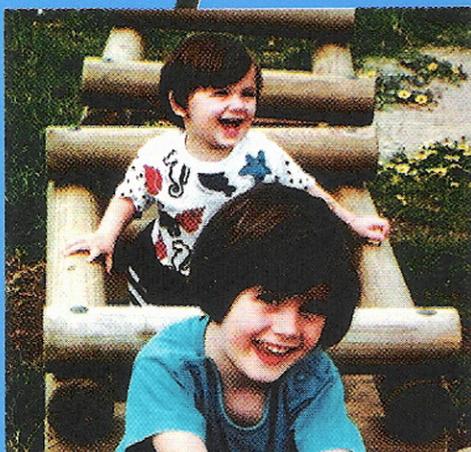


3

Colección Perspectiva Pedagógica

Elena Rivas Vieites
(coord.)

LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
EN LA
ADOPCIÓN



Axac

LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN LA ADOPCIÓN

COLECCIÓN *PERSPECTIVA PEDAGÓGICA*
Nº 3

ELENA RIVAS VIEITES
(coord.)

LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN LA ADOPCIÓN

Axac

Colección *Perspectiva Pedagógica*

Coordinador

José Manuel Suárez Sandomingo
Presidente de la *Asociación Profesional de Pedagogos e Pedagogas de Galicia*

Comité Científico

José Antonio Caride Gómez.
Catedrático de Pedagogía Social. Universidade de Santiago de Compostela
Miguel Ángel Zabalza Beraza
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidade de Santiago de Compostela
Xurxo Torres Santomé
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidade da Coruña
Elisa Jato Seijas
Prof.^a Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidade de Santiago de Compostela
Xosé Manuel Cid Fernández
Prof. Titular de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Universidade de Vigo
Mercedes Suárez Pazos
Profesora Titular de Pedagogía de la Inadaptación Social. Universitat de Barcelona
Camilo Ocampo Gómez
Inspector de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* en Ourense

© 2008 Editorial Axac

© 2008 Elvira Álvarez Baz, Ramón Arce Fernández, Berta Boadas Mir, Pilar Barreiro González, Juan Alonso Casalilla Galán, Francisca Fariña Rivera, Antonio Ferrandis Torres, Lois Ferradás Blanco, José Ramón González López, Teresa Gutiérrez Manjón, Esperanza León, Estela Mouriño, Jesús Palacios, Mercedes Pardavila, Elena Rivas Vieites, Javier F. Rouco Ferreiro, Maite Román, Yolanda Sánchez-Sandoval, José Manuel Suárez Sandomingo, Ana Torres Jack, M.^a José Vázquez Figueiredo.

Elena Rivas Vieites (coord.): *La intervención pedagógica en la adopción*
Lugo: Axac, 2008

ISBN 10: 84-935495-4-1
ISBN 13: 978-84-935495-4-1

Depósito Legal: LU-98-2008

Imprime: Grafic-Lugo S.L.

Edita: Editorial Axac
c/ García Abad, 13, 2º
27004 Lugo
editorialaxac@hotmail.com

Este libro no podrá ser reproducido, ni total ni parcialmente, sin permiso previo del editor.
Quedan reservados todos los derechos.

Printed in Spain.

ÍNDICE

<i>Agradecimientos.....</i>	
<i>Prólogo.....</i>	
<i>Un marco conceptual para la intervención pedagógica en adopción</i> Antonio Ferrandis Torres.....	
<i>La formación continua para una paternidad/maternidad de características especiales</i> Berta Boadas Mir.....	
<i>Estudio de la idoneidad</i> Juan Alonso Casalilla Galán.....	
<i>La formación en la adopción en Galicia: una necesidad educativa</i> Teresa Gutiérrez Manjón y Elena Rivas Vieites.....	
<i>Escuelas de padres: Estilos educativos y relaciones familiares</i> Lois Ferradás Blanco.....	
<i>Experiencias europeas de colaboración con las familias en la educación infantil</i> Javier F. Rouco Ferreiro.....	
<i>Las escuelas de padres adoptantes y adoptivos</i> José Manuel Suárez Sandomingo.....	
<i>La comunicación</i> José Ramón González López.....	
<i>El sistema educativo y las nuevas familias</i> Elena Rivas Vieites.....	
<i>La adolescencia: Una etapa singular</i> Pilar Barreiro González.....	
<i>La integración escolar del menor adoptado</i> Ana Torres Jack.....	
<i>Atención temprana y adopción</i> Mercedes Pardavila.....	
<i>El derecho del niño y la niña a la familia</i> Estela Mouriño.....	
<i>Se buscan abrazos: acogimientos permanentes y adopciones de niños con características especiales</i> Elvira Alvarez Baz.....	
<i>Prevención del fracaso en la adopción</i> Esperanza León; Jesús Palacios, Yolanda Sánchez-Sandoval y Maite Román....	
<i>Intervención psicosocial con progenitores en ruptura de pareja</i> Francisca Fariña Rivera, Ramón Arce Fernández y M.ª José Vázquez Figueiredo....	

AGRADECIMIENTOS

Desde su creación, la Asociación APEGA, ha venido organizando anualmente unas jornadas, dedicadas a temas diversos. Tras su celebración, las ponencias-conferencias expuestas en ellas, son recogidas y publicadas en nuestra colección de libros: “Perspectiva Pedagógica”, junto con otros artículos elaborados *ex profeso* para la publicación. Y ello así se explica en el prólogo.

En la publicación queda claramente reflejada la identidad del coordinador de cada número de la colección, así como del Comité Científico, que de una u otra manera supervisa y asesora, además de la de cada uno de los autores.

Pero queremos también hacer explícito nuestro reconocimiento al equipo de colaboradores sin los que sería imposible la realización de las jornadas. Estos colaboradores son miembros de la Junta Directiva de la Asociación o lo fueron en el momento de la celebración de las jornadas temáticas sobre *Interculturalidad, Mediación y Adopción*.

Una vez más, gracias por vuestro apoyo y colaboración:

José Manuel Suárez Sandomingo
Elena Rivas Vieites
José Carlos Otero López
Laura Cruz López
Lucía Blanco Vallejo
Beatriz y María Fidalgo González
Mercedes Agulleiro Outes
José Ramón González López
Nieves Argibay Sampedro
María del Carmen Míguez Candal
Noelia Roel Barbeito.

¡Ah! Y también un guiño especial a nuestro colaborador más pequeñajo: Fuco

Elena Rivas:
Vicepresidenta de APEGA

PRÓLOGO

En el presente libro se reúnen los trabajos de diferentes expertos en materia de Educación relacionados con el proceso de adopción.

Algunos de estos trabajos han sido expuestos en las *III Xornadas* de la Asociación APEGA, dedicadas en esta ocasión al tema de la Adopción y celebradas en la sede de la Fundación Caixa Galicia de A Coruña, los días 13 y 14 de Abril de 2007, bajo el título *Intervención Pedagógica na Adopción*. Otros trabajos son colaboraciones puntuales para la presente publicación.

