciada en el Anexo 24.; las matrices de análisis de la información se incluyen diligenciadas en el Anexo 17. y los diarios de campo diligenciados en el Anexo 18.

Como elementos transversales a los objetivos se hallaron los sistemas de significación, los cuales se registraron en diarios de campo y en la matriz de sistemas de significación del Anexo 17.

En ese sentido, se encontraron las siguientes epistemes: la comprensión del problema desde una perspectiva individual vs contextual, el padrinazgo como medida de restablecimiento de derechos vs como premio/castigo, los diagnósticos como definitorios de las personas vs la concepción de las personas como trascendentes a los diagnósticos, la familia funcional, la perspectiva del asistencialismo vs co-evolución, los vínculos afectivos como necesarios para la vida, la definición del problema desde una concepción denotativa vs propositiva, la comprensión de los NNA como objetos vs sujetos, la lógica de particularización vs generalización, la concepción de cambio de tipo, el afecto como necesidad primaria, el cambio se da dentro del contexto interventivo, el psicólogo es el que debe proveer las herramientas frente al cambio, y las medidas de restablecimiento de derechos son actuaciones temporales.

Respecto a los mitos, las construcciones hicieron referencia a que: las relaciones funcionan cuando son claras, la intención de los padrinos es hacer una labor social, y además, a la reciprocidad, la predestinación y a la concepción de los vínculos como perdurables en el tiempo.

Finalmente, respecto a las creencias se identificó que: los NNA ven a los padrinos como proveedores de bienes, el programa marcha bien, las cosas se solucionan solas, los padrinos son una compensación de la vida, el verdadero padrino es el afectivo, hay que ayudar al que lo necesita, apadrinar hermanos no funciona las relaciones funcionan, cuando se expresan las inconformidades, los padrinos tienen la etiqueta de “el niño perfecto”, y los padrinos son venerados en la Fundación.

Vínculos y Rol de los Padrinos como Tutores de Resiliencia

Frente a esta categoría, los resultados reflejaron lo identificado a partir del Momento 2. La Tabla 7. registró la sistematización de las entrevistas semi-estructuradas y del grupo de discusión, correspondiente a este objetivo. Se incluye a continuación un resumen de la misma.

A nivel general, se hallaron caracterizaciones de los vínculos tendientes a ambos polos de las cualidades, dependiendo de las circunstancias. No obstante, el padrinazgo analizado fue el único descrito como vital, en ese caso, al principio de la relación.

En cuanto a las sub-categorías inductivas se identificaron frente a la primera sub-categoría deductiva: exclusividad, intencionalidad, unidimensionalidad, multidimensionalidad, identidad, adaptación, autonomía y cambio. Respecto a la segunda: multidimensionalidad, intencionalidad, apego, interacciones, exclusividad, comunicación, simpatía, reciprocidad y compromiso.

En lo correspondiente a la tercera sub-categoría, se presentaron diferencias pues para unos el padrinazgo era elegido/aceptado en lo que a la cualidad de libertad se refirió, tanto para los padrinos como para los niños; mientras que para otros, esto ocurría para los padrinos y no para los NNA, quienes

inicialmente consideraban que la relación, se dirigía hacia el polo forzado. En este sentido, respecto a la cualidad propósito consciente, tampoco se pudo establecer un acuerdo. Se asociaron a estas cualidades como sub-categorías inductivas, la inducción, las expectativas y la simpatía.

En cuanto a las sub-categorías inductivas de la cuarta sub-categoría deductiva emergieron: las interacciones, la comunicación y la intencionalidad. Por su parte, frente a la ritualización se encontraron: el seguimiento, la selección y las interacciones. Por último, respecto a la cooperatividad se ubicaron las que siguen: compromiso, historia del programa, seguimiento, participación, intencionalidad, lectura de contexto, comunicación y reciprocidad.

En lo concerniente a las sub-categorías emergentes, alternas al marco de las sub-categorías deductivas, se cotejó información de las dimensiones eco-eto-antropológicas del vínculo al ciclo vital de la familia y a los conflictos de lealtades.

Finalmente, atendiendo a la sub-categoría de tutores de resiliencia, a pesar de que no fue posible afirmar que los NNA con padrinos fueran sujetos resilientes, sí se planteó que las relaciones con las citadas figuras les permitieron en ocasiones *sanar* con respecto a las situaciones de maltrato que había vivenciado, y a realizar procesos reconstructivos de vida. Respecto a las categorías inductivas surgieron: identidad, vínculo, cambio y comunicación.

Respecto a los diarios de campo se retomaron las hipótesis de los tutores de resiliencia de manera bidireccional, y de las dificultades en la participación de Je. en la relación, así como el carácter multidimensional, movilizante y claro del vínculo entre la madrina y la adolescente. También la hipótesis de la relación entre autonomía y vínculo para el caso de Je. y C., y la puntuación emergente de N. respecto a Je., al desligarla de la etiqueta de “la niña agresiva”.

Participación del Contexto en la Emergencia de los Vínculos, y del Rol de los Padrinos como Tutores de Resiliencia

En cuanto a este tópico lo encontrado se referió igualmente al Momento 2. La Tabla 8. presentó la sistematización frente a este objetivo, de cuyo análisis surgieron como sub-categorías inductivas: selección, seguimiento, comunicación, inducción, participación, sobrecarga laboral, preparación de los NNA, formación, observación externa, historia del programa, intencionalidad.

En cuanto a la lectura psicológica, se retomó la definición del rol de la autora como facilitadora y la lectura del programa plan padrino en términos estructurales, de pautas y de la ya citada creencia “el programa marcha bien”.

De la revisión documental se apreció un interés por dirigir el programa en el marco del afecto hacia los polos fuerte, generativo, movilizante, elegido y contractual. Se identificó además, a partir del instructivo, la episteme del afecto como necesidad primaria, lo cual dio cuenta de una orientación del programa hacia vínculos dirigidos al polo vital, lo que contrastó con lo estipulado en la página Web, en la que la descripción del programa viró en torno a aspectos recreativos y de apoyo económico frente al estudio, y en ningún caso hacia el desarrollo de lazos afectivos.

Finalmente, se retomó del instructivo del programa los focos frente a la selección, dado que permitieron establecer una conexión con la perspectiva eco-eto-antropológica del vínculo, al tener en cuenta los profesionales, la intencionalidad del aspirante a padrino, su *oikos* y los aspectos ontológicos que podrían dirigir el vínculo con el NNA.

En lo concerniente a las actas de encuentro se rescató que al igual que lo encontrado mediante las entrevistas y el grupo de discusión, en el caso de Je. las intervenciones respecto al vínculo por parte de los profesionales de la Fundación fueron comprendidas de manera generalizada como actuaciones de carácter punitivo.

Movilización del Contexto de los Vínculos y del Rol de los Padrinos como Tutores de Resiliencia

Respecto a este objetivo, la información se derivó también del Momento 2.

La Tabla 9. reflejó la movilización registrada, datando del paso de la creencia “el programa marcha bien” a “el programa puede mejorar”.

Por otra parte, fue posible encontrar indicios en los diarios de campo que sugerían que a pesar de que la construcción del contexto estaba inicialmente referida a la intervención de los vínculos entre los NNA y sus padrinos, y al rol de estos como tutores de resiliencia, en este caso, el de la diada adolescente-madrina, era imperante redefinir la necesidad a intervenir, partiendo de las diferentes *quejas* frente al programa y de las expectativas sobre el proceso de investigación-intervención. En ese marco, y con los avances realizados hasta el sexto encuentro, se realizó la construcción de la lectura psicológica, respecto a la cual se reorientó la intervención hacia una movilización del contexto, más que del vínculo particular entre las citadas participantes, mediante una que propendiera hacia el desarrollo de relaciones más heterárquicas. Para ello fue necesario hacer una lectura en términos estructurales, de pautas y de segundo orden, lo cual implicó definir a la autora como facilitadora más que como experta, retomando las preguntas generadas a partir de las supervisiones: ¿cuándo debe operar un psicólogo? y ¿qué nivel de intervención implica la modelización?. Dicha lectura redefinió además el objetivo de la intervención y el sistema con el cual se estaba operando, para incluir a los actores cuya participación no estaba pensada de manera inicial; decisión que también estuvo orientada por la dimensión ontogenética del vínculo autora-Fundación. Frente a esto hay que tener en cuenta la asistencia de la mayoría de los convocados, así como su activa participación, que se constituyó como una movilización del sistema con respecto a los procesos investigativos que había desarrollado la Universidad en la Fundación, aspecto que se ligó a través de procesos reflexivos a la construcción del contexto del encuentro, a la estrategia utilizada en el desarrollo del mismo y a la forma en que se convocó a los actores.

En lo concerniente al grupo de discusión, aunque no se pudo afirmar que se cumplió el objetivo de movilizar las relaciones desde una estructura de poder jerárquica hacia una heterárquica, sí fue posible plantear que se presentaron ciertos avances frente al mismo, reflejados en dos hechos: el primero, referente a haber *destapado* la agenda oculta frente al desconocimiento de las posibilidades de acción de los trabajadores sociales, como una comprensión posible del papel subordinado que desempeñan en la Fundación, y el segundo, relativo a la definición de posibilidades de acción de manera conjunta con cada uno de los actores implicados en la emergencia de los vínculos entre los NNA y sus padrinos, y del rol de estos como tutores de resiliencia.

Tampoco fue posible movilizar el vínculo entre Je. y C. cuando se dio la ocasión en el marco de la hipótesis de la obstaculización que se estaba presentando en el desarrollo de la autonomía, frente a lo cual emergieron como limitaciones: el haber destapado dicha agenda oculta sin una negociación previa, el no haber confrontado a la diada ni recogido sus impresiones de manera consiguiente, y las limitaciones frente a la construcción del contexto.

Finalmente, en lo que se refirió a las propias movilizaciones, los procesos autorreferenciales permitieron a la autora reconocer en primer lugar, que estaba operando desde una episteme en la que es el psicólogo el que debe proveer las herramientas frente al cambio; y, en segundo lugar, que sus intervenciones estaban siendo isomórficas al sistema, al hablar por los trabajadores sociales en el grupo de discusión por ejemplo.

En concordancia con esto, el primer punto le permitió a la autora posicionarse de manera menos directiva en los momentos consiguientes, lo cual tuvo el mayor alcance en el encuentro final con la adolescente, favoreciendo la co-construcción de varias propuestas en torno al fortalecimiento del programa. Respecto a la segunda idea, dicha observación implicó la construcción de la herramienta

Propuestas desde el trabajo social, la cual fue aplicada para recuperar la voz de los trabajadores sociales frente al modelo generado.

Modelo Plan Padrinos para favorecer los Vínculos y el Rol de los Padrinos como Tutores de Resiliencia

El modelo derivado de este objetivo se incluyó en el Anexo 19. No obstante, se incluyeron en esta sección los resultados de los Momentos 2 y 3. que fueron pertinentes para su construcción.

La Tabla 10. reflejó la sistematización de las entrevistas, en tanto que la del grupo de discusión se llevó a cabo en las actas de encuentro a partir del registro de acciones y objetivos co-construidos en torno al programa; que al hacer parte del modelo, no se señalaron en este apartado.

Como sub-categorías inductivas de la citada matriz se encontraron: multidimensionalidad, comunicación, cobertura, formación, convocatoria, inducción, participación, viabilidad, acompañamiento de padrinos frente a la adopción de los NNA, expectativas en la relación de padrinazgo, autonomía, historia del programa, interacciones previas, seguimiento.

De otro lado, de la revisión de documentos (que se incluye en el Anexo 20) se tuvo en cuenta la estrategia de recalibramiento incluida en el Instructivo del programa.

Frente a los diarios de campo se retomó la necesidad de tener en cuenta la historia del programa, la propuesta de su relanzamiento, la identificación de perfiles de los NNA y los padrinos cuyas relaciones no habían perdurado, la redefinición del presente objetivo en términos no ya de la formulación de principios orientadores sino de un modelo, la necesidad de incluir el proceso de selección en el mismo, el papel de este en pro de la garantía del derecho a la participación de los NNA, así como su contribución en el desarrollo de relaciones más heterárquicas.

Modelización de los Vínculos y del Rol de los padrinos como Tutores de Resiliencia

Este apartado se incluyó con el fin de señalar los resultados pertinentes al desarrollo del proceso de modelización que excedieron lo presentado en las secciones correspondientes a los objetivos específicos. Para ello se recuperaron los resultados de los Momentos 1, 2 y 3.

En primer lugar, frente a la supervisión, a pesar de no haber sido registrada, se retomó la sugerencia de la tutora frente a la implementación de la estrategia revisión de documentos.

Respecto a las actas de encuentro, fue pertinente tener en cuenta la agenda sugerida, consistente en dar a conocer la propuesta preliminar de la tesis al Ps.C.C. y en evaluar la viabilidad del proceso definiendo las modificaciones pertinentes.

En cuanto a los diarios de campo por su parte, se retomó por un lado, la sugerencia de que la trabajadora social que participara en la investigación fuera la Ts., y por el otro, el señalamiento frente a las contraprestaciones, y a que se le enviara por vía electrónica al Ps.C.C. una propuesta del trabajo de grado con su correspondiente plan de trabajo, cuyo reporte se incluye en el Anexo 21.

Se tuvieron en cuenta, además de esta herramienta, la definición del vínculo autora-Fundación como cooperativo, movilizante y generativo, la definición de la negociación como un ritual y como un proceso coherente con la modelización, la relevancia de la dimensión ontogenética del citado vínculo, y la función del consentimiento referente al desarrollo de la investigación-intervención dentro del acuerdo inter-institucional.

Así mismo fue necesario considerar las puntuaciones en términos de recurso y obstáculo dadas a la idea de los trabajadores sociales, de involucrar en el proceso de investigación-intervención a aquellos padrinazgos cuyo desarrollo era considerado como satisfactorio, la hipótesis generada a partir de la revisión documental que planteaba que las dificultades en el programa se estaban presentando por

la convocatoria a padrinos, y la pregunta surgida de la supervisión asesora de tesis: ¿cómo pensarte desde el principio de la incertidumbre?

De otro lado, se recuperaron la sugerencia de la Ts. de involucrar a A. y a la Ps.C.Ps.; el señalamiento correspondiente a la entrega al Ps.C.C. de la carta de presentación y respaldo por parte de la Universidad frente al desarrollo del trabajo de grado (carta cuya copia se incluyó con la firma de recibido junto con los consentimientos en el Anexo 20); el acuerdo con la directora de a enviarle la propuesta del trabajo de grado por vía electrónica (que también se incluyó en el Anexo 21); lo descrito en torno a la pertinencia del encuentro presencial con la Ts. para la continuación del proceso; y la puntuación del vínculo entre la Ts. y la autora con respecto al desarrollo del trabajo del grado como polarizante; así como el señalamiento frente a la relevancia de la triangulación en el grupo de discusión de cara a la construcción de objetivos y soluciones.

Del tercer momento, y atendiendo a la misma herramienta, se destacaron los cambios al Modelo Plan padrinos, la inducción a las practicantes de la Universidad como parte del proceso de consentimiento, el mantenimiento de la episteme del niño como objeto, la necesidad de empoderar a la adolescente en el último encuentro, y de enviar los resultados por correo electrónico a quienes no pudieron asistir a los encuentros de socialización (cuyo reporte se incluyó en el Anexo 23).

Por último, cabe señalar que se realizaron cambios adicionales a los explicitados en el anteproyecto del trabajo de grado, surgidos durante el proceso de sistematización de resultados y de revisión de coherencia interna de la investigación-intervención, y que por tanto no quedaron plasmados en ninguna de las fuentes de registro. Dichos cambios hicieron referencia a la redefinición del concepto de tutores de resiliencia en el libro categorial, a la inclusión de la columna Sub-categorías inductivas en las matrices de análisis de información, y de las secciones procesos autorreferenciales y procesos de supervisión en los diarios de campo (estos últimos cuando se consideraron pertinentes). Otra de las

modificaciones correspondió al análisis adicional de las entrevistas y del grupo de discusión en términos de los operadores temporo-espaciales de sentido (epistemes, mitos y creencias), a la supresión del equipo reflexivo, a la inclusión de la Herramienta Propuestas desde el trabajo social y a la reorganización del procedimiento, que implicó denominar el Momento 3: Reflexiones posteriores y socialización.

7. Discusión

Teniendo en cuenta la orientación del objetivo general, el presente apartado se desarrolló precisamente en términos de dicho proceso, a partir de los momentos de la modelización. Para lo cual la estructura de la sección de resultados (por objetivos) se articuló a cada momento.

Momento 1.: Definición del Fenómeno

Este Momento partió de la *queja* presentada por una de las trabajadoras sociales de la institución a la autora, relativa a la deserción de los padrinos y a la generación de falsas expectativas por parte de estos a los NNA en torno a la relación. Queja que se correspondió con el primer paso de la lógica proposicional planteada por Zelis et al. (2000) frente a la abducción, a saber, el *resultado*, en este caso de la implementación del programa Plan padrino.

No obstante, como primer indicio frente a la modelización, dicha queja se enmarcó en un *contexto situacional* particular, entendido este de acuerdo con Armengaud (1982, 1993, citado por Miermont, citado por Hernández, 2004) como la “naturaleza del encuentro” (p.53), que aquí hizo referencia al desarrollo de las prácticas profesionales de la autora.

En ese sentido, el hecho de haber retomado tal como punto de partida y de haberlo articulado con la modelización y con el proyecto docente, se conectó con la hipótesis teleológica de la modelización, al haber manifestado con dicha articulación una intención clara por hacer un abordaje de tal resultado desde los conceptos de *vínculos* y *resiliencia*, que implicó (desde las teorías elegidas)

hacer lecturas de tales fenómenos y diseñar la propuesta preliminar, haciendo comprensiones a partir de la contextualidad y de la posibilidad de cambio; aspecto que, además, convocó el principio de la relatividad del constructivismo social, dando cuenta con ello del conocimiento como dependiente de marcos de distinción (Cubero, 2005).

Del mismo modo, la citada articulación remitió también a la hipótesis de emergencia y a una dimensión ética frente a la investigación-intervención. Respecto a la primera, en tanto que fue el marco de la misma lo que viabilizó el presente estudio, pues fue al atender a la citada queja como una novedad en el contexto situacional de las prácticas profesionales que este surgió.

La dimensión ética se apreció al retomar la estrategia elegida, es decir la modelización, que como referente a la acción de generar esquemas de investigación-intervención invitó a sobrepasar el imperativo señalado por Morin (1984) de “conocer por conocer” (p.91) y de simplemente aumentar el acervo documental, en pro de adquirir una conciencia de la responsabilidad social de quienes se encauzan en la empresa de “contribuir” a la ciencia. Aspecto que en conjunto con la propuesta de contraprestación de servicios, remitió al principio de *beneficencia* y al *valor social*, entendido el primero según el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas y la Organización Mundial de la Salud (CIOMS y OMS, 2003) como el acrecentamiento de los beneficios de la investigación, en detrimento de los riesgos y en ausencia de daño a los participantes, y el segundo, como un requisito en la ética en la investigación, ya que como afirma Emmanuel (2003) evita la explotación al direccionarse hacia la generación de mejoras para los participantes.