Partiendo del tema de la Adopción, como concepto y proceso, la orientación de las *Xornadas* es eminentemente educativa por la importancia que la educación tiene en la sociedad, a veces escasamente valorada y reconocida: en la fase de niño y en la etapa de adulto, como hijo y como padre/madre, como profesional, como miembro activo de una sociedad.

Y si esto es importante *per se*, lo es más si tenemos en cuenta los cambios “bruscos” que se están produciendo en la sociedad española, partiendo de la propia configuración de las familias. El papel de la educación en este sentido sería el de ayudar a desarrollar destrezas, estrategias educativas y habilidades de desarrollo integradoras, potenciando la capacidad de afrontar con mayor seguridad y responsabilidad las nuevas situaciones.

El hilo conductor del diseño de las *Xornadas* (y que en la presente publicación intento respetar) es el del itinerario por el que discurre el propio proceso de Adopción: desde un marco conceptual a modo de introducción que efectuará Antonio Ferrandis, pasando por la formación y/para la valoración-selección, desde la óptica de procedimientos similares como los acogimientos familiares, hasta tocar diferentes temáticas y desde diversas perspectivas relacionadas con lo que denominamos post-adopción.

El momento de la Selección es un aspecto que genera cierta angustia al solicitante de adopción. Desde el punto de vista de los padres solicitantes, éstos aceptan la necesidad de este proceso, porque lo comprenden como una orientación que ayudará tanto a ellos como al niño.

Dentro del ámbito profesional existen diferentes modelos de selección, siendo los de selección/valoración y valoración/preparación los más implantados en el *modus operandi* cotidiano, quizás por un problema de costes económicos, por inercia

procedimental, o por falta de concienciación de la importancia del papel de la educación.

Parto de que el proceso de adopción es un proceso educativo, y por tanto ambos modelos no son los más aconsejables, pues implican una posición interrogadora por parte de los profesionales y cierto distanciamiento con la familia.

El modelo de preparación/educación (como lo denomina Pere Amorós) favorece el intercambio entre las partes a lo largo de todo el proceso y en cualquiera de las fases de la intervención: preparación, selección y educación de las familias. Se concibe así el acto de la selección como un período de ayuda en donde se pueda intercambiar una información, unos sentimientos y unos deseos entre los padres y los profesionales componentes del *Equipo Interdisciplinar de la Selección*.

No parece lógico, conveniente ni justo que una familia pueda estar sujeta a grandes diferencias en el proceso de selección en función de su lugar de residencia, variando los procedimientos según las CCAA, provincias de la misma Comunidad Autónoma e incluso en función de la composición y tendencia profesional de cada uno de los técnicos de los Equipos Evaluadores. Y ésta es la realidad actual en nuestro país.

Se muestra aquí el modelo de formación en la adopción que nos presenta Berta Boadás y que se lleva a cabo en Cataluña, así como el modelo de valoración para la idoneidad que se realiza en la C.A. de Madrid desde el IMMF y que nos presenta J. A. Casalilla, que además de desarrollar su labor como Psicólogo en la Unidad de Adopción del referido Instituto, ha colaborado en la publicación de un "Manual para la Evaluación de la Idoneidad de la Adopción Internacional" publicado recientemente.

Teresa Gutiérrez y Elena Rivas, tras efectuar un breve análisis de la evolución y situación actual de los Equipos de Adopción en Galicia, planteamos una propuesta concreta para la implantación de la Formación en Galicia, un modelo diferenciador, que apuesta claramente por la calidad en el proceso de Adopción.

Vinculado a lo que podemos llamar "formación continua", desde diferentes perspectivas profundizarán sobre la temática de Escuelas de Padres Lois Ferradás (concepto, objetivos, estilos educativos y consecuencias en la formación de los niños, con propuestas de mejora), Javier Rouco (que muestra diferentes modelos de trabajo familia-escuela que se están llevando a la práctica en varios países europeos de referencia), José Manuel Suárez (que profundiza en el concepto formación de padres para plantear la necesidad de diferenciar esta formación en el caso de padres adoptantes y adoptivos, y en qué términos) y Moncho González (que efectúa un análisis de la comunicación como elemento primordial del proceso educativo).

Directamente relacionado con esto, expongo una serie de reflexiones que efectúo sobre la situación cambiante de la configuración de la sociedad española en la actualidad y su interacción con el sistema educativo en nuestro país, para observar y analizar la "adaptabilidad" real de este y la respuesta a él de las familias.

Pilar Barreiro nos adentra en la etapa “más temida” por los padres: la adolescencia. Período evolutivo de cambios importantes y rápidos que genera sensación de caos, transmite inseguridad a muchos progenitores, ¿quizá por no saber o no querer adaptarse al ritmo trepidante que imponen?

En la primera Mesa Redonda diferentes profesionales exponen sus planteamientos desde su ámbito directo de trabajo:

Ana Torres trata de la integración escolar del menor adoptado; Mercedes Pardavila se dirige a nosotros como Pedagoga desde una unidad de Atención Temprana, y refleja como desde estos Servicios no detectan la demanda que dicen los padres adoptantes necesitar como algo significado, y para finalizar, Estela Mariño, como coordinadora autonómica de UNICEF Galicia, lanza algunas cuestiones para reflexionar si en esta “moda” de adoptar, realmente se respetan los Derechos del Niño.

Elvira Álvarez Baz efectúa a través del Programa de Acogimientos Familiares y Adopciones de Niños con Características Especiales, una especie de síntesis de todo el proceso y de cómo desde su programa es abordado.

El Programa de Prevención del Fracaso de la Adopción que se lleva a cabo desde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla, que aquí presenta Esperanza León junto con Jesús Palacios, Yolanda Sanchez-Sandoval y Maite Román, podría servirnos de referencia para la conclusión.

Complementa la perspectiva, el artículo que M.^a José Vazquez Figueredo junto con Francisca Fariña y Ramón Arce elaboran sobre la intervención psicosocial con progenitores en ruptura de pareja.

Y, para finalizar, un recuerdo para la representación de madres que compusieron la Mesa Redonda de Adoptantes, en un intercambio de experiencias y sentimientos. Se procuró que hubiese una representación equilibrada de países de origen con mayor diferenciación entre ellos, y respondiese al amplio espectro de composiciones familiares: varios hermanos, hijos biológicos... Y aunque todas acudieron como “madres”, algunas también tenían el “plus” de estar profesionalmente relacionadas con el ámbito de la Educación, como M.^a Lo, Pedagoga y Vicedecana de la Facultad de Ciencias de La Educación de la Universidad de A Coruña.

Presentó:

Mar Barcón, madre adoptiva y Teniente de Alcalde del Ayuntamiento de A Coruña.

Colaboraron:

Nuria Romero Tejo (Rusia)
Loreto Rodríguez Silvar (Etiopía)
Pilar Quiñones López (China)
M.^a Dolores Candedo Gunturiz (Sudamérica)

Elena Rivas

Un marco conceptual para la intervención pedagógica en la adopción

Antonio Ferrandis Torres¹

Con la excepción de los países islámicos, la adopción como figura jurídica que extingue los vínculos con la familia biológica y coloca al niño en una nueva familia existe desde antiguo en casi todas las culturas. Sin embargo, es reciente su consideración como *medida de protección a la infancia* (Ley 21/87), tras haber desempeñado funciones más asociadas a la transmisión de patrimonio o a los deseos de paternidad de parejas estériles.