Ahora bien, si se recuerda que dichos principios y la modelización surgieron de y se articularon con el malestar manifestado frente a la experiencia con el Plan padrinos, se aprecia otra de las aristas de dicha dimensión ética, en la medida en que se correspondió con un problema ecológicamente relevante al haber partido de una necesidad manifiesta.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el presente Momento estaba orientado tanto a la

generación de la propuesta preliminar como a la evaluación de su viabilidad, y a la posible necesidad de redefinición, durante el proceso de elaboración de la propuesta los actores cuya participación se esperaba, fueron consultados sobre la posibilidad de realizar el proceso en la institución y de contar con su actuación; proceso que en conjunto con la supervisión, implicó los primeros cambios para el Modelo de investigación-intervención: la introducción de la herramienta Revisión de documentos en el Momento 2, el señalamiento de que la asignación de el (los) caso(s) no correspondería a aquellos en los que el padrinazgo fuera puntuado como “problema”, y la eliminación del grupo de discusión y del equipo reflexivo.

Así, todo el trayecto de información, consulta de aplicabilidad y evaluación de viabilidad realizado, se conectó con la concepción del consentimiento como un *proceso*, aplicando de esta forma la propuesta de Achío (2006), de acuerdo con la cual el consentimiento no es “un formulario o una firma, es un proceso de intercambio de información entre el posible sujeto y el investigador (a), antes, durante y a veces después de que se lleve a cabo el estudio” (p.33).

De otro lado, en la realización de los diarios de campo fueron surgiendo fragmentos que se correspondían con procesos reflexivos de segundo orden, razón por la cual se añadió la sección de procesos autorreferenciales y de supervisión, esta última de manera restringida a aquellos encuentros en los que se consideró pertinente. Cambio que junto con los ya mencionados, remitió nuevamente a la hipótesis de emergencia como elemento fundamental frente a la construcción de modelos, y al concepto de método como una “marcha” (Morin, 1986; 1988, citado en Hernández, 2004).

En el marco de los citados procesos reflexivos, precisamente el uso de dicha herramienta dio paso a la primera movilización por parte de la autora respecto a su postura frente al trayecto, referente a que tras haber comprendido como problema las características de los posibles casos que le serían asignados, la efectuación de una meta-mirada permitió hacer la siguiente distinción:

En cuanto a la sugerencia (...) de contactarme con aquellos padrinos (...) comprometidos

frente a los programas (...) se derivan dos posibilidades: la primera es que dicha situación sea puntuada como un obstáculo para que los resultados de esta tesis puedan fortalecer los vínculos y el rol de tutor de resiliencia de los actores ya citados, cuyas relaciones estén atravesando dificultades, pues desde la lógica abductiva los principios orientadores que se deriven de la presente solo serán aplicables a casos similares, es decir y según la sugerencia hecha, a los casos en los que los padrinos se estén comprometiendo con el programa. La segunda en cambio, sería que la situación mencionada sea puntuada como un recurso para que desde las características y dinámicas relacionales entre los padrinos (...) y los NNA, se promuevan formas de vinculación análogas. (Diario de campo No. 2)⁴

Esta distinción se conectó con dos de los principios éticos de Estupiñan et al. (2007) referentes a que siempre hay pluralidad de sentidos y opciones, y a la concepción del agente interventor como un actor responsable, en la medida en que se favoreció la visión alterna frente a la citada situación, permitiendo así el uso de la misma a favor de la Fundación y del proceso.

De esta forma, se reflejó la pertinencia del concepto de ecología de la acción de Morin (1977), pues como plantea el autor las acciones en contexto no siempre toman el rumbo de las intenciones con las que se emprendieron, como sucedió aquí frente a la asignación de casos, y ante lo cual se hizo imprescindible el cambio de sentido atribuido a las características de los mismos. Movilización que se constituyó también como un proceso de auto-eco-organización, al haber dado lugar a la redefinición de una situación “problema” en términos de oportunidad en el marco de la propuesta por parte de la autora y de la contrapropuesta de los trabajadores sociales frente a las características de los casos que serían abordados. Se visualizó así desde la perspectiva de Morin (1996, 2007; Solana, 1997) la capacidad de

⁴ Las citas que se incluyen en letra cursiva, hacen referencia a extractos del apartado Resultados, y se registran con tal característica, para diferenciarlas de otras que no son producto de la presente investigación-intervención.

generar formas propias de organización y de orientar el direccionamiento de los sistemas en relación a sus contextos de referencia.

Además, el citado proceso reflexivo de segundo orden se vio potenciado al articularse con las preguntas generadas desde la supervisión. Pues si bien la autorreferencia realizada individualmente permitió una movilización en términos cognitivos al hacer la distinción frente a la asignación de casos, la supervisión, particularmente con la pregunta “¿Cómo pensarte desde el principio de la incertidumbre?” (*Diario de campo No. 2*) facilitó lo planteado por Garzón (2008) respecto a la autorreferencia como “estrategia de generación de recursividades entre dominios emocionales, experienciales y cognitivos” (p. 160), al permitir a la autora vivenciar con comodidad la premisa de la modelización como proceso centrado en las emergencias.

En adición, es pertinente acotar algunas comprensiones que fueron posibles para este Momento a la luz de la teoría eco-eto-antropológica de los vínculos, y de los avances realizados por Hernández (2010) y Barrera et al. (2010) en términos de las cualidades de los mismos.

Así pues, si se tiene en cuenta a la autora como parte del sistema de investigación-intervención, hay que señalar que en el desarrollo de los procesos reflexivos fueron emergiendo comprensiones propias de su vínculo inicial con la Fundación como practicante, que se constituyeron en indicios para retomar la dimensión ontogenética del tal vínculo como un elemento pertinente frente a la modelización, y en el mismo orden de ideas, para convocar la hipótesis fenomenológica del citado método, pues fue en el marco de la experiencia, como señala Le Moigne (2002, 1995, 1985, citado en Hernández, 2010), en este caso de la experiencia como practicante, que se construyeron las primeras comprensiones respecto al estudio.

De esta forma fue posible el viraje del rol de la autora de practicante a investigadora-interventora, el cual se efectuó en el marco de un continuo que implicó asumir una postura *enriquecida* con las experiencias y “pre-concepciones” del primer rol. Como plantea Arnold (1997) refiriéndose al

observador en el constructivismo, este “se encuentra siempre imposibilitado de contactarse directamente con su entorno” (p.4), y en tal lógica, se trataba de aprovechar esas pre-concepciones en consonancia la autorreferencia, pues como plantean Estupiñan et al. (2007), frente a esta: “el mapa del observador orienta en buena medida sus movimientos en el territorio” (p.89).

En ese sentido, dentro del conjunto de “ideas a priori” se encontraban la caracterización del rol de los NNA como pasivos en cuanto a la toma de decisiones, y de las relaciones que se daban entre los psicólogos y los trabajadores sociales como complementarias; ideas a partir de las cuales el encuentro en el que se avaló el desarrollo del trabajo de grado en la Fundación fue comprendido como un *ritual*, en este caso con función *performativa* o generadora de realidades (Miermont, 1987, 2001; citado en Hernández, 2010), que en conjunto con el ya descrito “proceso de consentimiento”, se perfiló como una acción simbólica orientada al viraje de los NNA y los padrinos de sujetos pasivos a activos, “*siendo también un primer y posible paso hacia la introducción de una diferencia (...) relacional entre Ps.C. C. -Ts. y Ps.C. C. - Ps.I. (...) introduciendo simetría donde antes había solo complementariedad*” (*Diario de campo No.1*).

Momento 2: Comprensiones y Movilizaciones

Frente a este Momento hay que señalar que su nombre se conservó en términos de que fue a partir de él que se lograron con mayor énfasis las dinámicas comprensivas y movilizadoras.

Al respecto, cabe aclarar que se mantuvo el diseño de sub-momentos, pero que se discutieron los resultados de manera global para proveer mayor claridad, salvo excepciones.

En cuanto al proceso global, se registraron como cambios realizados al Modelo la reducción de casos asignados de dos o tres, a uno, la introducción de sub-categorías inductivas y de las sub-categorías: episteme, mitos y creencias en el análisis de contenido.

La primera decisión, teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo y de contacto con los actores (elementos que también implicaron reducir el número de encuentros para cada sub-momento); mientras

que la segunda, partió del proceso de sistematización y análisis de resultados, que permitió advertir que del análisis de contenido iban surgiendo sub-categorías que sugerían la necesidad de incluir elementos inductivos, otorgando así una mayor coherencia con el pensamiento abductivo al retomar orientaciones alternas a la deductiva. En esa misma línea, la sistematización llevó a la autora a percatarse de que una lectura de los vínculos en tales circunstancias seguía emergiendo *mutitada* si no se retomaban los sistemas de significación como agrupación propuesta por Hernández (2010) frente a los operadores: episteme, mito y creencia⁵, por lo que se diseñó la Tabla 6 incluida en el Anexo 11.

Una vez señalado esto, se desarrolla a continuación cada Sub-momento.

Sub-momento 1: Exploración.

Partiendo de la premisa de Hernández (2010) respecto a que los vínculos se enmarcan y adquieren sentido en un contexto particular, y entendiendo contexto como “el conjunto de circunstancias y de relaciones que acompañan un evento (texto)” (Estupiñan et al. 2007 p. 103), se tomó aquí el Programa Plan padrinos como una de las metáforas de tales circunstancias y relaciones respecto a los vínculos y al rol de los padrinos como tutores de resiliencia. En ese sentido, fue indispensable la revisión de documentos en torno al programa como elemento esencial para realizar ese primer acercamiento al fenómeno de estudio.

En el marco de tal herramienta se identificó la episteme orientadora del programa: “*El afecto como necesidad primaria*” (*Instructivo Plan padrino*), que como marco de referencia para comprender los fenómenos humanos (Hernández, 2010), en este caso los padrinzgos, fue ligada a la intencionalidad planteada en dicho documento en términos de dar lugar a vínculos vitales, movilizantes, generativos y fuertes.

⁵ No se incluyó el operador: Ritual, en tanto que se consideró que la ritualización como cualidad de los vínculos, lo incluía.

No obstante, al contrastar tal episteme con el postulado de Díaz et al. (2007) referente a la concepción de este operador como eje del vínculo y articulador del mito y el ritual, se encontraron divergencias con la forma en que por ejemplo se planteaba el programa en la página web de la Fundación, en la que solo se hacía referencia a la dimensión económica y recreativa del programa, o con lo encontrado mediante las entrevistas. Aspecto que se conectó con la premisa de Hernández (2010) respecto al comportamiento como teleológico; teleología que aquí se entendió al tener en cuenta que como Fundación, la consecución de recursos, por ejemplo, era uno más de los intereses.

En cuanto a los encuentros como tal, solo fue requerida una entrevista con cada subsistema, al aportar esta frente al *primer encuentro*, como afirman Guzmán et al. (2010), información significativa en torno al motivo de consulta (acá necesidad) al contexto de emergencia, a la comprensión relacional del mismo y a los acuerdos requeridos para la intervención.

En ese marco, como parte del proceso de consentimiento informado, y siguiendo la premisa: “La configuración del sistema de investigación-intervención es determinante del adecuado despliegue del modelo” (Hernández, 2010, p.122), se fue realizando la *construcción de contexto*, que según Estupiñan et al. (2007) es una herramienta de activación de los procesos relacionales con la que se explicita el alcance, sentido y límites del encuentro, y en la que se negocian los objetivos del mismo.

A medida que tal proceso se desarrollaba fueron *surgiendo marcadores de contexto* desde la concepción de Guzmán et al. (2010)⁶, tales como la sugerencia de la Ts. de involucrar otros actores o las quejas frente al programa y las expectativas en torno al estudio, que remitieron a una intervención enfocada al programa y no al padrinazgo como tal, redefiniendo a partir de la lógica abductiva la

⁶ De acuerdo con las autoras los marcadores de contexto “son señales cargadas de sentido y significado que permiten hacer puntuaciones sobre las interacciones (...) que definen las relaciones y permiten evidenciar lo que se está metacomunicando” (p. 30)

finalidad de la movilización y por tanto, uno de los objetivos de la investigación-intervención. A partir de esto, se construyó la lectura psicológica en la que se plasmó la nueva comprensión del problema.

Desde ese marco, fue necesario tener en cuenta que la abducción de acuerdo con Visokolskis (2006; Zelis et al., 2000) implica una semiótica de la terceridad, en la que se da una relación entre el *representamen*, el *interpretante* y el *objeto*, conceptos que según Martínez (2008) pueden definirse: el primero, como un indicio, un ícono que implica una semejanza con el objeto; el segundo, como el sentido que se le da al representamen, y el tercero, como aquello que está representado por el ícono. O en palabras de Visokolskis (2006):

El punto clave (...) lo constituye *la detección de una anomalía* en el curso regular de un razonamiento. La anomalía enciende así el motor de la abducción.(...) La anomalía proveerá la consecuencia de advertir la aparición de una representación aparentemente "extraña" de un objeto y no la mera descripción literal del mismo, siendo esta última la que nos acercaría más inmediatamente al objeto, si contáramos con ella. Pero si ese no es el caso, la mediatización dada por la presencia del signo representacional revelará una nueva faceta de la situación bajo análisis, en la medida que permitirá vislumbrar aspectos insospechados del contexto, en esta primera aproximación al objeto. (p.5)

Respecto a lo cual, el representamen (la anomalía) se refirió a los indicios, o en este caso los marcadores de contexto citados, que emergieron como "extraños" al objeto, referente aquí al objetivo de movilizar los vínculos entre los NNA y sus padrinos y el rol de estos como tutores de resiliencia. Ante dicha *terceridad*, o sentido de "extrañeza" (que surgió en la autora al establecer la relación entre uno y otro), y retomando de nuevo a Visokolskis (2006) "surge inmediatamente la pregunta por los motivos o causas del hecho insólito y una necesidad teórica de restablecer el orden perdido, el cual se logra mediante la generación de una hipótesis alternativa" (p.5), lo que implicó reorientar la

intervención hacia el contexto de los padrinazgos y no hacia un padrinazgo en particular, y en conexión con otros indicios tales como los aspectos ya descritos en el Momento 1. de la dimensión ontogenética del vínculo autora-Fundación, definir el problema (o hipotetizar su comprensión) en términos de una *cristalización en el uso de los recursos del programa, en el marco de la función protectora de tal problema frente a las dinámicas de poder jerarquizado en la Fundación (Lectura psicológica)*.

Así, la construcción de contexto, permitió en el uso de la lógica abductiva y de la hipótesis de emergencia, estar atento a los marcadores contextuales como novedades que propiciaron procesos de auto-eco-organización del sistema investigativo-interventivo, reorientando el rumbo de la modelización con el cambio en el objetivo interventivo, con los actores convocados y con el tipo de encuentros que ello implicó. Aspecto que concordó con lo encontrado por Guzmán et al. (2010) frente a la generación de “realidades interventivas emergentes, representadas mediante los símbolos que tiene la persona que modeliza de su experiencia con la realidad” (p. 83) y respecto a la construcción del contexto y al carácter vital de los marcadores contextuales en la modelización.

Finalmente, como parte de dicha reorientación y haciendo uso del principio de la modelización sistémica en la que según Le Moigne (2002, 1995 y 1985 citado en Hernández, 2010) el modelizador adquiere un rol fundamental, fue necesario definir a la autora como facilitadora frente la intervención, a partir de la caracterización referida allí frente a la definición del problema, y de las preguntas de supervisión: *¿cuándo debe operar un psicólogo?* y *¿qué nivel de intervención implica la modelización?* (*Diario de campo No. 2*).

Sub-momento 2: Afinación de comprensiones y movilizaciones.

Frente a este sub-momento, el número de entrevistas se redujo de nuevo; en cuanto a la

encargada del programa, esta se retiró y el cargo fue asumido por la madrina participante, por lo que durante este proceso estuvo vinculada en su doble rol de madrina/encargada.

Teniendo en cuenta lo dicho, a partir de la triangulación de fuentes se generaron varios aportes frente al proceso de investigación-intervención. El primero de ellos, la movilización de la *creencia* de la Ts.: “*el programa marcha bien*” (*Matriz C.*); que más allá de generar “un problema donde no lo hay”, partió de la intencionalidad de la autora por responder a las demandas que le planteaba el sistema y a la redefinición del problema, conectándose así con el principio ético de Estupiñan et al. (2007) del agente interventor como un actor responsable; en este caso, responsable frente a tales demandas y a los sentidos alternos que se habían propuesto para solventarlas.

Respecto a tal movilización, la triangulación permitió hacer uso de la *confrontación* como técnica de intervención, haciendo explícitas las diversas áreas del programa que se habían identificado como posibles de fortalecer; áreas que aquí, se constituyeron como emergencias conversacionales que fueron puntuadas como indicios frente a la construcción del Modelo.

De otro lado, para la segunda entrevista con la Ts., en la que ya se estaba operando bajo la redefinición del objetivo interventivo, haciendo uso de la técnica de *complementariedad* propuesta por Minuchin y Fishman (1981)⁷, se empezó a introducir la idea de la participación de los trabajadores sociales en el problema, en pro de generar un contexto favorecedor del cambio en articulación con los principios éticos de Estupiñan et al. (2007) referentes a que la forma de intervenir es relativa a la manera de construir el problema, y a que siempre hay pluralidad de sentidos y de opciones. Frente a esto la citada técnica, permitió que la Ts. visibilizara un sentido alterno que favoreciera la concepción de tal cambio como una opción posible.

⁷ Según los autores, la complementariedad es una técnica que consiste en hacer que los miembros del sistema, identifiquen que hacen parte de un contexto, por lo que sus interacciones son recíprocas con otros miembros.

No obstante, tal movimiento se vio posteriormente frenado por la *descalificación* de la propia autora hacia su intervención, que a partir de los procesos autorreferenciales fue comprendida como una actuación *isomórfica*, ligada a una episteme del cambio desde la propuesta de Watzlawick, Weakland y Fisch (1992) respecto al *cambio tipo 1*⁸.

Teniendo en cuenta lo anterior, y en concordancia con el principio de ecología de la acción, tal movilización debía entonces llevarse a cabo en alguno de los encuentros conjuntos que se realizarían. Sin embargo, dado que la directora sería convocada, se hizo necesario adicionar dos encuentros al Modelo de investigación-intervención con una finalidad de construcción del contexto del grupo de discusión (que finalmente fue aprobado). El primero con el objetivo de acordar conjuntamente con la Ts. (y ello teniendo en cuenta la pretensión de interdisciplinariedad) la estrategia que se usaría para la triangulación de resultados con N. y el segundo para realizar la reunión con esta. En cuanto al segundo, la Ts. no asistió, y de acuerdo a las restricciones planteadas por la directora frente a la sesión, fue necesario idear una estrategia que permitiera de manera breve, lograr el objetivo esperado (la triangulación de resultados y la movilización frente al problema).

Respecto al grupo de discusión, no fue posible conseguir el objetivo interventivo referente a la movilización del contexto; a pesar de que sí se observaron movilizaciones en torno a: *“haber destapado la agenda oculta frente al desconocimiento de las posibilidades de acción de los trabajadores sociales, como una comprensión posible del papel subordinado que desempeñan en la Fundación, y (...) haber definido posibilidades de acción de manera conjunta”* (Resultados).

Respecto a esto, un proceso reflexivo de segundo orden sugirió una episteme en la autora en la que el cambio para darse, debía ser observado al interior del contexto interventivo. Así mismo, en el

⁸ De acuerdo con los autores, el cambio tipo 1 alude a la concepción de que un problema se resuelve con su eliminación, otorgando el opuesto a lo problema mismo (Ejemplo: calor vs frío).

marco de dicha autorreferencia y del principio ético de Estupiñan et al. (2007) del agente interventor como un actor responsable, se puntuaron dos aspectos relativos a la responsabilidad de la autora frente al mantenimiento del problema, referidos a la construcción del contexto del encuentro, y de nuevo, a una intervención isomórfica.

En cuanto al primero, si bien en el encuentro con N. se hizo manifiesta la intención de movilizar el problema citado, durante el grupo de discusión, tal objetivo no se hizo explícito al momento de manifestar el alcance del mismo, a pesar de que fue uno de los tópicos abordados.

Respecto al segundo punto, mientras se conversaba en torno al interés por una participación más activa de los otros actores, la propia autora fue quien sugirió algunas de las áreas en las que estos podrían apoyar el programa, constituyéndose así en una intervención isomórfica en la medida en que de nuevo alguien más era quien les decía lo que podían que hacer. No obstante, en el marco de tal situación, el reconocimiento por parte de la autora referente a que en su interés por realizar un trabajo interdisciplinar había tenido que documentarse frente al campo de acción de los trabajadores sociales, permitió como se mencionó arriba abrir la agenda frente al desconocimiento de los diferentes participantes de dicha profesión. Elemento que permitió darle fuerza a la hipótesis que había sido planteada en uno de los encuentros previos con la Ts. respecto a la contribución de tal desconocimiento, frente a la descalificación hacia estos actores. Así, como plantea Hernández (2010) la abducción implica un “razonamiento que descarta y anticipa, y a la manera de la navaja de Occam, se queda con las conexiones más relevantes (...) de tal manera que la acción se dirige y se reorienta conforme se interpreta y se actúa” (p. 111).

De acuerdo con esta última afirmación, pero ligada esta vez a la intervención isomórfica, el proceso autorreferencial permitió reorientar las actuaciones de la autora desde una intencionalidad de potenciar la voz de los trabajadores sociales, frente a lo cual se realizó la construcción de la

herramienta: Propuestas desde el trabajo social.

Ahora bien, en lo concerniente a “*haber definido posibilidades de acción de manera conjunta*” (*Resultados*), a pesar de que ese no era el objetivo a movilizar como tal, sí se constituyó como un logro interventivo relevante, en el marco de la dimensión ontogenética del vínculo autora-Fundación, al ser reconocida desde allí, como una pauta novedosa en el contexto.

Así, la construcción de objetivos y acciones en torno al fortalecimiento del programa, fueron producto de una discusión, tal como el nombre de la herramienta utilizada lo pretendía; para lo cual a diferencia de lo planteado por Valles (2003), no se presentó para la moderadora (aquí investigadora-interventora) mayor dificultad. Frente a esto, la triangulación (esta vez triangulación de niveles) fue de nuevo una herramienta clave, pues fue al socializar los avances construidos hasta el momento, que cada uno de los autores empezó a manifestar su punto de vista y las opciones que concebía con relación a lo que se estaba conversando y a lo que decían los demás participantes⁹.

En ese sentido, fue posible caracterizar el citado encuentro como un proceso cooperativo, de construcción interdisciplinar tanto a nivel comprensivo como práctico, pues como afirma Vilar (1997) respecto a la interdisciplinariedad, esta se constituye como la “relación recíproca, *interpretada*, de unas y otras disciplinas, en torno a un mismo sujeto-objeto, o situación, o problema, o estructuras-funciones-finalidades, etc.” (p.32); disciplinas, que incluyeron el trabajo social, la medicina y la psicología, y que al conectarse con las voces de los voluntarios, de la madrina-encargada del programa desde su experiencia, y de la directora de la Fundación con todo su conocimiento de la misma, permitieron apreciar el uso del principio dialógico, en cuanto a la articulación del saber tanto disciplinar como popular frente a un mismo fin; y en ese mismo sentido, la aplicación también del

⁹ Para una ampliación de este encuentro, se remite al lector al Acta de reunión No. 5

principio relativo al conocimiento como construcción social.

En torno a esta movilización, surgieron como hipótesis para comprender su posibilidad en primer lugar, la ya aludida definición del rol de la autora como facilitadora; en segundo lugar, la realización de todo el proceso de construcción del contexto de investigación-intervención en el que a partir de encuentros informales, los distintos participantes del grupo fueron estando al tanto del proceso que se estaba llevando a cabo. Mientras que en tercer lugar, el uso de una herramienta por definición participativa (grupo de discusión) y la manera en que se convocó a los participantes, desde sus posibilidades de aportar al proceso.

Por último, la autora redefinió el cuarto objetivo de la investigación-intervención “*no en términos ya de generar principios orientadores, sino de generar un modelo*” (Diario de campo No. 10). Lo anterior, dado que la estrategia utilizada para dar comienzo al grupo de discusión fue la triangulación, que para ello la sistematización de resultados permitió organizar un Modelo para el programa partiendo de las actuaciones desarrolladas por los profesionales y de una categorización en términos de sus recursos y aspectos por mejorar; y que en ese marco, en el grupo discusión se propusieron nuevas acciones y objetivos para cada momento del Modelo.

Al respecto, el viraje en el objetivo, además de haber permitido una mayor coherencia con el concepto de modelización, al ser este según Le Moigne (1995, citado en Hernández, 2010; 2004) un proceso de construcción de modelos, se conectó con las hipótesis enactiva y de emergencia, pues fue al retomar tales novedades durante el proceso, y al conjugarlas con la propuesta preliminar, que tal redefinición se hizo posible permitiendo el advenimiento de un Modelo de investigación-intervención diferente, en la conjugación entre el esquema general y las particularidades emergentes. Aspecto que subrayó la posibilidad de aplicar el principio de recursividad y lo planteado por el paradigma eco-eto-antropológico, en términos de que el Modelo Plan padrinos (por el que se redefinió el objetivo), fue

producto y productor del Modelo de investigación-intervención.

Finalmente cabe agregar que todo el proceso descrito permitió solventar algunas de las preguntas del planteamiento del problema que se correspondieron con los objetivos específicos. Preguntas cuyas soluciones, se conectaron con el principio hologramático de Morin (2007), en tanto que dieron cuenta tanto del producto de la investigación-intervención frente a cada objetivo, como del proceso de la misma; estableciendo así una interconexión entre las partes y el todo.

Así, frente a la pregunta ¿cuáles son las cualidades de los vínculos que se configuran entre los NNA en una fundación de protección con sus padrinos? los resultados permitieron identificar tanto semejanzas como divergencias en lo señalado respecto a las cualidades del vínculo entre Je. y C. y a otros padrinazgos a los que se hizo referencia en los encuentros.

En lo concerniente a la supervivencia, si bien la adolescente que participó describió su vínculo como vital al inicio de la relación, este fue movilizándose progresivamente hacia el polo contingente, tal como fueron descritos los padrinazgos por los demás participantes.

Frente a dicha contingencia, fue pertinente apreciar que en un escenario como el de protección y en el marco de un sentido frente al programa Plan padrino como diferente al proceso de adopción, tanto a nivel de la Fundación como de los lineamientos del ICBF (2007), tal descripción emergió como funcional en cuanto que ni para los NNA con medida de vulnerabilidad, ni para aquellos en adoptabilidad, la figura del padrino estaba concebida como el único o principal *nicho protector*; lo cual dio cuenta de una episteme en la que tales medidas son comprendidas como actuaciones de carácter temporal, a la vez que permitió realizar un contraste con la investigación de Bernal (2012) en la que se hablaba de una función *afectada* cuando el vínculo entre las adolescentes y sus familias de origen se describía como contingente, al dar esto lugar a situaciones de maltrato, remitiendo a la premisa de Hernández relativa a que frente a las cualidades “ninguno de los dos extremos es valorado como

positivo o negativo, sino que precisamente esa condición depende por completo del contexto espacio-temporal de cada vínculo” (Hernández, 2010, p. 282).

Por otra parte, según Gómez (s.f.) “como contingencia frente a la supervivencia, la caracterización de tal cualidad en ese polo, implicó que en ocasiones (...) el vínculo sí contribuía a solventar necesidades tendientes a mantener o mejorar la calidad de vida” (p. 6); contribución que fue puntuada como limitante y destructiva o como movilizante y generativa según el caso.

En el primer caso, tal caracterización emergió asociada con la sub-categoría inductiva de *unidimensionalidad*, entendida aquí como el opuesto al concepto de *multidimensionalidad* de Sluski (1998), de acuerdo al cual tal término se refiere a la capacidad del vínculo de cumplir más de una función. De esta forma, los padrinzgos fueron descritos como limitantes o destructivos cuando adquirirían un sentido utilitarista, al restringirse en el marco de la creencia “*los NNA ven a los padrinos como proveedores de bienes*”, a funciones como la *compañía social* o la *ayuda material y de servicios*; que desde la perspectiva del citado autor se entienden respectivamente como la realización de actividades conjuntas y la colaboración por parte de otro (aquí referida a “comprarle cosas” al NNA); coartando el surgimiento de novedades tales como la visión de la citada “cantaleta”, no ya desde su sentido peyorativo, sino por ejemplo como “orientación”, y en ese aspecto, como elemento favorecedor del desarrollo tal cual se verá más adelante.

Al respecto, se encontró como sustento de significación, el mito: *la intención de los padrinos es hacer una labor social*; el cual en su dimensión etiológica como una de las variantes propuestas por Hernández (2010), permitió darle sentido a los sucesos del presente, en este caso, a la experiencia de acogimiento familiar de los actores; que además se constituyó como “una historia verdadera para quienes la comparten y una ficción para quienes son excluidos” (Miermont, 2001, , p.464 y ss., citado en Hernández, 2010, p.65); en este caso, una historia verdadera para quienes participaron en la

investigación-intervención pues podría no haber sido significado así por otros. Por otro lado, dicho mito se articuló en conjunto con la forma de interacción limitante y destructiva de la unidimensionalidad a la que ya se hizo referencia, con la episteme del *asistencialismo*, como modelo social para operar ante situaciones de vulnerabilidad del otro, en el marco de la propuesta de Díaz et al. (2007) relativa a la puntuación de la episteme como eje articulador del vínculo.

Ahora bien, frente a los padrinazgos en los que la contingencia fue descrita como movilizante y generativa, cobraron significatividad las otras categorías inductivas: Multidimensionalidad, exclusividad, intencionalidad y amistad, sin que ello implicara que la unidimensionalidad no pudiera definirse en tales términos. Esto, al tener en cuenta que por ejemplo aun en los padrinazgos limitados a la realización de actividades lúdicas, dicho espacio podía ser puntuado como una posibilidad para el NNA en el marco de su institucionalización, en términos de favorecer el disfrute y el uso adecuado de su tiempo libre; hallazgo que además, movilizó la creencia de la autora: “*el verdadero padrino es el afectivo*”, y en ese sentido promover como uno de los principios del Modelo Plan padrino, el de particularización, en pro de reconocer la diversidad de intenciones de los padrinos y su validez.

Por otra parte, en lo concerniente a la multidimensionalidad, los hallazgos reflejaron a través de los vínculos, la capacidad de solventar necesidades afectivas, recreativas, educativas, entre otras, que señalaron de nuevo un puente con la propuesta de las funciones de Sluski (1998): compañía social, apoyo emocional, guía cognitiva y consejos, regulación social, ayuda material y de servicios y acceso a nuevos contactos, a la que en esta investigación se añadió “nuevos entornos”, en consonancia con lo dicho respecto a las condiciones de la institucionalización.

En cuanto a la *exclusividad*, que también se conectó con la cualidad fuerza, hay que decir que emergió respecto a las funciones de supervivencia, evolutiva y creativa, en términos de que a pesar de que otros (los profesores, equipos psicosociales, etc.) pudieran contribuir al mantenimiento de la vida y

la satisfacción de las diferentes necesidades, dicha satisfacción se hacía relevante cuando se remitía a un *otro* con quien el NNA no era un sujeto más, sino una persona cuyos afectos estaban direccionados casi de forma prioritaria al mismo.

También se incluyó la sub-categoría *intencionalidad* que no solo surgió con relación a la mayoría de las sub-categorías vinculares, sino que se encontró incluso en el análisis en torno a los tutores de resiliencia. Este concepto, permitió recuperar el aspecto teleológico de los sujetos, lo cual se conectó con la dimensión ecológica del paradigma eco-eto-antropológico.

En ese sentido, para cada una de las sub-categorías deductivas de los vínculos en la que se encontró, la intencionalidad estuvo asociada con los conceptos de vínculos virtuales y vínculos reales, en tanto que de acuerdo con Miermont (2005), definieron formas de relación y comunicación particulares, como en el caso de la amistad (que fue la forma en que Je. y C. denominaron su vínculo) o que se tradujeron en imaginarios relacionales, como expectativas por ejemplo de lo que implicó la caracterización (hecha por algunos de los profesionales) de los padrinazgos en términos de *acompañamiento* (como forma de “hacerse responsable de”), promoviendo en ese sentido rutas frente a cómo dar lugar a vínculos movilizantes y generativos.

Así por ejemplo, en cuanto a la intencionalidad desde el vínculo virtual, se identificó una tendencia a que las funciones evolutiva y creativa favorecieran el proyecto de vida de los niños y a partir de ello, generaran también un aporte a la Fundación y a los futuros NNA residentes. Esto implicó una visión recursiva de los vínculos, en tanto que se conectó con la premisa de Morin (2007) de las múltiples posibilidades de causalidad, o desde la eco-eto-antropología, con el supuesto de: “el hombre es el producto y el productor de su ecosistema” (Miermont, 2004, p.2).

Del mismo modo, se hizo alusión a vínculos movilizantes y generativos con relación a las sub-

categorías inductivas: adaptación, autonomía, cambio e identidad; de las que las dos últimas, se constituyeron para el caso analizado, como vivencias de desarrollo bidireccional a diferencia de otros casos cuyo carácter positivo se halló en dirección exclusiva a los NNA.

La sub-categoría *adaptación* por su parte, se encontró ligada a la generación de aspectos como el control y expresión de emociones, la estabilidad emocional, el seguimiento de normas, la afectividad y la asimilación de cambios. Estos elementos concordaron con la visión de Hernández (2010) de la adaptación como “acoplamiento ecológico y no ideológico, en función de la preservación de la vida y de la construcción de sujeto en la convivencia protectora” (p.106), y fueron posibles, en el tránsito de un vínculo contingente como el referente a los NNA-padrinos, hacia uno vital, como el que se construye con las familias adoptivas:

*Ps.C.Ps.: Los niños que tienen padrino son niños mucho más estables a nivel emocional (...)
¿Qué se ha visto con los niños que se van en adopción y que han tenido la posibilidad de tener un padrino? Son niños que se adaptan mucho mejor (...) afectivamente pues muestran todo su amor hacia la familia que los adopta (Entrevista a la Ps.C.Ps.).*

En cuanto a la *autonomía*, esta emergió como sub-categoría solo en el caso analizado, y según Gómez (s.f.) se encontró asociada a la posibilidad de tomar decisiones frente al uso de la adolescente su tiempo libre durante las salidas con la madrina; lo cual se constituyó como elemento a destacar, al favorecer no solo el desarrollo de la ahijada, sino la garantía del grupo de derechos de participación, tal como estipulan los objetivos de los lineamientos del ICBF (2007).

Sin embargo, también se halló una versión limitante y destructiva de dicha sub-categoría, de nuevo frente a la citada diada, lo cual se constituyó como hipótesis en uso de la lógica abductiva, a partir de la recuperación de indicios que orientaban hacia tal premisa desde el primer hasta el último

encuentro con la adolescente. Indicios tales como la pasividad durante las entrevistas cuando estaba presente la madrina a diferencia de cuando no lo estaba, o la manifestación en su presencia de aseveraciones que exclusivamente concordaran con las significaciones de la misma¹⁰, entre otros. No obstante, no fue posible movilizar tal dificultad, teniendo en cuenta que la construcción del contexto del encuentro no lo favorecía.

Lo anterior, a pesar de no ser profundizado, sí cuestionó la suficiencia del planteamiento de Hernández (2010) respecto a que la autonomía “solo es posible en el seno de adecuados procesos de vinculación afectiva y social” (p.6), en términos de problematizar la apreciación “adecuados”, en el marco de la satisfacción con el vínculo por parte de las integrantes de la diada, de las opciones movilizantes que les proporcionó a ambas, y de la fuerza y claridad de su vínculo.

Así mismo, tal pauta se conectó con la creencia de la adolescente relativa a “*las cosas se solucionan solas*”, que como modelo para manejar y explicar las situaciones (Hernández, 2010), en este caso la relación con su madrina, podría haber estado obstaculizando dicha autonomía, más aún, al recordar la significatividad del vínculo, en el marco además, del *tamaño y distribución de la red* de la adolescente en el contexto de la protección y la adoptabilidad.

De otro lado, frente al concepto de *cambio*, se encontraron movilizaciones con relación a los NNA en términos de “poder volver a confiar en la gente”; y respecto a la madrina, en cuanto a la resignificación de su sentido de vida y a la elaboración del duelo que atravesaba al inicio de la relación. Estos elementos permitieron convocar de nuevo la recursividad desde el paradigma eco-eto-antropológico frente al hombre como producto y productor de su ecosistema (Miermont, 2004), en este caso, de los vínculos como producto y productores de la realidad de los actores. Además como plantea

¹⁰ Para una mejor referencia, ver los diarios de campo No. 5, 8 y 10.

Gómez (s.f.), facilitaron apreciar la posibilidad enriquecedora de esta perspectiva frente a la comprensión de los vínculos; pues si bien el padrinazgo se inscribió en una dimensión cultural cargada de prácticas paternalistas y de significaciones tales como la episteme y el mito del asistencialismo y la intencionalidad de los padrinos por hacer una labor social; emergió (el padrinazgo) a partir de la dimensión ontogenética, como movilizante, en términos de la dinamización de los citados operadores temporo-espaciales.