La adopción sólo debe contemplarse cuando se demuestra que conviene a los intereses definitivos del niño y se han dado las condiciones necesarias. La creciente demanda de hijos adoptivos por parte de los países occidentales no puede condicionar los sistemas de protección infantil de los países empobrecidos, que deben apoyar a las familias naturales y a sus comunidades para que puedan proteger adecuadamente a los niños.

En la actualidad se reconoce la necesidad de proporcionar a padres y niños un apoyo posterior al inicio de la convivencia, que debe dar respuesta a sus necesidades de orientación en la fase de adaptación inicial entre padres e hijos, a su preocupación por verificar si la evolución del niño se asemeja a lo esperable, a su obligación de responder según la edad del niño respecto a su condición de adoptado y curiosidad por sus orígenes, y a afrontar los conflictos que la construcción de la identidad personal pueda suponer durante la adolescencia.

¹ Licenciado en Pedagogía (1985). Premio Extraordinario de Licenciatura. Doctor en Ciencias de la Educación (1998) Tesis: El internamiento residencial y la protección a la infancia. Premio Nacional INSERSO (1982) de narrativa sobre marginación social. Experto Universitario en Terapia de Orientación No-directiva. Desde 1988, Técnico Superior de Protección de Menores en la Comunidad de Madrid y desde 1999, Jefe del Departamento de Adopciones del Instituto Madrileño del Menor y la Familia.

Tres referencias a la legislación internacional

Con objeto de sintetizar los grandes principios que fundamentan la actual regulación de la adopción internacional repasaremos tres textos sumamente reveladores:

a) *Artículo 20 de la Convención de Derechos del Niño de 1989*

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especial del Estado
2. Los Estados asegurarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidados para esos niños
3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas:
 - La colocación en otra familia
 - La kafalah del derecho islámico
 - La adopción
 - De ser necesario, la colocación en instituciones adecuadas
 - Al considerar las soluciones, se prestará peculiar atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

b) *Artículo 21 de la Convención de Derechos del Niño de 1989*

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

- a) Velarán por que la adopción del niño sólo sea autorizada por las autoridades competentes, las que determinarán, con arreglo a las leyes y a los procedimientos aplicables y sobre la base de toda la información pertinente y fidedigna, que la adopción es admisible en vista de la situación jurídica del niño en relación con sus padres, parientes y representantes legales y que, cuando así se requiera, las personas interesadas hayan dado con conocimiento de causa su consentimiento a la adopción sobre la base del asesoramiento que pueda ser necesario;
- b) Reconocerán que la adopción en otro país puede ser considerada como otro medio de cuidar del niño, en el caso de que éste no pueda ser colocado en un hogar de guarda o entregado a una familia adoptiva o no pueda ser atendido de manera adecuada en el país de origen;
- c) Velarán por que el niño que haya de ser adoptado en otro país goce de salvaguardias y normas equivalentes a las existentes respecto de la adopción en el país de origen;
- d) Adoptarán todas las medidas apropiadas para garantizar que, en el caso de adopción en otro país, la colocación no dé lugar a beneficios financieros indebidos para quienes participan en ella;
- e) Promoverán, cuando corresponda, los objetivos del presente artículo mediante la concertación de arreglos o acuerdos bilaterales o multilaterales y

se esforzarán, dentro de este marco, por garantizar que la colocación del niño en otro país se efectúe por medio de las autoridades u organismos competentes.”

c) *Preámbulo del Convenio de La Haya de 1993 relativo a la protección del niño y cooperación en materia de adopción internacional*

- Los Estados signatarios *reconocen* que para el desarrollo armónico de su personalidad, el niño debe crecer en un medio familiar, en un clima de felicidad, amor y comprensión,
- Los Estados signatarios *recuerdan* que cada Estado debería tomar, con carácter prioritario, medidas adecuadas que permitan mantener al niño en su familia de origen,
- Los Estados signatarios *reconocen* que la adopción internacional puede presentar la ventaja de dar una familia permanente a un niño que no puede encontrar una familia adecuada en su Estado de origen,
- Los Estados signatarios *están convencidos* de la necesidad de adoptar medidas que garanticen que las adopciones internacionales tengan lugar en consideración al interés superior del niño y al respeto a sus derechos fundamentales, así como para prevenir la sustracción, la venta o el tráfico de niños,
- Los Estados signatarios *desean establecer* disposiciones comunes que tomen en consideración los principios reconocidos por los instrumentos internacionales de las Naciones Unidas”.

En síntesis:

- La adopción forma parte del sistema de protección infantil.
- La adopción está orientada al niño y centrada en el niño.
- Se aplicará el principio de subsidiariedad de la adopción internacional frente a otras medidas de protección.
- Debe garantizarse la previa adoptabilidad del niño.
- No deben existir beneficios económicos en torno a la adopción.
- Debe asegurarse la continuidad en las dimensiones fundamentales de la vida del niño y la evitación de rupturas (en lo posible).
- Debe velarse por la salvaguardia internacional de sus derechos.
- Igualmente por el monopolio público de la adopción y cooperación entre los estados.
- El interés superior del niño debe ser la consideración primordial.

Situación actual y perspectivas

Observaciones del entorno social

- Disminución del número de niños adoptables debido a la reducción de abandonos y maternidad no deseada.
- Aparición de la “demanda social de niños” en sociedades con bienestar económico.
- Aparición de nuevas tipologías de adoptantes.
- Aparición de nuevas tipologías de candidatos a la adopción adoptables (adopciones especiales, de niños mayores, multirracial, etc.).
- Aparición de un “movimiento social” en torno a la adopción.

Observaciones respecto al proceso

- Reconceptualización de la adopción y pérdida del carácter vergonzante que ha arrastrado durante siglos.
- Esfuerzo por enfatizar la formación y autoselección de candidatos idóneos en vez de una mera (y compleja) selección externa.
- Reconocimiento del derecho a conocer los orígenes (¿y a establecer contacto con la familia biológica?).
- Constatación de dificultades y fracasos: puesta en marcha de servicios de apoyo post-adoptivo.
- Dudas en el ámbito técnico (servicios especializados, ONG) respecto a dimensiones éticas, psicológicas, sociales y educativas del boom de la adopción internacional.

Observaciones respecto a los efectos

- Entusiasmo y simpatía social reforzado por los medios de comunicación de masas, la publicidad, etc.
- Aceptación inicial muy positiva de los recién llegados a nuestra sociedad (en el ámbito social, escolar, sanitario...).
- Perfil de adoptantes: múltiple, heterogéneo, experimental (todo tipo de familias y personas en diversas circunstancias solicitan adoptar).
- Perfil de ofrecimientos: restrictivo, homogéneo, conservador (“lo más pequeño posible, sano, descartados problemas futuros...”).