Así, si bien la intencionalidad de la madrina al *acoger* a la adolescente, estuvo inicialmente orientada a *dar* todo el cariño que tenía a *alguien que lo necesitara* ante su situación de duelo familiar (sustentada en la creencia de “*hay que ayudar al que lo necesita*”), fue en la historia del vínculo con la adolescente y al verse transformada por el mismo, que tales sistemas de significación adquirieron un nuevo sentido. De esta forma, el vínculo favoreció la configuración de la *creencia* (y posteriormente mito) de reciprocidad en este tipo de relaciones por parte de la madrina, desafiando así el referido a la intencionalidad de la labor social que antes compartía; lo cual le permitió además orientarse de forma progresiva hacia la episteme de *co-evolución*; en la que el padrinazgo, empezó a ser concebido como una relación tendiente al desarrollo bidireccional, redundando en su posterior cargo como encargada del programa y en su comprensión frente al mismo.

Finalmente en lo concerniente al concepto de *identidad* (que también se encontró asociado a la sub-categoría de tutores de resiliencia), su emergencia más allá del proceso de análisis de contenido, fue posible al hacer uso de la lógica abductiva con relación al caso analizado y validado a partir de la *triangulación de fuentes* en su acepción referente a múltiples observadores (Pourtois et al., 1992), en este caso, la adolescente, la madrina, la trabajadora social y la directora.

De acuerdo con esto, fue en el marco del surgimiento de una anomalía como clave de la abducción para Visokolskis (2006), que se llegó a tal sub-categoría; pues en el contexto de la

investigación-intervención fueron emergiendo relatos que daban cuenta de movilizaciones en la adolescente como producto de su padrinazgo, que trascendían los conceptos de vínculos y resiliencia. Así, a través de indicios como los cambios de comportamiento de la adolescente desde el padrinazgo, el descenso en el número de reportes negativos de Je. a la madrina por parte del equipo psicosocial y la definición de sí misma y de otros hacia sí, como una persona diferente a partir del vínculo, emergió como terceridad, un sentido que trascendió la asociación entre tales anomalías y el concepto de vínculos. Ante tal anomalía se vislumbró una relación con el concepto de identidad de Páramo (2008), como el conjunto de características por las que un sujeto se reconoce y es reconocido, que se construyen en sus interacciones sociales; las cuales le permitieron a la adolescente mediante el vínculo, definirse como alguien que valoraba la vida y a sí misma, que escuchaba y aconsejaba a otros, etc., y no ya, como la “niña agresiva y conflictiva”, como era descrita anteriormente tanto por ella, como por otros actores de la institución; sin que tal trascendencia del concepto, excluyera las movilizaciones generadas en su vínculo consigo misma, con otros y con la vida.

Por otra parte, frente a la segunda sub-categoría deductiva, es decir frente a la fuerza y consistencia del vínculo, se encontraron resultados de acuerdo con Gómez (s.f.) “referentes a vínculos frágiles, que se veían fracturados ante el abandono del proceso por parte de los padrinos” (p.9), con relación a sub-categorías inductivas como *el apego*, las *interacciones*, el *compromiso*, la *simpatía*, la *reciprocidad*, y la *comunicación*. Así, los vínculos fueron descritos en este polo, cuando no se observaba búsqueda de proximidad ante el otro o dolor por la separación; cuando los encuentros cesaban, disminuían por las ocupaciones personales, o no implicaban compartir momentos diferentes a aquellos con fines recreativos (lo cual se conectó con la categoría de permanencia); cuando no era posible apreciar un nivel alto de involucramiento en torno al vínculo, y cuando las diferencias culturales o de etapas en el ciclo vital individual obstaculizaban la generación de simpatía entre los

integrantes de la diada.

Igualmente, fueron puntuadas como frágiles cuando no se observaba reciprocidad y cuando se presentaban dificultades en la definición de la relación, la instauración de normas y la solución de problemas relacionales en el nivel de relación, de acuerdo a la propuesta de Watzlawick, Beavin, y Jackson (1989); frente a lo cual la comunicación, emergió como punto de articulación entre la consistencia y la fuerza, conectando la caracterización de vínculos ambiguos (como los que por ejemplo generaban falsas expectativas) con la de vínculos frágiles.

En cambio, se hallaron alusiones a vínculos fuertes, asociadas a las sub-categorías de multidimensionalidad, intencionalidad (particularmente en su direccionamiento hacia la afectividad, el apoyo emocional y la claridad), exclusividad, simpatía, reciprocidad y comunicación, que como en el caso anterior, se relacionaron con la puntuación de la consistencia, como clara para este caso.

Particularmente en lo relativo al caso analizado, la fuerza se conectó con el carácter vital del vínculo al inicio del padrinzago, con su dimensión movilizante y generativa en términos de la multidimensionalidad (frente a la cual cobraron relevancia las funciones de regulación social y de guía cognitiva y consejos) y con la capacidad de haber superado diferentes obstáculos a lo largo del padrinzago. Esto permitió realizar un tránsito desde la ambigüedad hasta la claridad, sustentado en creencias como *“las relaciones funcionan cuando son claras”* o *“las relaciones funcionan cuando se expresan las inconformidades”* y facilitó la emergencia del mito de la *reciprocidad*, desde el cual tanto madrina como ahijada procuraban complacer a la otra en aspectos como la comida, las actividades realizadas, etc. Frente a dicho tránsito no obstante, dada la concepción del vínculo como una emergencia, cabía esperar que tanto en este como en otros padrinzagos, tal vínculo fuera puntuado inicialmente como ambiguo, pues es precisamente ese, el momento de su configuración, en el que se empieza a definir el carácter que tomará el mismo.

Lo anterior, no solo apoyó los hallazgos de Bernal (s.f.) en términos de que los padrinos se constituyen en figuras significativas para los NNA cuando favorecen su desarrollo, sino también la postura de las figuras subsidiarias de Amar et al. (2006), respecto al debate disciplinar planteado por Oliva (2004) frente al monotropismo.

En ese sentido, a pesar de que en consonancia con la propuesta teórica adoptada en la presente investigación-intervención, no se realizaron lecturas desde la teoría del apego, sí se encontraron resultados tendientes a la propuesta de Amar et al. (2006) relativos a que como se dijo, los padrinos sí pueden convertirse en figuras significativas para los NNA que favorecen su desarrollo, a pesar de las dificultades que hayan podido atravesar en su infancia, relativas aquí a todas aquellas capaces de culminar en procesos de restablecimiento de derechos, con las correspondientes medidas de vulnerabilidad y adoptabilidad.

Ahora bien, respecto a la libertad y el propósito consciente, como plantea Gómez (s.f.) “Se encontró de manera generalizada, que los vínculos se tornaban siempre de manera inicial como relaciones elegidas por parte de los padrinos, y forzadas para los NNA, quienes culminaban en una relación *de hecho*, no en términos de no desear ser apadrinados, sino en el sentido de que era siempre el padrino el que elegía al NNA a apadrinar. No obstante, tal situación no interfirió con el carácter movilizante y generativo de los vínculos” (p. 10).

En ese sentido, la caracterización de los vínculos como forzada y de hecho, dio cuenta de la episteme del NNA como objeto, en términos de ser considerado según Restrepo (2001) desde la perspectiva del menor de edad, como alguien incapaz, por quien el adulto debe decidir.

Así mismo, tal acotación frente a los vínculos forzados y de hecho, se opuso a la concepción de los vínculos de Hernández (2010) como producto de un efecto de sistema; pues si se hiciera referencia

solo al padrinazgo como tal, la configuración del vínculo hubiera sido puntuada como forzada (por ejemplo) tanto para el padrino como para el NNA. Tal descripción implicó además, retomar otros contextos de referencia y las historias de vida de cada uno de los actores; frente a las cuales *el ciclo de vida familiar* de los padrinos, se encontró asociada con el grupo etario de NNA que elegían apadrinar.

En ese marco, como sub-categorías inductivas se encontraron la *inducción*, las *expectativas*, y la *simpatía*. La primera como se verá más adelante, en ocasiones como ritual de configuración del padrinazgo, con una tendencia obstaculizadora de la elección bidireccional desde su rigidez, en el marco de la actuaciones de los profesionales. La segunda, como facilitadora u obstaculizadora de tal elección según el caso, direccionándose hacia los polos forzado y de hecho por parte de los NNA, ante el temor de no ser aceptados o no recibir un buen trato. Mientras que orientada hacia la elección, ante las posibilidades de satisfacer necesidades recreativas a partir de las funciones de compañía social y acceso a nuevos contactos y nuevos entornos. Y finalmente la tercera, dirigida hacia la elección, y surgida a partir de la posibilidad de tener interacciones previas a la relación.

Respecto a la sub-categoría deductiva de permanencia y presencialidad, se encontraron referencias a vínculos tanto fugaces/intermitentes como permanentes (como en el caso analizado), independientemente de la presencialidad; la cual de manera generalizada incluyó caracterizaciones referentes a ambos polos. Ambas cualidades se ligaron a la sub-categoría emergente: *interacciones*, que permitió la dinamización de los polos en términos de su periodicidad y de las ocupaciones de los padrinos. No obstante, para el caso particular de la permanencia, esta se asoció con la subcategoría *intencionalidad* (que de acuerdo al padrino podía orientarse hacia la fugacidad o hacia la permanencia); y con las cualidades de fuerza y consistencia; de nuevo a partir de la sub-categoría: comunicación, en su relación con la solución de problemas relaciones en el nivel de relación. Así, fue posible puntuar los vínculos claros y fuertes, como tendientes hacia la permanencia.

Frente a la sub-categoría de ritualización según Gómez (s.f.) “se identificó una primacía de las interacciones ritualizadas frente a los rituales” (p. 10), respecto a los cuales el único identificado y no para todos los casos, fue la inducción; que en su asociación con las actuaciones de los profesionales, se desarrolló en lo relativo al siguiente objetivo.

Respecto a las interacciones ritualizadas, se hallaron referentes a una caracterización de las mismas tanto en el polo desritualizado como ritualizado rígidamente. En el primer caso y con relación a las sub-categorías inductivas: *selección*, *seguimiento* e *interacciones*, cuando por ser una persona referida, el padrino no tenía que someterse al proceso de selección, cuando los profesionales no realizaban el seguimiento pertinente o no realizaban ninguna de las interacciones halladas, o cuando el padrino abandonaba abruptamente el proceso. Mientras que en el segundo caso, cuando por ejemplo sí tenían que someterse al proceso de selección, que como se verá más adelante fue concebido como funcional a pesar de su rigidez al recordar el contexto de protección infantil en el que se inscribe, o cuando el vínculo se estaba configurando, como en el caso analizado, en el que de manera inicial la adolescente realizaba salidas a la casa de la madrina cada ocho días; aspecto que fue cambiando a partir de las solicitudes de privacidad por parte de la familia de esta.

Sin embargo, a pesar de los referentes hacia los dos polos, los hallazgos mostraron que para aquellos padrinzgos vigentes, el vínculo tendía hacia un nivel intermedio entre la desritualización y la rigidización, tal como terminó caracterizándose el caso analizado. Al respecto, el tipo de interacciones encontradas se refirió a: *interacciones previas*, como actividades recreativas, visitas a la Fundación y celebración de festividades anteriores a la configuración del vínculo; *interacciones de oficialización* (que fueron las que en esta investigación-intervención adquirieron el carácter de ritual), referidas a actividades individuales o grupales (como la inducción) en la que se concretaban los padrinzgos; *interacciones de mantenimiento*, como las salidas a casa, las visitas y la realización de actividades en la

Fundación, las llamadas telefónicas y la celebración festividades; y las *interacciones de redefinición de la relación*, halladas solo en un padrinzago, en el que la madrina se involucraba frente a la preparación para la adopción del NNA; interacción de además, sirvió de referente para la creación del Momento: redefinición de la relación del Modelo Plan padrino.

Respecto a lo anterior, fue posible por último realizar una conexión entre las interacciones citadas y las funciones performativa, de mantenimiento y cohesión de los grupos, y de marcadores de los ciclos vitales y transmisión de valores, propuestas Miermont (1987, 2001, citado en Hernández, 2010) frente a la ritualización; claro está, que como interacciones ritualizadas, en su carácter de acciones cuyo cumplimiento de objetivos implicaba un proceso gradual (La Fontaine, 1985; Radcliffe-Brown, 1952; Turner, 1985; Vizedom, 1976, citados en Stanfield et al., 1990). La primera función, para el caso de las interacciones previas, de oficialización y de redefinición de la relación; la segunda, con las de mantenimiento; y respecto a la tercera, con dos actividades particulares incluidas en las interacciones de mantenimiento: los cumpleaños y la celebración de festividades como la navidad.

En lo relativo a la cualidad cooperatividad, los diferentes actores puntuaron en general los padrinzagos como corresponsables, a excepción de la diada Je.-C. quienes por el contrario se refirieron a vínculos alternos al suyo, tanto corresponsables como polarizantes. Respecto a su caso, manifestaron que inicialmente se había definido como polarizante pero que poco a poco se había movilizado hacia el polo corresponsable a partir de la *comunicación* en el nivel relacional, clarificando y fortaleciendo al mismo tiempo el vínculo.

Frente a las otras sub-categorías inductivas, se encontró que a nivel de las diadas, el *compromiso*, en términos de involucramiento; la *lectura de contexto* por parte de los NNA en lo relativo de respetar los límites inherentes a una relación diferente a las establecidas en la Fundación; la *reciprocidad*, tanto a nivel afectivo como en cuanto a procurar darle gusto al otro y la *intencionalidad*,

en términos de un vínculo real como ganancia mutua, favorecieron la corresponsabilidad frente al mantenimiento y favorecimiento del vínculo; lo que con relación a los profesionales, se vio fortalecido a partir de los *seguimientos*, y de las iniciativas personales de *participación* en el programa a partir de su promoción. Dicha cooperatividad no obstante, fue definida con relación a estos, como más corresponsable en el pasado de la *historia del programa*; respecto a la cual, se organizaban un mayor número de actividades tendientes a generar interacciones previas así como procesos de formación.

Ahora, emergieron además de las sub-categorías deductivas consideradas, las dimensiones eco-eto-antropológicas del vínculo, el concepto de ciclo vital de la familia y los conflictos de lealtades. Se hizo aquí referencia a la primera en tanto que el ciclo vital se mencionó en lo desarrollado frente a la libertad y los conflictos de lealtades se abordaron en el siguiente objetivo.

En ese sentido, además de lo mencionado frente a las prácticas paternalistas desde la dimensión cultural y a la configuración del mito de la reciprocidad desde la dimensión ontogenética, se encontraron referentes en términos culturales a Colombia *afectivo* y a una cultura latina definida en general como *altruista*; aspectos que permitieron establecer una conexión con la dimensión *filogenética* en términos de la importancia de la afectividad frente al desarrollo, como lo muestran los estudios de Harlow y Zimmermann (1959) con macacos; y con relación en lo que al altruismo se refiere, al recordar que desde las perspectivas evolutivas, tal elemento es definido como un comportamiento necesario para la supervivencia de la especie. Desde ese marco, se apreció el sentido de epistemes como: “El afecto como necesidad primaria” como eje del programa, y de la creencia “hay que ayudar al que lo necesita”.

En cuanto a la dimensión epigenética, aunque madrina y ahijada no consideraron que la construcción de su vínculo podría estar relacionada con sus respectivos niveles de desarrollo de acuerdo a la definición de Hernández (2010), sí se encontraron referentes a tal dimensión como

favorecedora del surgimiento de dificultades relacionales, como se señaló respecto a la *fuera*.

Finalmente frente a la sub-categoría de tutores de resiliencia, se presentaron dificultades teórico-metodológicas en términos de que atendiendo a la inscripción de esta categoría desde la perspectiva de la promoción y no de la identificación de la resiliencia, no se evaluó si los NNA y particularmente la adolescente que participó, contaban con un perfil propio de una persona resiliente. No obstante, como se mencionó en los resultados, estos reflejaron que el vínculo con los padrinos se constituía a veces como la oportunidad de generar *cambios* en los NNA relativos a volver a confiar en la gente, a mejorar su estado de ánimo, a favorecer su vínculo consigo mismos y a generar procesos reconstructivos en su *identidad* como en el caso de Je., a partir de la afectividad, el apoyo emocional, y para ella a través (también) de las funciones de regulación social y guía cognitiva y consejos. Así, siguiendo a Martínez et al. (2006) “es la mirada amistosa, la escucha atenta y respetuosa, el apoyo de una persona lo que permite iniciar un proceso de resiliencia” (p.30).

Así mismo, atendiendo a las características propuestas para los tutores de resiliencia por Manrique (2009) y para la promoción de la resiliencia por parte de Barudy y Dantagnan (2005), se identificaron otras sub-categorías inductivas como la *comunicación* y la *intencionalidad*, relativa esta última a favorecer la emergencia de la resiliencia cuando se orientaba hacia el fortalecimiento del vínculos de los NNA consigo mismos y a facilitar la “toma de conciencia (...) de la realidad familiar y social (...) buscando dar lugar a dinámicas sociales más solidarias y realistas (Barudy y Marquebreucq, 2005, p. 86).

De otro lado, se destacaron los indicios respecto al caso, de que tal resiliencia podría ser incluso promovida a nivel bidireccional como se observa a continuación, en el marco del duelo con el que ingresó la madrina a la relación: C.: *Cuando yo vine aquí yo pensé que yo iba a hacer algo por Je. Pero realmente ha sido Je. la que ha hecho cosas por mí (Entrevista No. 1).*

Lo anterior, como hipótesis por indagar, se constituiría como un aporte en términos de que como plantean Martínez et al. (2006), los casos descritos respecto al tema, son en general alusivos a experiencias en las que alguien “mayor” que el NNA se convierte en tutor de resiliencia, pero no de manera inversa; aspecto que sería coherente con la propuesta de Hernández (2010) del vínculo como emergencia y de la concepción eco-eto-antropológica de recursividad de Miermont (2004), en términos de que tal resiliencia sería tanto producto del vínculo configurado y de las situaciones de vida de cada una de las integrantes de la diada, como productor de nuevas formas de interacción y nuevas realidades para cada uno; aspectos que en el caso de la madrina, implicaron la elaboración de su duelo y el cambio en su sentido de vida.

Por último, a partir de la investigación-intervención se facilitaron espacios reflexivos que permitieron que la madrina realizara procesos autorreferenciales de su rol, los cuales redundaron en una intencionalidad como encargada del programa orientada a favorecer a partir de los vínculos, procesos reconstructivos similares en los NNA. Esto se conectó con lo señalado por Manrique (2009), frente a que el hacer explícito el rol de las tutoras de resiliencia, les ayuda a reconocer a las personas su responsabilidad frente al fortalecimiento de este proceso.

Por otro lado, respecto a la pregunta: ¿cómo participa el contexto en la emergencia de los vínculos entre los NNA y sus padrinos y el rol de estos como tutores de resiliencia?, la información cotejada (además de lo ya señalado al comienzo de este Momento), estuvo relacionada con las actuaciones de los diversos actores respecto al programa (como contexto inmediato) y con las dinámicas relacionales entre estos y sus sistemas de significación (como parte de un contexto más amplio del fenómeno de estudio).

En cuanto a las actuaciones en las que participaban los actores se encontraron la selección, la preparación de los NNA, la inducción, la formación y los seguimientos; actuaciones cuya

caracterización al involucrar la participación de los profesionales, se constituyó como aporte en términos de la sugerencia de Fernández (2004) de abordar las prácticas de los mismos frente al acogimiento familiar.

Las dos primeras actuaciones fueron aquí comprendidas como interacciones ritualizadas tendientes a la consolidación del padrinazgo como tal, que a diferencia de lo propuesto por Goffman (1959; Mead, 1956; Solomon, 1983, citados en Stanfield et al., 1990), no solo se presentaron como asociadas a una transición en el cambio de status a nivel individual sino a nivel relacional, en tanto que por ejemplo en la selección, tanto para el profesional que la realizaba como para el aspirante a padrino, fue constituyéndose como transición hacia un estatus de sujeto diferente (de aspirante a padrino). Aspecto que además validó la conservación del término “interacciones ritualizadas” en detrimento de la de “comportamiento ritualizado”.

Frente a la selección en particular, esta hizo alusión a la realización o participación en entrevistas, solución o aplicación de la prueba Wartec y a visitas domiciliarias, las cuales se realizaban en su totalidad solo a quienes no contaban con una referencia personal que estuviese o hubiese estado vinculada a la Fundación; a pesar de que en los documentos del programa, el proceso estuviese diseñado para todos los aspirantes. No obstante, cabe agregar que para el caso de aquellos que no contaban con dicha referencia, el proceso de selección se comprendió como un conjunto de interacciones ritualizadas orientadas hacia el polo rígido; lo que además se conectó con el planteamiento de Hernández (2010) referente a que los polos de las cualidades son puntuados como positivos o negativos en relación al contexto del vínculo. Es decir, a pesar de que la ritualización rígida pueda obstaculizar procesos generativos, operó aquí como un elemento protector si se atiende al interés superior del niño planteado por la ONU (1989).

En lo referente a la entrevista fue posible establecer una conexión con la perspectiva eco-etno-antropológica, en términos de que los focos abordados remitieron a elementos tales como la

intencionalidad de los aspirantes frente al padrinazgo, la relación entre estos y su dinámica familiar y su historia de vida; ligándose así al *oikos*, al *ethos* y a la dimensión ontogenética, de las cuales podría emerger el vínculo en caso de que el aspirante a padrino fuera seleccionado.

Por otra parte la selección se encontró además articulada con las epistemas de *la familia funcional* y la *concepción del NNA como objeto*. Frente a la primera, el perfil general del aspirante, hizo referencia al de una persona con familia nuclear de clase media-alta, con dinámicas relacionales *armoniosas*, en términos por ejemplo de su vinculación afectiva y del ejercicio de autoridad por parte de los progenitores. Mientras tanto, en lo relativo a la segunda episteme, esta se apreció en situaciones tales como la elección unilateral del padrinazgo, en la que era el aspirante quien elegía el niño a apadrinar, dando así lugar a vínculos elegidos y contractuales únicamente por parte de los primeros; lo cual se conectó con una representación de la infancia en términos de objeto, al negarle las posibilidades de participación a los NNA frente a situaciones en las que el adulto decide por ellos (Restrepo, 2001).

En cuanto a la segunda actuación, es decir, la preparación de los NNA, esta se encontró relacionada con intervenciones por parte de los profesionales tendientes a la elaboración del duelo en los NNA por la pérdida de sus familias de origen, y a su comprensión respecto a las posibilidades y limitaciones en torno al padrinazgo. Estos elementos se enlazaron con la obligación de los estados a promover la recuperación psicológica de los NNA (ONU, 1989), con el derecho de estos a tener una familia (Constitución política de Colombia, 2011) y con los programas Plan padrino y Hogares amigo como medidas de restablecimiento de este derecho (ICBF, 2007); y además, permitieron establecer una diferencia con lo planteado por Taricco (2008) para quien los NNA suelen enfrentar un *conflicto de lealtades* entre su familia de origen y la familia de acogida; aspecto que de acuerdo a la Ts. se solventa en la Fundación a partir de la citada preparación, en el marco de la adaptación a la institución.

De otro lado, en lo que a la inducción se refiere se encontró al igual que en la selección, que esta solo se desarrollaba con ciertos casos en los cuales esta se direccionaba a la presentación grupal de los

NNA por apadrinar y a la caracterización general del programa ante un grupo de aspirantes; al final de la cual, y para el caso específico de la madrina y la adolescente participantes, la inducción tomó el carácter de un ritual, en tanto que fue a partir de ella que C. y Je., se convirtieron en madrina y ahijada respectivamente. Así, como plantea Miermont (2005) el ritual posee un efecto de señalización que deja huellas sostenibles incluso después de que ha desaparecido; que en este caso al ser un rito de pasaje, dio lugar a un cambio de estatus en los sujetos y demarcó un camino a seguir, circunscribiendo expectativas y formas de interacción particulares.

No obstante, dichos elementos como se verá, no solo emergen determinados por la intervención de los profesionales (por ejemplo cómo estos presentan el programa), sino que se conjugan con las creencias de los actores, sus historias de vida y la dinámica relacional que se va tejiendo entre los mismos, remitiendo a la característica: ato-eco-organización y al carácter *complejo* de los vínculos.

Sin embargo, a pesar de que tal ritual fue el que abrió paso al vínculo entre Je. y C., fue puntuado por la primera como una interacción anquilosante dada su rigidez, al generar este desde la experiencia de la adolescente, una situación “artificial” que coarta a los NNA de expresarse libremente, dificultando sus interacciones con los aspirantes a padrinos.

Respecto a la formación se identificaron divergencias en términos de que aunque los profesionales reportaron que sí se realizaba, la madrina manifestó una sensación de ausencia de la misma que ligó a las dificultades relacionales al interior de los padrinazgos, en términos de la ambigüedad en las expectativas frente al otro; elemento clave al recordar que según Henderson y Milstein (2003), la promoción de tal claridad se constituye como elemento promotor de resiliencia.

No obstante, respecto a los casos en que sí se presentaba, se hizo alusión a capacitaciones realizadas de manera exclusiva por los psicólogos y el director del programa, en torno a temáticas como los “referentes afectivos” y la “expresión de sentimientos”, que remitieron de nuevo a la episteme del “afecto como necesidad primaria”, y que a partir de lo descrito por la Ps.C.Ps., sugirieron como otra

de las epistemes orientadoras, la significación el padrinazgo como un proceso de *co-evolución*. “Ps.C.Ps.: Con estos talleres lo que se busca es qué, concientizar a los padrinos de que no se hace por una obra de caridad sino que es una ganancia mutua” (Entrevista a la Ps.C.Ps.).

Por último, la información cotejada en torno a los seguimientos permitió asociar dichas actuaciones, con reportes por parte del Equipo psicosocial a los padrinos sobre el comportamiento del NNA en la Fundación y con los avances y retrocesos de los mismos, desde la configuración del vínculo; con la otorgación de permisos para salidas con los padrinos; con indagación sobre los motivos de desistimiento del proceso; con la vinculación de padrinos “activos” (en el proceso) a actividades del programa y de mantenimiento del padrinazgo; con la intervención frente a problemáticas de orden interaccional presentadas durante la relación; con la indagación acerca de lo sucedido en las salidas; y finalmente con la continuidad en el proceso de restablecimiento de derechos que tiene el NNA en la Fundación, relativo aquí a reportes de los padrinos al Equipo sobre condiciones de salud de los NNA o acerca temáticas por trabajar en torno a su vida en la Fundación.

Para el caso específico de la otorgación de permisos, a partir de la triangulación de fuentes, tal actuación fue comprendida respecto a los profesionales casi de manera generalizada, como una manera de proceder por lo general punitiva, connotando un episteme en la que el padrinazgo más que como un proceso de restablecimiento de derechos, fue comprendido como un premio para los NNA, favoreciendo como la atribución de tal sentido por parte de estos frente a los padrinazgos.

Tales actuaciones se ligaron además, a la configuración de *soluciones intentadas*; concepto que según Yeo (1993), implica el mantenimiento del problema, a partir de la realización de acciones del mismo tipo con lo que “la solución se convierte en el problema” (p. 113). En este caso, no solo contribuían a que el NNA significara el padrinazgo como premio, sino que además, exacerbaban su “mal comportamiento”, el cual era precisamente el que se pretendía cambiar. Este aspecto concordó con lo encontrado por Eslava et al. (2009) frente a los programas de acogimiento familiar, en los que

frente al aumento del mal comportamiento de los NNA en las instituciones ya iniciado el acogimiento, argumentaron: “estas dificultades podrían asociarse al hecho de que las salidas o visitas de las familias se condicionaron al buen comportamiento de los NNA en la institución, lo que ocasionó malestar, no solo a los NNA sino a las familias”(p. 33).

En cuanto a los seguimientos orientados a la intervención de equipo psicosocial frente a las problemáticas de orden interaccional presentadas durante la relación, se encontró como episteme orientadora la *comprensión del problema desde una perspectiva individual*, de acuerdo a lo cual, o el NNA o el padrino era el responsable del problema, y por tanto, era este quien debía cambiar o desistir del padrinazgo. Así, como plantea Miermont (2005) las epistemes en su asociación con el conocimiento, permiten establecer comprensiones de causalidad frente a los fenómenos, que para este caso en particular, se refirieron a una conexión lineal.

Por otra parte, en cuanto a las dinámicas relacionales entre los actores frente al programa, se observó una “*estructura jerarquizada, no solo frente al poder que se tiene en la toma de decisiones, sino también respecto a las posibilidades de participación y de acceso a los flujos de información*” (*Lectura psicológica*), conectándose así con los conceptos de comunicación y participación como otras de las sub-categorías inductivas encontradas.

Dicha estructura, implicó así mismo una *pauta complementaria*¹¹ entre quienes se ubicaron en la cabeza de la pirámide (en general los psicólogos y el director del programa) y quienes se definieron a sí mismos como figuras subordinadas (los trabajadores sociales, los padrinos y los NNA); que en articulación con la distribución del poder y con las condiciones de *sobrecarga laboral* (como una más de las sub-categorías inductivas), limitaban las posibilidades de enriquecer el programa o de participar

¹¹ Según Watzlawick, et al. (1989) la pauta complementaria hace referencia a una interacción fundamentada en la diferencia, en la que “la conducta de uno de los participantes complementa la del otro” (p. 69).

en el fortalecimiento de los vínculos entre los NNA y sus padrinos y del rol de estos como tutores de resiliencia, estancando así su potenciación.

De otro lado, frente a los sistemas de significación (incluyendo a los que ya se hizo referencia) estos viraron en torno a dos aspectos: la comprensión del programa, de los padrinazgos y de los problemas, y la intencionalidad. Particularmente frente a esta última como sub-categoría inductiva, fue posible establecer una conexión con el concepto de vínculos virtuales de Miermont (2005); dado que las atribuciones de sentido halladas se articularon con los imaginarios de los participantes respecto a las posibilidades futuras del programa.

Desde ese marco, se encontraron las siguientes creencias siguientes: *Los padrinos son una compensación de la vida, el verdadero padrino es el afectivo, apadrinar hermanos no funciona y los padrinos tienen la etiqueta de “el niños perfecto”*; significaciones, que si bien de acuerdo con Hernández (2010) son posturas personales para “entender y manejar un hecho real o imaginario, sobre el cual se desconoce, rechaza o considera inapropiada una explicación racional” (p. 66) generaron resonancias en los otros, orientando intencionalidades frente al Modelo Plan padrinos resultante.

La creencia de los padrinos como compensación de la vida, se conectó con el citado mito, relativo a que la intencionalidad de los mismos es hacer una labor social, concordando con lo propuesto por Eliade (2007, citado en Hernández, 2010) respecto a los mitos como sistemas estructuradores de creencias; que a su vez, en acuerdo con Díaz et al. (2007), se articuló con la episteme del asistencialismo como eje (dicho operador) de los vínculos.

En cuanto a las dos siguientes creencias, estas permitieron hacer uso del argumento relativo a que la validación de una creencia por parte de otros, hará que quienes la compartan actúen “como si fuese verdadera; así convierten las creencias en dogmas que definen una moral que autovalida el circuito creencia-interacción-satisfacción” (2010, p. 66); dogma que en este caso cobró más poder, al ser creencias de la madrina, quien como se dijo, empezó durante el proceso a desempeñarse como

encargada del programa. En ese sentido, el significar como problema el apadrinamiento de hermanos, implicó hipotetizar en conexión con el circuito descrito, que probablemente sus actuaciones como encargada no promoverían a futuro tal posibilidad; mientras que la creencia referente a que el verdadero padrino es el afectivo, llevó a definir como prioritario en el Modelo Plan padrino, que cada niño fuera acogido por un padrino de este tipo. Decisión que además se asoció con las epistemes de los vínculos afectivos como necesarios en la vida (asociada a la episteme del programa referente al afecto como necesidad primaria) y con la del padrinazgo como medida de restablecimiento de derechos.

Por último, frente a la creencia relativa a la concepción de los padrinos del NNA “perfecto”, hay que decir que como una de las posibilidades, y compartida incluso en ese sentido por la autora, se planteó en articulación con la intencionalidad de la perdurabilidad de los vínculos, que en la inducción como parte del Modelo, se debía introducir la temática de la “naturalización del conflicto”, y que la formación debía profundizarla, en términos de considerarlo (el conflicto) según Suárez (2008) como una más de las dimensiones humanas, que incluso puede pensarse como oportunidad.

Respecto a los mitos, se encontró una atribución de sentido, también compartida por la autora, referente a que *los vínculos deben perdurar en el tiempo*; que se articuló con las premisas de Lévi-Strauss (citado en Hernández, 2010) relativas a que dicho operador implica la referencia a una pregunta existencial, en este caso ¿cómo deben ser las relaciones?, acá los padrinazgos, albergando además una polaridad en su interior, referente aquí a lo que sería un “buen” vínculo o un “mal” vínculo.

Además, como plantea Miermont (2001) “los mitos son una historia verdadera para quienes la comparten y una ficción para quienes son excluidos” (p. 464 y ss., citado en Hernández, 2010, p. 65); en ese sentido en primer lugar, una de las intenciones frente al Modelo Plan padrinos fue precisamente la posibilidad de dar lugar a vínculos duraderos, y en segundo lugar, el haber sido una historia verdadera para la autora, implicó en una observación a sí misma en retrospectiva, restringir su dominio explicativo en torno al fenómeno a aquel en que los vínculos sí perduraban, cerrándose a la posibilidad

de comprender las experiencias en las que los padrinos habían desertado. En ese sentido, como plantea Maturana (1996), somos organismos determinados por nuestra estructura, la cual encarna la historia de interacciones clausurando en nuestra biología aquello que podemos percibir y aquello que no; o como afirmaría el mismo autor posteriormente: “todo sistema racional se funda en premisas fundamentalmente aceptadas a priori” (Maturana, 2001, p.9) desde un dominio emocional, que en este caso se refirió a la vivencia de verdad por parte de la autora del citado mito; circunscribiendo con ello, las comprensiones realizadas y conectándose además, con el principio de los individuos como sujetos activos frente al conocimiento.

Lo anterior implicó por un lado, una limitación frente a los alcances de la presente investigación-intervención en términos de comprender las experiencias con deserción de padrinos; mientras que en segundo lugar, convocó lo planteado por Sandoval (2003) respecto a que las comprensiones desde la complejidad implican retomar la autorreferencia, y con ello la concepción de *sistemas observantes*, desde la cual, la autora también hizo parte de los contextos de emergencia de resultados, a partir por ejemplo de las preguntas que privilegió.

En lo concerniente a las epistemes, además de las ya mencionadas se encontraron: la *comprensión del problema desde una perspectiva individual vs contextual y denotativa vs propositiva*, la premisa referente a que *los diagnósticos definen a las personas vs las personas trascienden los diagnósticos* y la *lógica de particularización vs generalización*.

Respecto a las tres primeras, en la vertiente “individual”, “denotativa” y de “los diagnósticos como definatorios de las personas”, fue posible establecer que se tornaban significaciones de carácter anquilosante, no solo frente a los padrinzos, sino también respecto al programa. En ese sentido, como plantea Hernández “la episteme no es una creación humana, es más bien un “lugar” en el cual el hombre queda instalado, desde el cual conoce y actúa” (p.64), y como lugar de señalamientos, culpabilizaciones y pronósticos obstaculizadores del desarrollo (al limitarse a hacer referencia a un

problema o al otro como problema), fue necesario en uso de los principios éticos de Estupiñan et al. (2007) relativos al agente interventor como un actor responsable, a que siempre hay pluralidad de sentidos y de opciones, y a que el contexto es siempre específico, acordar y orientar según el caso, la construcción de soluciones que favorecieran el tránsito hacia circuitos de comprensión-interacción generativos, en el marco de las epistemes con tendencia paralizante, que emergieron el proceso.

A partir de las epistemes halladas se propendió entonces a la comprensión del problema desde una perspectiva propositiva y contextual, se estipuló que el desarrollo del Modelo Plan padrino debía darse en el marco de la corresponsabilidad, y que en la formación se debían incluir temáticas como la desmitificación de la etiqueta del “niño psiquiátrico”. Esto último, con la intencionalidad de movilizar la episteme de los diagnósticos como definatorios de las personas.

Finalmente, la última episteme hizo referencia al tipo de lógica que se debía aplicar al programa; frente a la cual se encontraron alusiones a la *particularización* o a la *generalización*, que de nuevo resonaron en el Modelo Plan padrinos. Respecto a la primera y en conexión con la preocupación de Arenas et al. (2010) por la distancia entre los equipos sociales y las realidades familiares, en términos de que se diseñaran posibilidades atendiendo a la intencionalidad de los padrinos frente al apadrinamiento, así como procesos de formación acorde a las necesidades de los padrinazgo; mientras que frente a la segunda, en la medida en que por ejemplo, todos los NNA debían contar con un padrino afectivo, lo cual se conectó de nuevo con la episteme del programa del afecto como necesidad primaria.

Ahora, si bien las respuestas a las preguntas previas dieron cuenta desde una perspectiva sincrónica de lo que cada una de ellas abordaba, en la medida en que ofrecieron descripciones relativas al tiempo específico de la investigación-intervención, a partir de los procesos conversacionales y de la intencionalidad de la autora por construir (antes de que se redefiniera el cuarto objetivo) principios orientadores que favorecieran los citados vínculos y el rol de tutores de resiliencia, se estableció una

conexión con la perspectiva recursiva del tiempo de Boscolo y Beltrando (1996). Lo anterior, al ser posible en el proceso, convocar elementos del pasado y en articulación con las intencionalidades de los diferentes actores frente al programa, redefinir en el mismo presente el programa tal cual se estaba llevando a cabo, para proyectarlo hacia un futuro distinto.

En ese sentido, frente a esa prospectiva de un futuro diferente, la pregunta ¿Cómo favorecer los vínculos de NNA en protección con sus padrinos y el rol de estos últimos como tutores de resiliencia? remitió al Modelo Plan padrinos, como parte del Modelo de investigación-intervención, respecto al cual además de las acciones y objetivos construidos mediante los hallazgos de las secciones anteriores, se hicieron pertinentes las acotaciones que siguen a continuación.