- Escasos avances en la protección de la población local (escasez de candidatos para ofrecerse a la adopción especial y el acogimiento familiar)

Dos mensajes fundamentales

Combatir la perversa noción de que existe un “derecho a adoptar”

Deben evitarse mensajes de “burocratización” y complejidad artificial del proceso que sirven de coartada a los abusos

¿A qué retos nos enfrentamos?

Desde la perspectiva de la intervención pedagógica en este ámbito, creo que es importante ser conscientes de los desafíos a los que nos enfrentamos y que reclaman nuestra actuación.

Ante la opinión pública: ¿Se ha extendido la creencia de que existe un “derecho al niño” para quien lo desea intensamente, y que como tal derecho todos deben disfrutarlo?

Ante los solicitantes: ¿Se reclama un sistema de adopción basado en el deseo del adulto y no en la necesidad del niño? ¿Se acepta que en el proceso sólo tengan voz los deseos, exigencias y prioridades de los adultos y no los de los niños?

Ante las autoridades políticas: ¿Se supedita el interés del niño [integrado en su familia si es posible y si no en un medio familiar sustitutivo] a la presión social, a la imagen exterior del país, a la negligencia administrativa, a la prioridad de otras políticas? ¿Está la adopción auténticamente integrada en un sistema lo más coherente posible de protección a la infancia?

Ante los técnicos: ¿Se ha desarrollado en profundidad el concepto “idoneidad”, esto es, la capacidad, disposición y circunstancias para establecer con éxito el vínculo filial con un niño abandonado?

Ante las administraciones tutelares: ¿Se pretende impulsar el acogimiento y la adopción como las medidas de protección más baratas, como si las familias acogedoras y adoptantes no necesitaran apoyos ni la existencia de equipos altamente especializados para su selección, formación y acompañamiento?

Ante las familias: ¿La igualdad de filiación equivale a dejarlas solas ante los retos de la condición adoptiva? (sin caer en patologización / desresponsabilización de las familias)

Ante los niños y niñas: ¿Seguimos sin saber qué necesitan y desean los niños y cómo debemos proporcionárselo?

BIBLIOGRAFÍA

- FERRANDIS, A. (2002) “La protección mediante la integración familiar: el acogimiento familiar y la adopción y acogimiento familiar”. En VV.AA.: *Atención al maltrato infantil desde los Servicios Sociales*. Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia, 125-34.
- FERRANDIS, A. (2002) “La adopción internacional en España”. En VV.AA.: *Jornadas sobre Derecho de los Menores*. Universidad Pontificia Comillas, 6 y 7 de junio 2002, 203-12.
- FERRANDIS, A. (2003): “El sistema de protección a la infancia”. En Vélaz de Medrano, C. (coord.): *Orientación Comunitaria. El asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid: UNED, 107-9.
- FERRANDIS, A. (2003): “Adopción: cuando las cosas no salen como se pensaban”. En *XVI Congreso Nacional de Pediatría Social / Essop 2003 Annual Meeting*. Madrid, 16-18 octubre 2003, 321-3.

La formación continua para una paternidad/maternidad de características especiales

Berta Boadas Mir²

Introducción

La adopción de menores es un tema que en poco tiempo y a una velocidad no precisamente lenta, ha pasado a ocupar un espacio nada desestimable del contexto social, político y educativo. El notable crecimiento de menores adoptados en los últimos años ha situado a España a la cabeza del mundo en proporción de niños adoptados por habitante. Los medios de comunicación han contribuido a dar difusión a esta forma de filiación que hace que menores mayoritariamente de razas y etnias diferentes se incorporen a la vida cotidiana de las familias, de los barrios, de las escuelas y de los servicios de atención especializada en salud física y psicológica. Con ellos la transparencia de la adopción, tanto desde el punto de vista estético como desde una ética de solidaridad, presenta retos importantes para las administraciones responsables de la protección de los menores y para los profesionales que, a partir del trabajo cotidiano con las familias, de la formación y de la investigación, participamos en esa protección tan específica que cristaliza en la filiación por la vía de la adopción.

² Diplomada en Trabajo Social y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Responsable del Equipo de Adopciones y del Proyecto de Atención a la Familia y miembro del equipo de formación, estudio y valoración de idoneidad para la adopción internacional. Ha sido profesora y jefe de estudios de la Escuela Universitaria de Trabajo Social del ICESB (Universidad Ramón Llull) y actualmente imparte docencia en la Diplomatura Universitaria de Trabajo Social (Pere Tarres). Trabajó con Cáritas Diocesana de Barcelona; fue formadora de profesionales de los servicios sociales de la Comunidad autónoma de Asturias, el Ayuntamiento de Oviedo y la Diputación de Barcelona, así como formadora de profesorado de primaria y secundaria. Entre sus publicaciones están: “El modelo docente de la Escuela Universitaria de Trabajo Social del ICESB. Universidad Ramon Llull”, “La mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, “Preparación y valoración de los solicitantes de adopción internacional. Elementos clave de idoneidad”. Ha sido miembro del equipo de la investigación “Anàlisis de la demanda en los Servicios de Atención Familiar” y del Consejo Asesor de la Escuela de Verano de Servicios Sociales de la Diputación de Barcelona, del Comité de Expertos en Formación del Departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Catalunya, coordinadora del grupo de Infancia y Familia del Colegio de Diplomados en Trabajo Social y del Consejo Asesor en temas de infancia de la Dirección General de Atención al Menor de la Generalitat de Catalunya.

El gran número de entidades, asociaciones de padres, encuentros y foros que han ido naciendo en los últimos años nos dan una medida de la gran capacidad de movilización que tiene la aventura de ser familia por la vía adoptiva y la necesidad de apoyo mutuo ante las difíciles circunstancias que normalmente rodean al hecho adoptivo.

Estas no son más que constataciones que sin voluntad de juicio nos permiten situarnos ante la pregunta de si es realmente necesario hablar de formación para la paternidad adoptiva y por qué los profesionales nos empeñamos en repetir que no todos los padres biológicos pueden ser padres adoptivos ni todas las familias pueden integrar como hijo, nieto, sobrino... a un niño procedente de otro país, de otra raza y nacido en el seno de una madre desconocida.

Con el paso de los años son las mismas familias adoptantes las que han acudido a nosotros con solicitudes de más consejo, preparación y formación encubiertas en su mayoría en forma de demandas de asesoramiento o apoyo. Son ellas también las que se han ofrecido a colaborar con nosotros para compartir con otras familias esa vivencia de paternidad y maternidad especial, difícil y arriesgada aunque también, evidentemente, ilusionada y plena. Han constatado que su tarea para investirse como padres ha estado llena de sorpresas, muchas de ellas previsibles si antes han podido anticiparlas o imaginarlas y no precisamente de forma espontánea. Los trámites, la burocracia y la duración del proceso de adopción de un hijo pueden requerir tantas energías que impidan encontrar espacios para dedicarse a la preparación para asumir con los máximos recursos y competencias la llegada de ese hijo.

Del mismo modo, la complejidad del hecho adoptivo demanda la preparación de profesionales para un trabajo real de interdisciplinariedad. En ese "inter" el profesional de la pedagogía aparece en determinadas comunidades autónomas mayoritariamente ocupándose de algunos espacios formativos que se articulan, pero sin que legalmente se contemple su función como indispensable. Y ello a pesar de que haya que evaluar en los solicitantes de adopción su aptitud educadora.

Ciertamente, trabajar con familias supone la complejidad de definir los límites de la intervención de las diversas disciplinas. Ello es posible y debería continuar siéndolo por la riqueza de las mutuas aportaciones específicas y complementarias y como garantía de calidad en la atención que se debe prestar a las familias adoptivas.

La familia preadoptiva

La adopción como forma de filiación es el proceso mediante el cual un menor adquiere por una sentencia judicial todos los derechos de la filiación natural y pasa a formar parte integrante de una familia con la que no le unen lazos de consanguinidad.

Las funciones básicas de la familia han podido evolucionar a lo largo de la historia así como la prioridad que se daba a cada una de ellas, pero reconocemos en

toda familia la función biológica (procreadora, reproductora), la de crianza y educación y la de socialización. En el caso de las familias adoptivas la primera de las funciones no se cumple, aunque sí las otras dos, y ello nos lleva a la constatación de que adoptar supone una serie de añadidos en el ejercicio de hacer de padre/madre de un menor desconocido, no nacido entre nosotros pero con la necesidad y el derecho de crecer en el seno de una familia.

La adopción como medida de protección al menor debe garantizar la existencia de una familia con motivaciones, recursos y competencias para hacerse cargo de ese niño/a de acuerdo a lo que viene regulado desde la legislación vigente. Los candidatos a padres adoptivos deben reunir una serie de requisitos:

Respecto a sus circunstancias personales:

- Equilibrio personal adecuado.
- Estabilidad en la relación de pareja.
- Salud física y psíquica que permita la atención del menor.
- Flexibilidad de actitudes y adaptabilidad a la nueva situación que plantea la adopción.
- Motivación para ejercer funciones parentales que incluyan cubrir las necesidades y carencias de un menor susceptible de adopción.
- Motivaciones para la adopción compartidas en el caso de pareja.

En relación con su entorno familiar y social éste debe ser favorable y adecuado para la integración de un menor adoptado.

En relación a las circunstancias socioeconómicas:

- La situación económica debe permitir la atención del menor.
- La vivienda debe reunir condiciones adecuadas.

En relación con la aptitud educadora, los padres deben tener:

- Capacidad para cubrir las necesidades educativas o de desarrollo de un menor.
- Un entorno familiar que les pueda dar apoyo en la tarea educativa.

Es evidente que todos estos aspectos son deseables en cualquier familia que piense en tener hijos, pero, siendo la adopción una medida pública de protección se hace indispensable la identificación y valoración positiva de todas estas variables. Hay que añadir todavía algo más relacionado con la historia previa de ese niño/a que ya comenzó su andadura meses o años antes de compartirla con los padres adoptivos.

En relación con el menor:

- No se puede elegir el sexo del hijo adoptivo de forma excluyente.
- Hay que aceptar la herencia biológica del menor y aceptar y respetar su historia, identidad y culturas.
- Cuando sea pertinente, hay que aceptar la relación del menor con su familia biológica.

Un niño adoptado ha padecido ya un abandono anterior por parte de sus progenitores. En busca de la aplicación del principio superior del menor, la garantía de que ello no va a suceder de nuevo y de que se le va a ofrecer un entorno en el que será amado, crecerá y se desarrollará a lo largo de toda la vida, se pretende conseguir tras los procesos más o menos largos y costosos de evaluación de los solicitantes de adopción. ¿Conocen los solicitantes los motivos por los cuales se hace necesario ese riguroso proceso de valoración que ellos podrían traducir en selección? Su solicitud ha sido admitida a trámite porque reúnen los recursos que marca la ley para poder adoptar un menor. ¿Qué más se necesita?

La preparación/formación para la adopción

La preparación previa a la solicitud puede haber adquirido diversas formas en función de los recursos que la propia familia haya articulado: información previa, asistencia a conferencias, contacto con familias adoptivas y/o con asociaciones de padres, lectura de bibliografía, trabajo de asesoramiento o terapia personalizada... Ello, y la propia motivación y trayectoria vital, sitúan a cada familia de modo diferente ante ese inicio del proceso legalmente reglamentado y que genera expectativas, ansiedades y temores hacia los profesionales, para ellos desconocidos, a los que deberán convencer de su validez para ser padres adoptivos.

En los años de historia de la adopción en nuestro estado se han ido estableciendo diferentes modelos para la valoración de idoneidad de los solicitantes. Los últimos cambios legislativos que se apuntan (anteproyecto de ley de adopción) no parece que incorporen modificaciones en lo que se refiere a la preparación y a la formación de los solicitantes de adopción. Continúa sin aparecer como requisito indispensable y previo al proceso de valoración de idoneidad, ni como recomendación para el proceso de adaptación familiar. Desde hace ya algunos años determinadas comunidades autónomas, entre ellas Cataluña, han incorporado la formación preadoptiva al inicio del proceso de valoración para la idoneidad. El objetivo es favorecer que los futuros padres tengan mayor grado de conocimiento sobre la decisión que están tomando y puedan avanzar en su proyecto adoptivo quizás con más seguridad o reconsiderarlo.

Léfa recientemente en un foro la aportación de un padre adoptivo:

Muchas veces pienso que es una temeridad por parte de la administración colocar a los niños en nuestras familias sin darnos la formación necesaria para hacer frente a los retos que pueden surgir. No sólo tú, todos o casi todos llegamos muy peces a esto de la adopción, y a medida que nos cuestionamos cosas y profundizamos, vamos enriqueciéndonos y creciendo. Al menos en mi caso, ese crecimiento no ha estado exento de dolor y me queda mucho por hacer aún.

He aquí también el comentario de una madre:

[...] nos invitaron a una clase de orientación para futuras parejas adoptivas. A medida que continuaba el proceso, descubrimos el significado de la adopción. En cada reunión con nuestro agente de adopción aprendíamos más sobre adopción y más sobre

nosotros mismos. Sabíamos que [...] además nos preparaban emocionalmente para la paternidad y maternidad.

El diseño de estos espacios de formación se ha hecho enmarcado en las limitaciones propias de una acción formativa complementaria del que es un proceso indispensable y más importante (desde la legalidad), que es la valoración de idoneidad. Desde el punto de vista de los profesionales de la Pedagogía Social que trabajamos con las familias adoptivas y nos relacionamos con las administraciones, observamos que son necesarios equilibrios de estrategia política, si cabe, para que la “aventura” de ser padre/madre adoptivo/a se lleve a cabo con la responsabilidad y profundidad que debe garantizar la protección al menor y en un clima social de entendimiento y apertura. Lo indispensable, lo necesario y lo óptimo son grados de un proceso que, en la medida que se tiene más experiencia y más resultados de investigaciones (que son pocas en España) sobre la adaptación de los menores adoptados, van traducándose en la generación de acciones formativas incorporadas al largo “recorrido” hacia la adopción.