En primer lugar, su construcción remitió al principio del conocimiento como construcción social, pues fue en el marco de los procesos conversacionales, que emergieron y tomaron forma las diversas comprensiones así como las intencionalidades frente a los mismos, dando lugar a la definición conjunta de alternativas para la consecución de tales intenciones, en articulación con las categorías inductivas que emergieron del análisis de la información. Aspecto que además remitió de nuevo al *ethos* y *oikos*, por ser tal construcción un proceso intencional encuadrado en el contexto del programa Plan padrinos y de la investigación-intervención; así como al principio de la acción inteligente de la modelización sistémica y a la hipótesis fenomenológica. El primero, en la medida en que el modelo buscó precisamente reducir la disonancia entre las intencionalidades manifestadas por los actores y los hallazgos en términos de las comprensiones hechas y de las diferentes quejas frente al programa; mientras que la segunda, al alcanzar tales comprensiones a partir de la experiencia de los participantes (incluyendo la experiencia de la autora como practicante) y al propender hacia la construcción del modelo, en el marco de las vivencias de la autora como investigadora-interventora, con todo el proceso ya descrito que llevó a la redefinición del cuarto objetivo.

También hay que anotar que el haber definido que el programa se dirigiría exclusivamente a los

NNA en adoptabilidad, convocó de nuevo el concepto de auto-eco-organización. Esto teniendo en cuenta que a pesar de estar establecidos en los lineamientos del ICBF (2007) como programas para los NNA en ambas condiciones (adoptabilidad y vulnerabilidad), y de ser una de las sugerencias de la autora, en términos de la ya citada premisa de Hernández (2010) frente a la importancia del fortalecimiento de los vínculos para la calidad de vida, los propios actores en el marco de su experiencia con el acogimiento de NNA en situación de vulnerabilidad, y de su comprensión de tales padrinazgos como desfavorable tanto para los NNA como para los padrinos de los mismo, decidieron mantenerse al margen de tal opción, determinando en consonancia con Morin (1996, 2007; Solana, 1997) su propia dirección como sistema.

De otro lado, la inclusión en el Modelo de la *co-evolución* como uno de los marcos para su aplicación, contrastó con lo planteado por el ICBF (2007), por Eslava et al. (2009) y por Kidsave (s.f.) en términos de que la implementación de programas como el Plan padrino o los Hogares amigos, son concebidos por estos como ganancias para los NNA y las familias acogedoras, para estos y para los profesionales de las instituciones si era otra entidad la que desarrolla los programas, y para los NNA y la sociedad, respectivamente. En el Modelo por el contrario, desde la perspectiva de los sistemas observantes y a partir del principio de *retroalimentación* planteado en el mismo, el diseño se estableció en términos de que todos aquellos que se encargaran de su implementación, el programa y la sociedad, terminaran fortalecidos, en acuerdo con la sugerencia de Vasco (2004) de trascender el asistencialismo.

En cuanto a los profesionales por ejemplo, a partir de la calibración constante de la calidad y pertinencia de sus actuaciones desde procesos tanto auto como hetero-evaluativos; lo cual implicó considerarlos como parte del contexto de emergencia de los padrinazgos, conectándose como se dijo con el concepto de sistemas observantes (para lo cual hay que recordar que la implementación quedó a cargo de la Fundación); respecto al programa, al recuperar las sugerencias y experiencias exitosas de NNA egresados que hubieran hecho parte del programa; y frente a la sociedad, al promover procesos

de corresponsabilidad y favorecer la inclusión de NNA institucionalizados con historias de vida fortalecidas a partir de los padrinazgos.

Cabe también agregar, que en consonancia con la idea de Morin (2007) de que toda aproximación a los fenómenos desde la complejidad implica retomar la incertidumbre, se incluyeron en el Modelo Plan Padrino, el principio de retroalimentación y el de *flexibilidad*. El primero, en consideración a que como el mismo autor plantea respecto a la ecología de la acción, las acciones no necesariamente se desarrollan en dirección a las intencionalidades que las dirigen (Morin, 1977), implicando la necesidad de realizar ajustes constantes al Modelo; y el segundo, debido a la concepción de los fenómenos desde una perspectiva dinámica, que impele a considerar el cambio como una constante posibilidad; razón por la cual, se incluyeron sugerencias como la explicitada dentro de las acciones propuestas frente a la inducción, referentes por ejemplo, a tener claro que el hecho de que un padrino se definiera desde un perfil particular no debía limitarlo a este, en caso de desear a incluir elementos de las otras posibilidades de padrinazgo.

Por último el principio de *participación desde la heterarquía* como uno de los ejes del programa, partió de la intencionalidad en consonancia con la hipótesis teleológica, de contribuir a la movilización de la estructura y dinámica relacional del programa; para que además, los protagonistas del mismo (NNA y padrinos) empezaran a desempeñarse como tales. Lo anterior atendiendo a que durante el proceso de investigación-intervención la participación de estos se limitó a la asistencia (y colaboración con recursos según el caso) a los eventos y a mantener el padrinazgo como tal.

En ese sentido, a partir del último encuentro con la adolescente, se co-construyeron dos propuestas frente a la participación de los NNA en el Modelo, además de enriquecer las acciones ya propuestas frente a cada uno de los momentos contenidos en el mismo; aspectos frente a los que no obstante, se constituyó como una limitación el no haber contado con más voces de NNA.

Dichas propuestas, en el marco del citado principio (que a partir de la retroalimentación como

otro de los ejes, se diseñó para seguirse ampliando), permitieron establecer una contraposición no solo con la historia del programa sino con los lineamientos del ICBF (2007), en la medida en que en estos las oportunidades de participación ya están definidas por los adultos, mientras que a través del Modelo, dichas oportunidades fueron construidas junto con la adolescente, e incluso, diseñadas para que este grupo poblacional se organizará, creará y coordinará actividades y realizara aportes continuos frente al mismo. Aspecto que se constituyó como una contribución más al grupo de derechos de participación de los NNA (ICBF, 2010) y que permitió avanzar en los niveles de la propuesta de participación genuina de Hart (1993), en cuyo esquema las actuaciones del programa tal como funcionaba, parecían tomar un carácter de participación más simbólico que “genuino” (en sus palabras).

Lo anterior permitió recuperar la sugerencia de Valle et al. (2009) de valorar críticamente las políticas frente a la infancia (en este caso los lineamientos), constituyéndose como una vía promotora (en caso de aplicarse) de la movilización de la episteme de niño objeto a niño sujeto, al retomar “la capacidad del individuo de conducirse a sí mismo, según su propio criterio, o lo que es lo mismo, a actuar según lo que para él es la mejor manera de vivir” (Barreto y Sarmiento, 1997, p. 50, citados en Restrepo, 2001, p. 216); involucrando también la dimensión de *sujeto político* como individuo activo frente a la construcción de sociedad, pues como plantea el ICBF (2004) “<<construir sociedad>> desde <<la perspectiva de los niños y jóvenes>> (...) igualmente supone una intervención real de la infancia y la juventud en los espacios locales, en sus ámbitos de interacción” (p.5).

Momento 3.: Reflexiones Posteriores y Socialización

La realización de este Momento implicó reagrupar el sub-momento de Reflexiones posteriores (que en el Modelo inicial se ubicaba en el Momento 2) como parte de este, en tanto que a pesar de que a lo largo del estudio se realizaron conexiones entre los marcos de referencia y los resultados, la socialización como parte del proceso, implicaba también ser comprendida desde los referentes teóricos.

Igualmente como parte de las modificaciones se incluyeron dos encuentros más de

socialización; ya que no fue posible realizar una reunión conjunta. Además, se envió electrónicamente a quienes a pesar de eso no pudieron asistir, el producto de la investigación-intervención.

El primer encuentro de socialización, dio lugar a cambios en el Modelo Plan padrino resultante, que de nuevo se conectaron con el concepto moriniano de método y con la hipótesis de emergencia de la modelización, en tanto producto (dichas modificaciones) de un proceso de auto-eco-organización en el marco de los procesos conversacionales surgidos en la socialización a partir de la reflexión entre el Modelo propuesto y las características del contexto.

En ese sentido, dentro de los cambios efectuados, se incluyeron: el señalamiento referente a que en lugar de una ceremonia como ritual de iniciación se realizara una de *graduación*, en la que los padrinos obtendrían tal título y antes de la cual el padrinazgo sería denominado como una amistad hasta observarse cierta permanencia en la relación. Este planteamiento retomó la sugerencia de Gómez et al. (2010) frente a la introducción de rituales como fortalecedores de los vínculos y facilitadores de la clarificación de límites, y se vislumbró como un mecanismo para proteger a los NNA en términos sus expectativas frente a los padrinazgos, en el marco del aludido mito sobre el buen padrino como aquel que perdura en el tiempo.

Así mismo se acordó que la ruta de adopción debía ser explicitada durante el proceso de selección a aspirantes, para clarificar la diferencia entre tal programa y el padrinazgo; y que los padrinos debían asistir mínimo una vez al mes a alguna actividad en la Fundación, con la intencionalidad de facilitar la socialización entre padrinazgos y los seguimientos a través de la observación por parte de los profesionales. Seguimientos que además se complementarían a partir de la propuesta referente a que durante cada salida se hicieran apuntes frente a lo positivo y negativo de cada encuentro, tanto por parte del NNA como del padrino.

Se estableció también que más que promover el desarrollo de la confianza ente NNA y padrinos durante la formación, se direccionaría dicho proceso entre los padrinos y los profesionales, con el fin de

realizar una orientación constante, favoreciendo además la auto-eco-organización del padrinazgo y recuperando la premisa de Vasco (2004), aunque en su caso con relación a las familias de origen, relativa a la imperancia de fortalecer y empoderar los recursos de las familias para hacerse responsables de los NNA a través de la cooperatividad.

Ahora bien, a partir de los procesos reflexivos de primer orden en torno a lo anterior, fue posible entrever el papel que seguía jugando la episteme del *niño objeto* en términos de que el aval frente a la participación de los NNA pareció no extenderse más allá de un nivel decorativo en términos de Hart (1993); por lo cual para el encuentro de socialización con la adolescente fue necesario abordar el tema del empoderamiento, concertando que esta conversaría respecto al Modelo con sus pares y que se acercaría a la encargada para retomar tal foco.

Finalmente durante este Momento, la autora tuvo conocimiento de la posibilidad de que las nuevas practicantes de la universidad se encargaran la implementación del Modelo, por lo que fue realizó una sesión de inducción con las mismas, retomando la propuesta de Achío (2006) del consentimiento como un trayecto abarcador incluso, de momentos posteriores a la investigación.

En cuanto a las reflexiones surgidas con referencia a todo lo dicho, solo se hacen tres acotaciones, el resto de las cuales se incluyeron en las conclusiones.

La primera de ellas, es que la construcción del Modelo Plan padrino constituyó toda una redefinición del programa como contexto de los vínculos, y que en tal sentido, en uso del principio hologramático de Morin (2007), se esperaba que en su implementación, al movilizar el “todo” (contexto), se movilizara la parte (vínculos y tutores de resiliencia).

La segunda, es que tal construcción se conectó igualmente con el principio de recursividad de Morin (2007), y en ese sentido con el planteamiento de Miermont (2004) del hombre como producto y productor de su realidad, en tanto que tal Modelo fue en efecto producto de la investigación intervención, pero su edificación permitió pensar en una realidad diferente, que posiblemente, aunque

siempre en el marco de la incertidumbre, dará lugar a experiencias de padrinazgo divergentes a las abordadas durante la investigación-intervención.

Por último, el principio de recursividad y el hecho de que la construcción del Modelo haya favorecido pensar en una realidad diferente, convocó la comprensión del lenguaje no solo desde su función descriptora sino también en su versión creadora, ya que como plantea Echeverría (2002), el proceso de darle nombre a las cosas “a menudo las constituye en las cosas que son para nosotros” (p. 204). En ese sentido, tal distinción permitió apreciar las limitaciones que ofreció el ceñirse únicamente al constructivismo como epistemología, al ser tal función la diferencia principal entre constructivismo y construccionismo (Ps. Mg. F. Parra comunicación personal, 2010). Esto permitió apreciar además el carácter enriquecedor del paradigma de la complejidad frente a la comprensión de los fenómenos, que a partir del principio dialógico hubiera permitido el uso de las mismas (las epistemologías citadas) en la investigación-intervención sin que esta adquiriera un carácter de a-cientificidad en la que “todo (mezcla de epistemologías) vale”; pues como plantea Morin (2007), “la complejidad es la relación entre lo simple y lo complejo”; premisa, que aplicada a las epistemologías, recuerda que estas “caminan divergentes, convergentes, y paralelas” (Morin, citado por Ps. Mg. F. Parra comunicación personal, 2010), y que desde allí, pueden encontrar puntos de articulación para favorecer la distinción de las múltiples dimensiones de los fenómenos.

8. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones de la investigación-intervención, de acuerdo a los objetivos que la guiaron.

Los resultados en torno al caso analizado, ratificaron la importancia del contexto en la emergencia de los vínculos, al tiempo que su carácter dinámico y auto-eco-organizador.

En ese sentido, el padrinazgo fue descrito como un vínculo que progresivamente fue

orientándose hacia los polos movilizante, generativo y fuerte, y que experimentó un tránsito de los polos vital a contingente, ambigüo a claro, forzado a elegido, ritualizado rígidamente a un nivel intermedio entre rígido y desritualizado (al nivel de las interacciones), y polarizante a corresponsable. Todo ello en el marco de un direccionamiento del programa por parte de los profesionales hacia padrinazgos recreativos, de una situación de estrés no normativo para la madrina (duelo) y de las intencionalidades referentes a “ayudar al que lo necesita” y a “ser adoptada”.

Además, tales elementos fueron permeados por una episteme asistencialista, y por una cultura y filogenia de la afectividad y el altruismo; que en conjunto con el involucramiento que hizo el equipo psicosocial de la madrina en los seguimientos y de la comunicación en la diada (en términos de definición de la relación, establecimiento de límites y solución de dificultades relacionales en el nivel de relación), favorecieron la emergencia en el vínculo de funciones tales como: guía cognitiva y consejos, regulación social y apoyo emocional. Aspectos que progresivamente transformaron a las actoras y a su ontogenia en torno a las relaciones, generando el mito de la reciprocidad, movilizandolas hacia la episteme de la co-evolución, y su vínculo, hacia los polos de las cualidades ya citadas.

Por otra parte, los procesos comprensivos en torno a los vínculos fueron posibles a través del entramado relacional realizado entre los operadores temporo-espaciales, las cualidades de los vínculos y las sub-categorías inductivas, que en el marco de la intencionalidad de los sujetos y de las dimensiones ontogenética, filogenética, epigenética y cultural, complejizaron su comprensión. Lo anterior al haber señalado que los padrinazgos se encontraron dotados de sentido y operaron bajo formas de relación determinadas (operadores), que en conjunto se describieron con ciertas características (cualidades), cuyo contenido representó particularidades (sub-categorías inductivas) que surgieron en el marco de interacciones y retroacciones en el contexto (que desde la perspectiva vincular abarca las dimensiones citadas) y de las emergencias subjetivas de finalidades con relación a estos

(intencionalidad).

También fue posible plantear, que a pesar de que se hallaron alusiones a vínculos puntuados desde ambos de los polos, los resultados reflejaron la posibilidad otorgada por el padrinazgo en términos de dar lugar a vínculos movilizantes, generativos, y fuertes, apoyando la perspectiva de las figuras subsidiarias de Amar et al. (2006), frente al debate disciplinar planteado por Oliva (2004).

Respecto a las sub-categorías, se halló en lo deductivo, que la contingencia no fue un obstáculo para la emergencia de vínculos movilizantes y generativos; que la fuerza y claridad de los padrinazgos favoreció la permanencia; y que la fuerza y la consistencia, se relacionaron en el caso analizado con la dinamización del vínculo en el continuo de la función de supervivencia. Mientras que a nivel inductivo, la exclusividad permitió establecer una interrelación entre la primera y la segunda sub-categoría deductiva; que el compromiso emergió como elemento común para las cualidades de permanencia, cooperatividad, fuerza y consistencia; y por último, la comunicación tal como fue definida aquí, adquirió un carácter significativo al ser puntuada como sustento de vínculos permanentes, corresponsables, fuertes y claros, y de la emergencia de los padrinos como tutores de resiliencia.

En cuanto a las categorías vínculos y resiliencia, estas se encontraron relacionadas a partir de las sub-categorías inductivas: identidad y cambio, en el marco de las funciones evolutiva y creativa; lo cual permitió sugerir una dinámica recursiva entre dichas cualidades y la emergencia de los padrinos como tutores; y apoyó las propuestas de Cyrulnik (citado en Melillo, 2005; Martínez et al. 2006) respecto a la posibilidad que otorgan los vínculos afectivos en la promoción de la resiliencia, y el planteamiento de Manrique (2009) de ser un tutor de la misma a través de la promoción del respeto en todas sus formas; que en esta investigación-intervención se encontró desarrollada a través de las funciones de regulación social y guía cognitiva y consejos, como parte de las sub-categorías deductivas ya citadas.

De otro lado, los resultados concordaron con la premisa de Hernández (2010), quien frente a las cualidades plantea que ninguno de los polos puede puntuarse como favorable o desfavorable sin tener en cuenta el contexto. En ese sentido, cualidades como la ritualización y la función de supervivencia, fueron definidas para ciertos momentos como positivas, cuando eran rígidas y contingentes respectivamente, en el marco de escenarios como los de protección infantil. La tendencia a la polarización frente a la función de cooperatividad fue valorada de igual forma, cuando provenía de los profesionales en ocasiones en las que favorecía la auto-eco-organización del padrinazgo; la consistencia ambigua fue definida como natural al inicio del vínculo, como parte del proceso de consolidación del mismo; y la fuerza, cuando daba lugar a vínculos muy intensos, fue comprendida por ejemplo en el caso analizado, como negativa, al ser puntuada como obstáculo de la autonomía.

En lo concerniente específicamente a la categoría resiliencia, se presentaron dificultades teórico-metodológicas en términos de valorar si la adolescente podía puntuarse o no como resiliente. No obstante sí fue posible dilucidar, que en el caso de la madrina esta en su relación con su ahijada, fue descrita con características similares a las planteadas por Manrique (2009; Martínez et al., 2006) frente a los tutores de resiliencia; que dicho vínculo coincidió con algunas de las propuestas de Barudy et al. (2005; Henderson et al., 2003) frente a la promoción de la misma y que para algunos NNA, el padrinazgo se constituyó como la oportunidad de generar procesos reconstructivos en sus vidas, en concordancia con lo planteado por Martínez et al. (2006) frente al rol de los tutores. Procesos que además, emergieron relacionados con las sub-categorías inductivas: cambio e identidad, esta última, específicamente para el caso analizado.