Los medios de comunicación y la sociedad en general juegan también un papel importante en la difusión de una cultura de la adopción. La publicidad nos ofrece constantes imágenes que nos presentan a familias multicolores e interraciales felices, familias diversas y heterogéneas reflejo de la realidad. Su mensaje, a primera vista, resulta atractivo y humanizador y un estímulo para todos. Genera dudas la situación de algunos personajes famosos que nos presentan modelos de familia tan dispersos como “desordenados” y que son presentados a la luz pública como un ejemplo de fortaleza y compromiso con los más desfavorecidos. Ante todo ello, ¿recordamos realmente que la adopción es una forma de construir una relación entre padres e hijos para toda la vida? Llegados a este punto y ante la magia y la ilusión de poder incorporar al hogar a un niño/a que necesita unos padres y convertirlo en un miembro de la familia, ¿qué papel jugamos los profesionales de la pedagogía para poder convertir el que puede considerarse un trámite en un proceso de aprendizaje?

Nuestra propuesta parte de un planteamiento interdisciplinar en el que los profesionales de la Pedagogía, la Psicología y el Trabajo Social, entrenados y preparados en el trabajo con pequeños grupos y/o en entrevistas familiares o individuales compartimos la responsabilidad de la formación preadoptiva, el estudio-valoración para la idoneidad y el posterior seguimiento postadoptivo con especificidades de contenido delimitadas y complementarias entre sí.

En sintonía con los discursos filosóficos y pedagógicos del siglo que hemos estrenado y que venían resonando ya hace algunos años, se hace indispensable la defensa de la necesidad de formación a lo largo de toda la vida para mantener a los individuos insertados laboral y socialmente y mejorar sus oportunidades de crecimiento. Debemos considerar que en materia de familia y adopción estos planteamientos son también válidos y podemos diferenciar tres momentos específicos en los que es necesaria y oportuna la existencia de espacios formativos. Sus contenidos y temporalidad son diferentes pero forman parte del “recorrido” continuado, coherente e integrado

que nos lleva a adoptar un hijo. Las familias deben percibirlo de este modo como mínimo al finalizar la primera parte del trabajo en la fase preadoptiva. La transición de un tipo de formación a otra en función el momento que la familia esté viviendo no puede darse de forma únicamente espontánea. Los profesionales debiéramos habernos convertido en referentes y acompañarles en esas transiciones.

En primer lugar, *la fase preadoptiva* tiene los objetivos explícitos de situar a los solicitantes ante la adopción y las variables específicas que la configuran, incluyendo el conocimiento de las características de los menores adoptados. Implícitamente se debe pretender también el desarrollo de una formación propedéutica que genere en los interesados la inquietud y la necesidad de formación continuada en torno al tema. El trabajo con los solicitantes comienza precisamente al situarles y pedirles el voto de confianza para consigo mismos en la medida en que a lo mejor su nivel de preparación puede y debe mejorarse ante la complejidad del proyecto que emprenden.

Un segundo espacio clave es el *tiempo de espera*, durante el cual el trabajo de la familia se centra fundamentalmente en la realización de gestiones a la espera de la asignación y posterior llegada del menor. Es este un tiempo precioso para llevar a cabo actividades de formación contextualizadas como apoyo y asesoramiento individual o en grupo que permitan a los futuros padres/madres acercarse a ese hijo/a y a ellos mismos en su nuevo rol.

El tercer momento es el de la *postadopción*. El menor ya ha llegado al hogar y a lo largo del proceso de adaptación, de crecimiento, de integración en su nuevo entorno, de incorporación a la escuela... sus padres deben poder contar con profesionales y programas que puedan atender sus demandas específicas ante los problemas que pueden aparecer o ante la necesidad de anticiparse a ellos.

Si en la fase preadoptiva podríamos tener la garantía de que todas la familias adoptantes han realizado una u otra actividad formativa por “imperativo legal” (y aquí sólo puedo referirme a las comunidades autónomas que establecen la formación obligatoria), nuestro interrogante es cómo llegar a generar o prolongar esa necesidad en las siguientes fases. Una vez constituida la adopción, la unidad familiar es ya un “expediente cerrado” a nivel legal. Los padres y su/s hijo/s no serán objeto de más intervenciones a no ser que se incurra en situaciones de riesgo. Su capacidad para decidir cuando y por qué continuar aprendiendo a ser padres adoptivos se verá probablemente condicionada por sus experiencias previas de formación y por el modelo de familia del que hayan partido y al que se encaminen con sus decisiones.

Las claves de una intervención desde la pedagogía

Sin restar importancia a los contenidos en torno a los cuales debiera girar el trabajo de formación y preparación con las familias adoptivas, la propedéutica debe enmarcar toda nuestra intervención. Un cuidado diseño de los espacios de formación adecuando las metodologías y los tiempos a las necesidades y posibilidades de las familias debería permitir la transformación de los espacios de formación-asesoramiento-

orientación en contextos de intercambio y aprendizaje con la finalidad común de padres/madres y profesionales de acompañar a ese niño/a y a ellos mismos en su desarrollo y crecimiento y en el establecimiento de unas condiciones de diálogo y trabajo en equipo.

Coincidiríamos si compartimos que el trabajo con las familias adoptivas ha sido y es tradicionalmente liderado desde la Psicología al lado de disciplinas como el Trabajo Social en lo que se refiere al reconocimiento de la historia familiar y el entorno socioeconómico en el que deberá inserirse el menor. Los pedagogos no hemos sido incorporados entre los profesionales que debemos, reglamentariamente, participar en el trabajo con las familias, en concreto en los procesos de estudio y valoración. En lo que se refiere al diseño de los espacios de formación pre y post adoptiva, parece claro que tenemos un rol significativo y que hemos de poder ejercer como expertos en la intervención pedagógica en espacios relacionales informales. ¿Con qué objetivo? ¿Es simplemente una reivindicación o es el reconocimiento de una especificidad?

El trabajo en grupo

La heterogeneidad de los solicitantes en cuanto a sus motivaciones, circunstancias personales y familiares, formación, nivel socioeconómico, estilo de vida... debe permitirnos detectar necesidades diferentes y en consecuencia articular respuestas también diversas. El trabajo con grupos de adultos en contextos informales (que no voluntarios en el caso de la formación preadoptiva) y de alto contenido emotivo debe tener características específicas en relación a:

- El reconocimiento de la experiencia personal del adulto como fuente de conocimiento y recursos.
- El reconocimiento de las capacidades hacia el aprendizaje significativo y de la motivación como elemento favorecedor de este aprendizaje.
- La capacidad de transferencia de los conocimientos adquiridos en otras situaciones y/o contextos.
- Las metodologías activas, participativas y de diálogo que faciliten las interacciones e intercambios entre docentes y discentes.

El rol de los profesionales desde esta perspectiva será a la vez de docente y de acompañante en el proceso de formación de las familias adoptivas. Si entendemos que en los espacios de formación la familia puede y debe plantear sus dudas, nuestra misión será la de generar el clima de trabajo que permita reducir ansiedades, facilitar la participación en la medida justa de las posibilidades de cada uno y estimular nuevas necesidades de conocimiento. Un clima que ha de favorecer la escucha para un aprendizaje sin connotaciones explícitas de evaluación, entre iguales y con un equipo de profesionales con preparación y experiencia para la conducción del trabajo de grupo.

Las evaluaciones realizadas tras los procesos de formación preadoptiva a través de un cuestionario anónimo y las posteriores valoraciones explicitadas a lo largo

de las sucesivas entrevistas arrojan que la formación en grupo es valorada muy positivamente por la mayor parte de los solicitantes. Éstos consideran que han podido reconocer elementos y variables que no habían considerado anteriormente y que les ayudan a situarse en su posición de padres y también en la de su futuro hijo/a.

El trabajo individualizado. La entrevista educativa

¿Debemos delimitar la intervención del profesional de la Pedagogía al espacio de la formación/preparación para la adopción? Nuestra respuesta, desde el equipo al que represento, es que no, y la experiencia que desde hace ya cuatro años llevamos a cabo confirma la propuesta. El pedagogo tiene su espacio de entrevista definido en contenido y forma en el proceso de valoración para la idoneidad.

La entrevista constituye la principal herramienta con la que cuenta el profesional para la recogida de información que le va a permitir realizar la valoración. Es por ello que se hace necesario el conocimiento de esta técnica y de las habilidades necesarias para llevarla a cabo en este contexto.

El encuadre de esta entrevista, que aparece como una más de las que están establecidas y que se anuncian a las familias previamente, es doble: por un lado se trata de recabar información y por otro de asesorar en la medida en que se introducen elementos de contraste y reflexión y se retoman algunas de las cuestiones abordadas en la formación. Un buen encuadre cuando el proceso está ya finalizando y la familia ha recibido *feed-backs* sobre la viabilidad o no de su proyecto adoptivo permite transformar el encuentro en un nuevo espacio de aprendizaje.

Su contenido se centra fundamentalmente en valorar las aptitudes educativas de los solicitantes en su rol de futuros padres y reconocer sus propios recursos y limitaciones para anticipar necesidades de cambio e identificar posibles situaciones que puedan resultar un problema. Los temas específicos que se tratan son:

Perfil del menor: Delimitación de la demanda específica del tipo de adopción que se desea hacer. Concretar los aspectos que definen el perfil del menor como edad, sexo, país, salud. Ajustar la demanda y las capacidades de la familia. Detectar la existencia de expectativas rígidas o prejuicios.

Características del niño adoptado: Diferencias entre hijo biológico e hijo adoptivo. Revelación de los orígenes. El abandono y sus consecuencias. Las necesidades educativas especiales.

Creación de una familia intercultural: Valor de las diferencias. La aceptación por parte de la familia extensa. Racismo y xenofobia. Capacidad para integrar sus orígenes.

Ideas generales sobre la función de la escuela en la educación del niño: Criterios para escoger escuela. Oportunidad. Adaptación. Expectativas educativas respecto al hijo.

Estilo educativo y aptitudes pedagógicas: Experiencias educativas previas. Referentes o modelos educativos. Coherencia, capacidad de adaptación y flexibilidad.

Adaptación al nuevo hogar: Límites y normas. Capacidad para solicitar ayuda e incorporar el consejo.

Conocimientos y habilidades para el trato con el niño: Experiencia previa de atención. Necesidades de los niños y niñas en las diferentes etapas de su evolución.

La profundización en todas estas áreas complementa el trabajo hecho desde las otras disciplinas y sitúa a la familia ante ese posible hijo/a y sus necesidades específicas. Permite también al profesional de la Pedagogía situarse en la cotidianidad de la familia e identificar el espacio que va a ocupar ese hijo/a posiblemente deseado y cuál será su relación con sus hermanos cuando en la familia ya hay hijos biológicos.

Hacia una posición proactiva en la demanda de ayuda

La introducción de la formación preadoptiva y en nuestro caso de la entrevista pedagógica como indispensables y específicas nos ha llevado a detectar demandas en relación a la continuidad de los espacios de formación para la adopción. No se dan en nuestro caso de forma exclusiva, sino que las compartimos. Constatamos que la familia que ha podido integrarse en un proceso con carácter propedéutico previo a la adopción puede progresar abriendo nuevos espacios de reflexión y planteamiento de dudas y demandar ayuda, formación y asesoramiento antes de la aparición de las dificultades. Nuestra propuesta pretende fomentar la capacidad para anticiparse a las posibles incertidumbres, miedos y dudas que con la llegada del hijo/a al hogar puedan surgir. Los padres, demandando nuevos espacios de formación buscan su propio beneficio inicialmente porque han podido identificar nuevas necesidades de aprendizaje que de otro modo quizá no hubieran sido estimuladas. El contenido de su demanda se separa de lo que le suponen los trámites y gestiones previos al traslado al país de origen del menor. Su interés se centra en los miembros de la unidad familiar, en su evolución personal y en la necesidad de saber más sobre el proyecto cada vez más próximo a realizarse.

La familia que asume de forma proactiva el liderazgo en la demanda de ayuda se sitúa en la prevención por encima de la reacción. Ello permite que los profesionales podamos realizar nuestras aportaciones y/o intervenciones con tiempo y sin la urgencia tras la aparición del problema o síntoma. La capacidad de autoanálisis favorece también la colaboración profesional-familiar en la construcción de un espacio educativo y relacional en el contexto informal de la vida cotidiana.

A modo de conclusión

Todo trabajo de formación requiere tiempo, para escuchar, comprender, asimilar e incorporar. Las prisas con que se nos demanda, en la mayoría de los casos por

estar sometidos a plazos de tiempo limitados, que realicemos nuestro trabajo se contradicen con el otro tiempo que se precisa para hacerse cargo de lo que va a suponer esa paternidad/maternidad diferente, desconocida y quizás algo inquietante. Es demasiado importante adoptar un hijo como para que nos situemos desde la que Z. Bauman (2006) llama la vida líquida, que “es precaria y se vive en condiciones de incertidumbre constante. Nos preocupa no poder prever qué es lo que va a suceder, perdernos y no poder seguir el ritmo de los acontecimientos que desconocemos hacia dónde nos van a conducir. En este devenir parece que lo que más nos interesa es cuál va a ser el final y si nos va a resultar doloroso o agradable”. El recorrido también debe interesarnos, ese es el tiempo con el que contamos para prepararnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALGUACIL, M., BOADAS, B. & SALLÉS, C. (2005): “La dimensión educativa en el proceso de idoneidad en las familias en trámites de adopción internacional”. Comunicación presentada a la 5ª Conferencia Internacional de la Red Europea de Investigación en Educación Familiar (ERNAPE), Oviedo, 2005.
- ANGULO, J. & REGUILON, J. A. (2004): *Hijos del corazón. Guía útil para padres adoptivos*. Madrid: Temas de Hoy.
- BARUDY, J. & DANTAGNAN, M. (2005): *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2006): *La vida líquida*. Barcelona. Paidós.
- BRODZINSKY, D., SCHECHTER, M. & HENIL, R. M. (2002): *Soy adoptado. La vivencia de la adopción a lo largo de la vida*. Barcelona: Random House Mondadori.
- MARRE, D. & BESTARD, J. (2004): *La adopción y el acogimiento familiar: Presente y perspectivas*. Barcelona: Departamento de Antropología Cultural, Universidad de Barcelona.
- MIRABENT, V. & RICART, E. (comp.) (2005): *Adopción y vínculo familiar. Crianza, escolaridad y adolescencia en la adopción internacional*. Barcelona: Paidós.
- POLAINA, A.; SOBRINO, A. & RODRÍGUEZ, A. (eds.) (2001): *Adopción. Aspectos psicopedagógicos y marco jurídico*. Barcelona: Ariel.