Ahora bien, en cuanto al proceso de restablecimiento de derechos en la Fundación, la recuperación psicológica de los NNA (referente por ejemplo elaboración de duelos), emergió como un aspecto indispensable frente a la configuración de padrinazgos.

Frente a otros puntos, la estructura jerarquizada y las pautas complementarias al interior del programa, a pesar de que permitían la emergencia de experiencias exitosas de padrinazgo, se encontraron relacionadas con el estancamiento del programa como contexto inmediato de los vínculos y del rol de los padrinos como tutores de resiliencia.

El involucramiento de la madrina en los seguimientos, se constituyó como un elemento potenciador de su vínculo con la adolescente, y del rol de la primera como tutora de resiliencia. Involucramiento que además se tornó en varios padrinazgos, como una oportunidad de apoyar los planes de atención individual de los NNA, constituyéndose así como un elemento más frente a la corresponsabilidad de la comunidad en la garantía y restitución de derechos de los NNA.

El carácter de verdad de los mitos, de validez de las epistemes, y de dogma de las creencias, sustentaron prácticas que se constituyeron en soluciones intentadas, configurando un circuito mantenedor del problema a pesar de su ineficacia o de su carácter limitante, como en lo referente a la otorgación de permisos para las salidas de los NNA por parte de los profesionales.

La participación de la autora redundó en el tipo de resultados encontrados y permitió emerger desde su rol como facilitadora, posibilidades alternas frente a la configuración de vínculos y del rol de los padrinos como tutores de resiliencia.

Respecto a la dimensión interventiva, a pesar de que no fue posible lograr la movilización del contexto de los vínculos y del rol de los padrinos como tutores de resiliencia, sí fue posible movilizar la creencia de la Ts. relativa a que “*el programa marcha bien*”, así como iniciar un reconocimiento por parte de esta, de la participación de los trabajadores sociales en el mantenimiento del problema.

También se logró destapar la agenda oculta frente al desconocimiento de las posibilidades de acción de estos profesionales, y generar la definición conjunta de las posibilidades de acción frente al

programa, que como se dijo, fue comprendida como movilizaciones del sistema en el marco de la dimensión ontogenética del vínculo autora-Fundación. Frente a esto, fue posible plantear que las movilizaciones realizadas fueron viables a partir del uso de técnicas como la confrontación y la complementariedad, de la elección e implementación de una herramienta por definición participativa (grupo de discusión), así como mediante el uso de los procesos reflexivos, que reorientaron la toma de decisiones frente a quién convocar y cómo convocar, a través por ejemplo de procesos autorreferenciales, que facilitaron la definición del rol de la autora como facilitadora. Procesos que además, permitieron relacionar el estancamiento interventivo con actuaciones de la autora de carácter isomórficas, con limitaciones propias a la construcción del contexto y con la episteme de los actores del *NNA como objeto*.

La construcción del Modelo Plan padrino, fue producto por su parte, de un proceso cooperativo e interdisciplinar en el marco del principio de la modelización sistémica y del de la acción inteligente de Le Moigne (2000, 1995, 1985, citado en Hernández, 2010), en términos de dar lugar a un esquema que redujera la disonancia entre la situación actual de los padrinazgos y del programa (vínculos reales), y las intencionalidades en torno a los mismos (vínculos virtuales), en el escenario de la Fundación S.

Por otro lado, en lo referente al proceso, se dilucidó que la dimensión ética operó en la presente investigación-intervención como eje transversal. Lo anterior, en lo relativo a todo el trayecto en torno al consentimiento informado como proceso en términos de Achío (2006), que incluyó la presentación de una propuesta preliminar, la negociación de su viabilidad, la garantía de una participación voluntaria e *informada*, y el constante proceso de devolución de resultados a partir de la triangulación; y también en lo referente a haber partido de una necesidad expresada y ecológicamente relevante. Así como respecto al haber retomado los cambios de rumbo que iban emergiendo y al haber tenido en cuenta desde la autorreferencia, las comprensiones y propuestas que iba privilegiando la autora, en

términos de favorecer siempre aquellas que facilitaran sentidos alternos y movilizantes.

La elaboración de los diarios de campo permitió percibir su utilidad no solo como una forma de responder al deber del psicólogo de llevar registro de todas sus prácticas de (Ley 1090, 2006), sino como una herramienta favorecedora de los procesos reflexivos de ambos ordenes, y en ese sentido, como herramienta para el redireccionamiento de la modelización.

La triangulación trascendió la perspectiva de Pourtois et al. (1992) de esta como una herramienta para la validación de resultados, para constituirse en la presente investigación-intervención como una forma de garantizar el cumplimiento del derecho de los NNA a estar informados (Código de infancia y adolescencia, 2006), de realizar un consentimiento informado desde la perspectiva de este como un proceso (Achío, 2006), y de afinar las comprensiones y movilizaciones, usándose al servicio de la abducción en la valoración de las hipótesis surgidas a lo largo del trayecto.

En cuanto a las limitaciones, se encontraron la disponibilidad de tiempo de los actores, el no haber contado con una mayor participación de NNA, las intervenciones isomórficas por parte de la autora frente al logro del objetivo interventivo señalado, los *puntos ciegos* por parte de la misma que impidieron la aproximación a casos en los que los padrinos por ejemplo habían desertado y los obstáculos a nivel comprensivo, que implicó el haberse ceñido perspectivas como la de la resiliencia desde la promoción y el constructivismo como teoría epistemológica.

Frente a la pregunta problema se concluyó que la dimensión ontogenética del vínculo autora-Fundación, fue clave en conexión con la hipótesis fenomenológica frente a la construcción del modelo, a la vez que la construcción del contexto. También lo fue la realización de procesos reflexivos de ambos ordenes, el uso de la abducción y las particularidades del contexto, tales como las epistemes y rituales propios de un escenario de protección infantil, la dinámica organizacional, las prácticas culturales en torno a la vulnerabilidad, y las intencionalidades, mitología y creencias de los actores en

torno al programa y a la figura de padrino.

Frente a la construcción de contexto, esta hizo referencia a la realizada frente a la investigación-intervención de manera global, y a cada uno de los encuentros. Dichas dimensiones, que fueron retroalimentándose de manera recursiva a partir de las emergencias (como los marcadores contextuales), configuraron y redireccionaron mediante la hipótesis del mismo nombre, y de la abducción, el curso de la modelización; lo cual además se conectó con la hipótesis enactiva al ser tal modelización, el proceso resultante del advenimiento entre la propuesta preliminar y las emergencias del trayecto investigativo-interventivo.

Los procesos reflexivos de segundo orden frente a las actuaciones de la autora, no solo facilitaron el recalibramiento frente a su forma de intervenir, sino que enriquecieron los procesos comprensivos, redefiniendo con ello el rumbo del Modelo propuesto. Todo ello en el marco de las intencionalidades y de la recuperación de la dimensión ontogenética del vínculo autora-Fundación, resaltando así la significatividad de las hipótesis teleológica y fenomenológica.

El uso de la abducción en conexión con la hipótesis de emergencia, dio lugar al reconocimiento de anomalías como elementos claves frente a la generación de hipótesis, cuya consideración favoreció la redefinición de la modelización tanto en su dimensión interventiva (al redefinir tal objetivo) como investigativa (al permitir reconocer los obstáculos frente al proceso de autonomía de la adolescente, y la contribución del vínculo frente a la identidad). Así mismo, en su desinterés frente a la generalización, definió el alcance del presente estudio, de sus comprensiones y del modelo resultante, a aquellos casos con condiciones similares.

De otro lado, todo el proceso descrito en el apartado anterior, se conectó con el principio de la modelización sistémica y con el de acción inteligente, al describir la construcción del Modelo de investigación-intervención en el marco de las intencionalidades de la autora y de los indicios que

emergían en el trayecto, como una forma de reducir la disonancia entre los padrinazgos tal como se estaban dando y lo esperado frente a los mismos.

Dicha construcción como se describió, se dio a partir de los tres momentos planteados; que lejos de seguir un proceso lineal, fueron retroalimentándose entre sí de manera recursiva hasta transitar del Modelo inicial al Modelo final; validando para el caso de la presente investigación-intervención la metáfora del engranaje para la modelización sistémica, y resaltando con ello, el papel de la hipótesis enactiva frente a la construcción de modelos. En ese sentido, respecto a la modelización en particular, la definición de Morin (1977) del método como “caminar” (p.36), como aquello que “no puede formarse más que después de la búsqueda” (p.36), fue insuficiente para describirla. Haberlo hecho hubiera significado desconocer la propuesta preliminar.

9. Aportes y Recomendaciones

Las contribuciones y sugerencias se agruparon de acuerdo al foco al que se orientaron.

De esta forma, el primero de ellos se refirió a los participantes y al escenario de la Fundación S., para quienes el mayor aporte lo constituyó el Modelo plan padrinos como producto de todo el proceso, con las intencionalidades allí señaladas. Cuya construcción, no solo favoreció la realización de procesos reflexivos por parte de los actores, sino que se constituyó como significativa, al haber recuperado sus voces y al haber concretado de manera viable, una opción de padrinazgos diferente. Frente a esto cabe aclarar que la consecución de dicha opción, quedó sujeta a la implementación del Modelo, a partir de la aplicación del principio de retroalimentación, en el marco de la idea de incertidumbre y de ecología de la acción.

Además, en lo que se refirió a la recuperación de las voces, el haber abierto espacios para la participación de la adolescente frente a todas las dimensiones de la investigación-intervención, constituyó una forma de abordar la infancia desde la perspectiva de sujetos de derechos, al considerarla

como una persona capaz de realizar aportes frente a su propia situación. Elemento que junto a la implementación del Modelo (en caso de darse), particularmente a través de los principios de retroalimentación y participación desde la heterarquía, podría aportar respecto a los NNA, en la construcción de *sujetos políticos* al propender hacia la participación en modos de acción democráticos a partir de la definición y redefinición del Modelo.

Frente a esto, se recomienda que toda investigación-intervención que se realice en torno a la infancia, procure realizar acciones orientadas desde y hacia la episteme del *niño como sujeto*, no solo como forma de garantizar sus derechos, sino porque es la concepción de este grupo etario como *objeto*, la que muchas veces contribuye a limitar como sucedió acá, la consecución de sus objetivos.

En cuanto a la comprensión de la problemática, es decir, a la aplicación de programas como el Plan padrino como medida de restablecimiento de derechos, los resultados se constituyeron como argumentos para tener en cuenta el contexto frente a la emergencia de vínculos, y para seguir promoviendo y fortaleciendo tales programas, al contribuir al desarrollo integral de los NNA y a la elaboración de procesos reconstructivos en sus vidas, a pesar de que en la Fundación, el padrinazgo más que como una forma de inclusión familiar, fue comprendido como amistad o acompañamiento.

Así mismo, el estudio permitió plantear como elemento crítico a la manera de abordar dicha problemática por parte del Estado y de las organizaciones, la idea de que si bien estos incluyen en las estrategias que diseñan, como en el caso de los lineamientos del ICBF (2007), propuestas frente a la garantía de los cuatro grupos de derechos de los NNA incluidos los de participación (ICBF, 2010), tales opciones, se constituyen desde la perspectiva de Hart (1993) como formas de participación simbólicas, al continuar siendo definidas por los adultos.

Respecto al campo Psicología, infancias y cultura, los aportes redundaron en la elección de la

modelización como método, ya que de esta no había antecedentes en el mismo; en la apertura a través del Modelo Plan padrinos, de una posibilidad más de acción para las futuras practicantes en la Fundación, y en el trabajo en pro de una de las medidas de restablecimiento de derechos de la infancia, como fenómeno de interés para este. Mientras que frente a los campos de formación en general, el aporte estuvo dado frente a la validación de tal “estrategia curricular” (Universidad Santo Tomás, 2011, p. 23), al permitir integrar las diferentes áreas de la psicología alrededor de un mismo fenómeno; aspecto que aquí dio lugar al uso de referentes desde el área organizacional (mediante conceptos como la inducción, selección y formación) y clínica (con los marcadores de contexto por ejemplo).

En torno a la disciplina, incluyendo el proyecto docente, las contribuciones se refirieron a la publicación del artículo de Gómez (s.f.), a proveer caracterizaciones de los vínculos NNA-padrinos, a hacer alusión a un caso que apoyó la postura de las figuras subsidiarias de Amar et al. (2006) frente al debate disciplinar (Oliva, 2004) (aunque no desde la perspectiva del apego); al sugerir la posible relación entre las categorías vínculos, resiliencia e identidad, y la potencial bidireccionalidad en la promoción de resiliencia; y al apoyar el planteamiento de Cyrulnik (citado en Melillo, 2005; Martínez et al. 2006) relativo a la posibilidad de promover resiliencia a través de los vínculos, y de Hernández (2010) en torno a la relatividad de puntuar las cualidades vinculares como positivas o negativas.

De acuerdo a lo anterior, se recomienda que en futuras investigaciones se aborde la relación entre las categorías identidad, vínculos y resiliencia, así como que se tenga en cuenta la hipótesis de la promoción bidireccional de la resiliencia.

Así mismo, dadas las limitaciones halladas al haber retomado el constructivismo y la abducción como únicas teorías epistemológicas, y a nivel teórico-metodológico en torno a la resiliencia, se sugiere en el marco del principio dialógico, realizar propuestas que permitan establecer un diálogo entre estas sin caer en un eclecticismo teórico; pues un abordaje de la complejidad, impele indefectiblemente a la

comprensión de los fenómenos desde sus diferentes facetas. En ese sentido menciona la Ph.D., Ps. A. Hernández (comunicación personal, 20 de octubre de 2012), la realidad puede comprenderse tanto a nivel estructural como en términos de construcción; en cuyo caso, la aproximación a la misma requerirá de ambas perspectivas.

Por último, en cuanto a los aportes para la autora, se incluyeron el fortalecimiento de sus competencias investigativo-interventivas, incluyendo la potenciación de procesos de gestión, en lo que a la negociación con el escenario se refirió, y el reconocimiento de las limitaciones en sus diferentes actuaciones; todo ello a través de los procesos reflexivos de segundo orden, los cuales redundaron en las movilizaciones ya señaladas frente a las significaciones de la investigadora-interventora, y en la potenciación de sus procesos de meta-observación.

En ese sentido se sugiere que la supervisión (en su uso reflexivo) y de paso los tutores, sean incluidos explícitamente como herramienta investigativa-interventiva y como participantes según el caso, en estudios con abordajes de segundo orden; pues excluirlos, sería negar su papel favorecedor de procesos comprensivos, movilizantes y promotores de autonomía en los sujetos en formación.

Por último, respecto a las limitaciones en torno a las actuaciones de la autora, particularmente frente al foco no abordado y las movilizaciones no logradas, se recomienda respecto a la primera indagar en futuras investigaciones, preguntas tales como: ¿Qué sucede cuando desertan los padrinos o cuando no pueden seguir haciendo presencia en la vida de los NNA? ¿Cómo vivencian estos dicha experiencia? ¿Cuál es el rol de los profesionales al respecto? y en caso de que alguna de las experiencias haya sido vivida como satisfactoria, ¿Pueden mantenerse los avances generados a nivel de desarrollo a pesar de la fugacidad del vínculos?.

Frente al segundo punto, se sugiere tanto por las perspectivas teóricas abordadas, como por el

nivel de formación que se alcanza en el pregrado en psicología, optar siempre por la co-autoría, es decir por investigaciones en equipo, como forma además, de responder al principio de competencia de los psicólogos (Ley 1090, 2006) y a la responsabilidad social con los escenarios de intervención.

10. Referencias

- Achío, M. (2006). Ética de la investigación en ciencias sociales: Repensando temas viejos. *Cuadernos de sociología*, (6), 25-38. Recuperado el 15 de agosto, de 2012 de el sitio Web de la revista: <http://www.cuadernosociologia.fcs.ucr.ac.cr/edicionN6/03-ACHIO.23-38.pdf>
- Adams, J. (2010). Perspectiva de la niñez en Colombia en el sistema nacional de protección al menor. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 3(1), 81-89. Recuperado el 30 de octubre de 2011, de http://www.iberoamericana.edu.co/Publicaciones/RevistaIberoPsicologia/R04_ARTICULO7_P SIC.pdf
- Aignerren, M. (2002). Análisis de contenido una introducción. *La sociología en sus escenarios*, (6), 1-42. Recuperado el 24 de noviembre de 2011, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/6558/6008>
- Alcaldía de Chiscas, Boyacá (s.f.). Recuperado el 24 de agosto de 2011, de http://chiscas-boyaca.gov.co/apc-aa-files/39366562333864623433636461343435/L._MEDIDAS__DE_RESTABLECIMIENTO_D E_DERECHOS.pdf
- Álvarez, J. (2009). La concepción constructivista de la enseñanza. *Temas para la educación*, (4), 1-6. Recuperado el 19 de noviembre de 2011, de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd5339.pdf>

- Amar, J. y Berdugo, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el caribe*, (18), 1-22. Recuperado el 26 de septiembre de 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pdc/n18/n18a02.pdf>
- Arenas, M., Moreno, F., y Galindo, A. (2010). *Activación de la red social comunitaria, institucional e interinstitucional en las situaciones de violencia familiar en el Sector San Gabriel ubicado en la localidad de Usaquéen*. Tesis grado presentada como requisito para optar al título de Magíster en Psicología clínica y de la familia, Universidad Santo Tomás Bogotá, D.C.
- Arnold, M. (1997). Introducción a las epistemologías sistémico/constructivistas. *Cinta de moebio*, (2), 1-10. Recuperado el 16 de octubre de 2011, de la base de datos Redalyc.
- Barrera, M., Gutiérrez, J., Pinto, M. y Rincón, C. (2010). *Modelización y movilización del proceso de vinculación entre el sistema familia - jardín infantil - equipo consultor en función del desarrollo humano de los alumnos, docentes, padres e interventores en el gimnasio San Bartolomé*. Tesis grado presentada como requisito para optar al título de Magíster en Psicología clínica y de la familia, Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C.
- Barudy, J. (s.f.). *Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento*. Recuperado el 23 de septiembre de 2011, del sitio Web de la Fundación Internacional O'belen: <http://www.obelen.es/upload/383D.pdf>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos en la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Marquebreucq, A.-P. (2005). *Hijos e hijas de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas*. Barcelona: Gedisa.

- Bernal, T. (s.f.). *Vínculos de adolescentes en medida de restablecimiento de derechos en una fundación de protección de la ciudad de Bogotá (Colombia)*. Proyecto de investigación docente 2010-2011, Universidad Santo Tomás.
- Bernal, T. (2012). *Adolescentes en situación de protección: Sus vínculos y fuentes de resiliencia*. Trabajo de grado para optar al título de Máster en investigación e innovación en educación, UNED.
- Bernal, T., Izasa, X., Olaya, X., y Villalba, X. (s.f.). *Vínculos y resiliencia de niños, niñas y adolescentes en procesos de reintegro*. Proyecto de investigación docente 2011-2012, Universidad Santo Tomás.
- Boscolo, L. y Beltrando, P. (1996). *Los tiempos del tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Burgos, C. y Jaimes, N. (2006). *Modelización del proceso de vinculación entre el sistema educativo y el sistema familiar de los niños de un curso de primaria, en función del desarrollo humano de los alumnos, padres y docentes involucrados*. Tesis grado presentada como requisito para optar al título de Magíster en Psicología clínica y de la familia, Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C.
- Calero, M. y Conti, M. (2009). El diario de campo. Una herramienta de investigación educativa utilizada en el aula multigrado. *Quehacer educativo*. Recuperado el 10 de agosto de 2012 de http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/076768fa_95%20rural%2001.pdf
- Cárdenas, D., Contreras, D. y Echeverri, N. (2010). *Vínculos y resiliencia en una adolescente en situación de protección: Estudio de caso*. Trabajo de grado para optar al título de psicólogo, Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C.

Castellanos, B., Aristizabal, F. y Lasso, M. (2001). *Evaluación ex post al programa hogares sustitutos del Icbf regional caldas centro zonal de protección Integral 2 Manizales*. Monografía para optar al título de Especialista en Evaluación socioeconómica de Proyectos. Universidad de Antioquia, Manizales. Recuperado el 26 de septiembre de 2011, <http://www.bdigital.unal.edu.co/1087/1/berthaeunicecastellanossuarez.2001.pdf>

Código de infancia y adolescencia (2006). Recuperado el 28 de agosto de 2011, de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html

Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas y la Organización Mundial de la Salud (CIOMS y OMS, 2003). Pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos. En F. Lolas y A. Quezada (Eds.) *Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: Nuevas perspectivas*. Recuperado el 14 de agosto, de 2012 de <http://www.paho.org/Spanish/BIO/pautas.pdf>

Constitución política de Colombia (2011). Bogotá, D.C.: Momo.

Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología latinoamericana*, 23, 43-61. Recuperado el 16 de octubre de 2011, de la base de datos Redalyc.

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

Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familia y escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Departamento Administrativo de la Función Pública. (2003). *Formación y capacitación del servidor público*. Recuperado el 6 de agosto, de 2012 del sitio Web de la Universidad Nacional: <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/economicas/91337/ayudas/dapf/Formacion.pdf>

- Díaz, J., Jiménez, M. y Robín, J. (2007). *Artículo investigativo. Conceptualización sobre el vínculo*. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Psicólogo, Universidad Santo Tomás, Bogotá D.C.
- Echeverría, R. (2002). *Ontología del lenguaje*. España: Dolmen ediciones S.A.
- Emmanuel, E. (2003). ¿Qué hace que una investigación sea ética? Siete requisitos éticos. En F. Lolas y A. Quezada (Eds.) *Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: Nuevas perspectivas*. Recuperado el 14 de agosto, de 2012 de <http://www.paho.org/Spanish/BIO/pautas.pdf>
- Eslava, J., Prada, L., Rivera, C., Segura, M. y Gantiva, A. (2009). *Sistematización de experiencia programa “Encuentros milagrosos-lazos de familia”*. Recuperado el 31 de octubre de 2011, de <http://www.cendex.org.co/GPGD/informes/Informet%20KidSave.pdf>
- Estupiñán, J. y Hernández, A. (2007). *Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias*. Bogotá D.C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Estupiñán, J., Hernández, A. y Bravo, F. (2006). *Dossier N° 1. Proyecto: Vínculos, ecología y redes*. Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomás.
- Fanizza, M. (2008). Sobre un modelo sistémico-relacional del acogimiento familiar. Valoración y apoyo en el proceso de acogimiento. En W.AA. (Ed.), *I Congreso internacional de acogimiento familiar*. Recuperado el 11 de septiembre de 2011, de http://obelen.es/upload/64ACOGFIOB_ponencias08.pdf
- Fernández, M. (2004). Los estudios españoles sobre adopción y acogimiento familiar 1974-2004. *Boletín de psicología*, (81), 7-31. Recuperado el 11 de septiembre de 2011, de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N81-1.pdf>

- Fernández, A. y Rodríguez, B. (2002). *Habilidades de entrevista para psicoterapeutas: Con ejercicios del profesor, con ejercicios del alumno*. España: Desclee de brower.
- Forteza, F., Leal, M., Montaña, E. y Valobra, H. (2009). El programa de educadores familiares del GREC y su intervención en primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 2 (1), 74-80. Recuperado el 28 de agosto de 2011, en la base de datos Dialnet.
- García, C. (2006). Una aproximación al concepto de cultura organizacional. *Universitas Psychologica*, 5 (1), 163-174. Recuperado el 6 de agosto, de 2012 de la base de datos Redalyc.
- Garzón, D. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: Su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Diversitas*, 4 (1), 159-171. Recuperado el 16 de octubre de 2011, del sitio Web de la revista http://diversitas.usta.edu.co/doc_pdf/diversitas_7/vol.4no.1/articulo_13.pdf
- Gómez, A. (s.f.). *Familias de acogida y niños, niñas y adolescentes en protección: Vínculos y tutores de resiliencia*. Manuscrito presentado para su publicación electrónica en el *Libro de ponencias: V Congreso mundial de infancia y adolescencia*. San Juan-Argentina.
- Gómez, E., Muñoz, M. y Santelices, M. (2008). Efectividad de las intervenciones en apego con infancia vulnerada y en riesgo social: Un desafío prioritario para Chile. *Terapia psicológica*, 26 (2), 241-251. Recuperado el 28 de agosto de 2011, de la base de datos Redalyc.
- Gómez, L. y Mahecha, H. (2010). *Modelización de un escenario de investigación/intervención por familias remitidas por comisaría de familia a los servicios de atención psicológica I.P.S. de la Universidad Santo Tomás*. Trabajo de grado para optar al título de psicólogo, USTA, Bogotá.
- González, F. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos*. México:

International Thomson Editores.

González, T. (2002). Un estilo de familia solidario: Algunas cuestiones generales sobre la acogida y la adopción. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, 3, 61-67. Recuperado el 11 de septiembre de 2011, de la base de datos Dialnet.

Grados, J. (2001). *Reclutamiento, selección, contratación e inducción de personal*. México: Manual Moderno.

Guzmán, S., Sanabria, L., Rodríguez, D. y Serna, A. (2010). *Construcción del contexto de ayuda: Interacción del terapeuta sistema consultante en los momentos de recepción y primer encuentro*. Tesis grado presentada como requisito para optar al título de Magíster en Psicología clínica y de la familia, Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C.

Harlow, H. y Zimmermann, R. (1959). Affectional responses in infant monkey. *Science magazine*, 130 (3373), 421-432. Recuperado el 5 de septiembre de 2012, de <http://www.psychologie.uni-duesseldorf.de/abteilungen/bsp/Dokumente/infant-monkey.pdf>

Hart, R. (1993). Children's participation. From tokenism to citizenship. *Innocenti essays*, (4), 1-39. Recuperado el 28 de septiembre de 2012, de http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Barcelona: Paidós.

Herce, C., Achúcaro, C., Gorostiaga, A., Torres, B. y Balluerka, N. (2003). La integración del menor en la familia de acogida: factores facilitadores. *Intervención psicosocial*, 12 (2), 163-177. Recuperado el 11 de septiembre de 2011, de la base de datos Redalyc.

Hernández, A. (2004). *Psicoterapia sistémica breve. Construcción del cambio con individuos, parejas*

y familias. Bogotá, D.C.: El Buho.

Hernández, A. (2010). *Vínculos, individuación y ecología humana. Hacia una psicología clínica compleja*. Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomás.

Hernández, A. y Bravo, F. (2004). Vínculos, redes y ecología. *Revista de investigaciones Hallazgos. Separata especial*, (1), 111-129. Recuperado el 13 de agosto de 2011, del sitio Web de la Universidad Santo Tomás http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/hallazgos/documentos/hallazgos_1/separata/8.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2004). *Estado de avance de la investigación en la línea de investigación sobre la construcción de sociedad desde los niños y jóvenes*: Funlibre.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2007). *Lineamientos técnico-administrativos. Hogares amigo y Plan padrino*. Recuperado el 24 de agosto de 2011, de <http://www.icbf.gov.co/icbf/directorio/portel/libreria/pdf/LINEAMIENTOTECHNICOHOGARAMIGOYPLANPADRINOSsep23de2009.pdf>

Instituto Colombiano de Bienestar familiar. (2010). *Resolución 5929 de 2010. Por la cual se aprueba los Lineamientos Técnico Administrativos de Ruta de Actuaciones y Modelo de Atención para el Restablecimiento de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes y Mayores de 18 Años con Discapacidad, con sus Derechos Amenazados, Inobservados o Vulnerados*. Recuperada el 6 de agosto, de 2012 del sitio Web del ICBF: https://www.icbf.gov.co/transparencia/derechobienestar/resolucion/resolucion_icbf_5929_2010.html

Jacques, J. y García, T. (1994). *La escuela de Palo alto: Historia y evolución de las ideas esenciales*. Barcelona: Herder.

- Jaramillo, O. (2005). Gestión del talento humano en la micro, pequeña y mediana empresa vinculada al programa expopyme de la universidad del norte en los sectores de confecciones y alimentos. *Pensamiento y gestión*, (18), 103-137. Recuperado el 6 de agosto, de 2012 de la base de datos Redalyc.
- Kidsave (s.f.). *Modelo de inclusión familiar*. Recuperado el 31 de octubre de 2011, del sitioweb de Kidsave: <http://www.kidsave.org.co/ModeloFamiliar.shtml>
- Kozlowska, K. MBBS, FRANZCP, Haney, K., MA, MSc. (2002). The network perspective: An integration of attachment and family systems theories. *Family process*, 41 (3), 285-308. Recuperado el 22 de septiembre de 2011, de la base de datos Ebsco.
- Kuhn, T. (1996). *Estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá, D.C.: Fondo de cultura económica.
- Ley 1090. (2006). *Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. Recuperada el 28 de agosto de 2011, de <http://www.colpsic.info/resources/Ley1090-06.pdf>
- Liddle, H. (1988). Systemic Supervision: Conceptual Overlays and Pragmatic Guidelines. En Liddle, H., Breunlin, D. & Schwartz, R. (Eds.), *Handbook Of Family Therapy Training & Supervision*. Nueva York: The Guilfor Press.
- Linares, B. y Quijano, P. (2005). Nueva ley para la infancia y la adolescencia en Colombia. Recuperado el 30 de octubre de 2011, del sitio Web de la UNICEF: <http://www.unicef.org.co/Ley/Presentacion/ABC.pdf>
- Luna, M. (2007). *La protección integral de la niñez en situaciones excepcionales: el derecho a crecer en familia*. Recuperado el 25 de agosto de 2011, del sitio Web del Concejo Estatal de los

Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes de Oaxaca:

<http://www.cednna.oaxaca.gob.mx/pdf/biblioteca/familia/fam4.pdf>

Manrique, M. (2009). *Madres comunitarias como tutores de resiliencia en el Hogar Comunitario del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar “Mi Infancia Feliz” ubicado en el Barrio Pardo Rubio en Bogotá*. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciada en educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C.

Manrique, A. y Méndez, J. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista iberoamericana de educación*, (49), 3-25. Recuperado el 24 de noviembre de 2011, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>

Martínez, Z. (2008). *Semiótica*. Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomás.

Martínez, M. y Ríos, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta de moebio*, (25), 1-12. Recuperado el 19 de agosto de 2010, de la base de datos Redalyc.

Martínez, I. y Vásquez-Bronfman, A. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.

Maturana, H. (1996). Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En Pakman, M. (Ed.), *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Recuperado el 24 de septiembre de 2012, de <http://www.franjamoradapsico.com.ar/home/descargas/libros/maturana/Humberto%20Maturana%20-%20Emociones%20y%20Lenguaje%20en%20Educacion%20y%20Politica.pdf>

Melillo, A. (2005). Sobre Resiliencia: El pensamiento de Boris Cyrulnik. *Perspectivas sistémicas*, (85).

Recuperado el 30 de julio de 2012, del Sitio web de la revista
<http://www.redsistemica.com.ar/sumarios17.htm>

Miermont, J. (2004). Eco-eto-antropología. En *Dictionnaire des thérapies familiales* (Hernández, A., Trad.). París: Payot. (Trabajo original publicado en 1987, 2001).

Miermont, J. (2005). *Écologie des liens. Entre expériences, croyances et connaissances, (deuxième édition)*. París: L'Harmattan.

Minuchin, S. (1995). *Familias y terapia familiar*. Barcelona, España: Paidós.

Minuchin, S., y Fishman, C. (1981). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (s.f). Sobre la interdisciplinariedad. *Boletín del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires CIRET*, (2). Recuperado de
http://www.cea.ucr.ac.cr/CTC2010/attachments/004_Morin,%20Edgar%20-%20Sobre%20la%20interdisciplinariedad.pdf

Morin, E. (1977). *El método. La naturaleza de la naturaleza (4ª ed.)*. Madrid: Colección Teorema. Serie mayor.

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

Morin, E. (1996). El pensamiento ecologizado. *Gazeta de antropología*, (12), 1-11. Recuperado el 16 de octubre de 2012, del Sitio Web de Pensamiento complejo:
www.pensamientocomplejo.com.ar

Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E., Roger, E. y Motta, R. (s.f.). *Educación en la era planetaria*. Recuperado el 11 de noviembre de 2011, del sitio Web de la Fundación/Colección Jumex:

<http://norobesmicoronaantesdeganarla.com/Documentos/3-Teorias/Morin%20Edgar%20-%20Educar%20En%20La%20Era%20Planetaria.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado el 28 de agosto de 2011, de http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/conv_derechos_nino.html

Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de psiquiatría y psicología de niño y del adolescente*, 4 (1), 65-81. Recuperado el 28 de agosto de 2011, del Sitio Web de Psiquiatría infantil y Juvenil: www.paidopsiquiatria.com/rev/numero4/Apego.pdf

Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista latinoamericana de psicología*, 40 (3), 539-550. Recuperada de la base de datos Redalyc.

Parra, F. (2008). *Mobilización de los vínculos entre familias en situación de vulnerabilidad social y el equipo que las interviene en una situación de apoyo social y comunitario*. Tesis grado presentada como requisito para optar al título de Magíster en Psicología clínica y de la familia, Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C.

Pourtois, J. y Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Madrid: Herder.

Restrepo, J. (2001). *Marco político y legal de la infancia*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Sandoval, H. (2003). El bucle: Referencia y autorreferencia en la construcción del conocimiento. En J., Estupiñan, A., Hernández, M., Barragan, D., Rodríguez, D., Garzón, M., Polo, et al. (Eds.).

Construcciones en psicología compleja. Aportes y dilemas (pp. 9-14). Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomás.

Schofield, G. y Beek, M. (2005a). Providing a secure base: Parenting children in long-term foster family care. *Attachment and Human Development*, 7 (1), 3 – 25. Recuperado el 11 de septiembre de 2011, de la base de datos Ebsco.

Schofield, G. y Beek, M. (2005b). Risk and Resilience in Long-Term Foster-Care. *British Journal of Social Work* 35, 1283–1301. Recuperado el 11 de septiembre de 2011, de la base de datos Ebscohost.

Schofield, G. y Beek, M. (2009). Growing up in foster care: Providing a secure base through adolescence. *Child and family social work*, 14, 255-266. Recuperado el 11 de septiembre de 2011, de la base de datos Ebsco.

Sluski, C. (1998). *La red social: De la frontera a la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.

Stanfield, M. y Klein III, R. (1990). Ritual, ritualized behavior, and habit: refinements and extensions of the consumption ritual construct. *Advances in consumer research*, 17, 31-38. Recuperado el 10 de septiembre de 2012, del Sitio Web de la revista: <http://www.acrwebsite.org/search/view-conference-proceedings.aspx?Id=6991>

Servia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 3 (7), 23-146. Recuperado el 22 de noviembre de 2011, de http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf

Solana, J. (1997). Cerebro, espíritu, conocimiento y psiquismo. Contribuciones desde la antropología compleja de E. Morin. 1. Principios epistemológicos, cómputo y conocimiento. *Gazeta de*

antropología, (13), 1-20. Recuperado el 26 de octubre de 2011 del Sitio Web de la revista:
http://www.ugr.es/~pwlac/G13_02JoseLuis_Solana_Ruiz.pdf

Suárez, O. (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Diversitas*, 4 (1), 187-199. Recuperado el 7 de agosto, de 2012 de la base de datos Dialnet.

Taricco, R. (2008). El acogimiento familiar: De “privilegio ideológico” a instrumento real de tutela del menor. En W.AA. (Ed.), *I Congreso internacional de acogimiento familiar*. Recuperado el 11 de septiembre de 2011, de http://obelen.es/upload/64ACOGFIQB_ponencias08.pdf

Tomm, K. (1988). La entrevista como intervención. Parte III. ¿Hacer preguntas circulares, estratégicas o reflexivas?. (M. Beyerbach y G. Rodríguez, Trads.) *Family Process*, 1 (27), pp.1-15.

Universidad Santo Tomás (2011). *Proyecto educativo del programa*. Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomás.

Uribe, M. (1993). *La investigación cualitativa*. Colombia: ICFES-INER

Valle, Bravo y López (2009). El acogimiento familiar en España: implantación y retos actuales. *Papeles del psicólogo*, 30 (1), 33-41. Recuperado el 11 de septiembre de 2011, de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1654>

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis sociológica.

Vasco, C. (2004). *Familias bajo medida de protección institucional*. Tesis grado presentada como requisito para optar al título de Magíster en Psicología clínica y de la familia, Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C.

Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad, comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*.
Barcelona: Kairos.

Visokolskis, S. (2006). *Metáfora, ícono y abducción en C.S. Peirce*. Recuperado el 29 de julio, de 2012 del Sitio Web de la Universidad de Navarra:
<http://www.unav.es/gep/IIPeirceArgentinaVisokolskis.html>

Von Foerster, H. (2006). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, F. y Wolfson, L. (2004). *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D. (1989). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Editorial Herder.

Watzlawick, P., Weakland, J. y Fisch, R. (1992). *Cambio*. Barcelona: Herder.

Yeo, A. (1993). *Counselling: A problem-solving approach*. Recuperado el 12 de septiembre de 2012, de
<http://books.google.com.co/books?id=x5K1f0rxFx4C&pg=PA113&lpg=PA113&dq=attempted+solutions&source=bl&ots=7TWvYPWXRt&sig=iURqhzlfg24mThSDPkgrfiPM7Ss&hl=es&sa=X&ei=cBVRUMThEpOc8QSP9IH0CQ&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q=attempted%20solutions&f=false>

Zelis, O., Pulice, G. y Manson, F. (2000). La lógica en Peirce: Algunas herramientas conceptuales para la investigación y el psicoanálisis. En Letra Viva (Ed.), *Investigación <>Psicoanálisis: de Sherlock Holmes, Peirce y Dupin a la experiencia freudiana*. Recuperado el 17 de octubre de 2011 de <http://www.psicomundo.com/foros/investigacion/peirce.htm>