Estudio de la idoneidad

Juan Alonso Casalilla Galán³

1. El concepto de idoneidad.

Según el diccionario de la Real Academia Española (22ª ed., 2001), *idóneo* significa ‘adecuado y apropiado para algo’. Cuando hablamos de idoneidad en Adopción Internacional tenemos que hacer referencia al Convenio de La Haya (Artículos 5 y 15 de dicho Convenio), donde se habla de la *necesidad de constatar la adecuación y aptitud de los futuros padres adoptivos*. Si la *adecuación* se refiere al cumplimiento de los requisitos legales, la *aptitud* se refiere a la capacidad de los padres adoptivos, capacidad cifrada en cualidades socio-psicológicas para *hacer hijo a un menor procreado por otras personas, que ha sido declarado adoptable por las autoridades competentes, en su beneficio e interés*.

La necesaria adecuación de los solicitantes a las características preexistentes de los menores, la existencia previa de unos progenitores biológicos y un largo etcétera de aspectos, hacen de la idoneidad para la adopción un concepto con un perfil y singularidades propias. El cual no puede ser “importado” de otros ámbitos.

Si nos acercamos al concepto desde el marco legislativo de donde nace, *idoneidad* se asimilaría a *familia*, en el sentido de que lo que se busca en la adopción es una familia adecuada para un menor que no la tiene. Desde esta perspectiva la familia o solicitante que hace un ofrecimiento para la adopción sería apta en la medida que fuera capaz de cumplir las funciones de la familia para con el menor que se incorporase a la misma, es decir, que al hacerle su hijo fuera capaz de *proteger, educar y socializar*.

Así, desde este punto de vista la *idoneidad* se definiría como la necesaria *aptitud* para ejercer todas estas funciones de manera eficaz. El ejercicio de estas funciones exige contar con una serie de *capacidades y circunstancias personales y sociales*,

³ Lcdo. en Psicología. Ha sido subdirector de un centro de Protección de Menores hasta el año 1996, momento en el que se incorporó al IMM (Instituto Madrileño del Menor y la Familia) de la C. A. de Madrid para desarrollar su labor como psicólogo en la *Comisión de Tutela del Menor*. Desde el año 2000 está adscrito a la *Unidad de Adopciones*. Ha desarrollado su experiencia como docente a través de diversos cursos. También es autor de diversas publicaciones.

que permitan la satisfacción de las necesidades del menor incorporado hasta su acceso a la plena independencia.

Responsabilidades de los padres según el Código Civil

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Asistencia personal.
Velar por los hijos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral.• Asistencia económica.
Sustento, habitación, vestido asistencia médica y enseñanza.• Asistencia jurídica.
Representación legal y administración de bienes |
|--|

Pero ser adecuado y apropiado para la adopción no se agota en poseer un conjunto de aptitudes y circunstancias personales y sociales para ejercer determinadas funciones. No debemos olvidar que buscamos una familia capaz de asumir determinadas singularidades de esta forma distinta de ser padres, pues ese menor susceptible de ser adoptado ya ha sufrido las consecuencias de una familia de la que ha habido que apartarle en su interés. *Por lo tanto, no es una cuestión de mínimos exigibles para acceder a un derecho, sino de garantizar que esas obligaciones inherentes a la guarda y custodia van a ser cumplidas.*

Que una familia o solicitante individual sea idóneo para adoptar exige además de una serie de capacidades y circunstancias (*aptitud*), una *disposición* especial que podemos cifrar en términos de *actitudes*, *expectativas* y *motivaciones* hacia el menor que va a venir. Pues no sólo se trata de brindar una familia al niño, el cual es ya sujeto de derecho y posee una historia y unas peculiaridades, sino incorporarlo a la misma con todas sus consecuencias y para siempre. *En consecuencia, es algo más que cuidar y educar, es dar el “lugar de hijo a ese miembro que se incorpora”, “hacerlo propio”.*

De otro lado aparece el menor susceptible de ser adoptado, cuya historia, características y peculiaridades son tremendamente variables, para el cual está pensada la adopción. Dicho menor va a ser el referente que nos va a dar la adecuación o no de la familia.

Entramos así de lleno en una concepción *dinámica y relacional* de la idoneidad, pues, dependiendo de las características del menor incorporado, será distinto el peso de las funciones y características familiares que tendrán que ser puestas en juego para proporcionar un adecuado desarrollo e integración al niño.

Es en virtud de todo lo que venimos mencionando por lo que a las familias que se ofrecen para adoptar vamos a exigir *a priori* capacidades y requisitos que no se exigen a las familias biológicas, por lo que es pertinente hacer *algunas consideraciones importantes sobre el concepto de idoneidad en adopción:*

Es un concepto dinámico.

No es una característica permanente.

Un aspecto que es necesario dejar claro es que *la idoneidad* de una familia o solicitante *no se refiere solamente a características o circunstancias estables de las personas o núcleos de convivencia*. Buena parte de los aspectos y dimensiones que se van a tener en cuenta tienen que ver con aspectos transitorios que vienen determinados por eventos vitales significativos, circunstancias socio-económicas transitorias, momentos del ciclo vital, etc., que pueden hacer adecuada la incorporación del un menor en un momento determinado y no en otro.

Cuando emitimos un juicio en torno a la adecuación de una familia o solicitante, éste hace siempre referencia a la *predicción* que se hace sobre la base de lo evaluado en el *momento actual*, ya que la adecuación (idoneidad) depende de múltiples factores que intervienen y que interactúan a lo largo del tiempo.

Son muchos los ejemplos que podemos poner a este respecto. Imaginemos una persona que acaba de salir de una ruptura matrimonial, que acaba de perder un hijo, que sus circunstancias económicas en el momento de la solicitud no son estables, y un largo etcétera de circunstancias que no harían adecuada la incorporación de un menor que viene de una situación de desamparo al núcleo de convivencia. Por lo tanto, la idoneidad es una característica coyuntural, no estructural de los solicitantes. El hecho de que en este momento se sea idóneo no garantiza que se vaya a ser y que se fue, y viceversa, el hecho de que ahora no se sea idónea no presupone un juicio sobre aspectos permanentes de los solicitantes.

En el plano administrativo este aspecto se traduce en el período de *vigencia* que tienen los certificados de idoneidad emitidos por las administraciones públicas, períodos que variarán de acuerdo a cada normativa.

Es un concepto relacional.

Otra de las peculiaridades del concepto de idoneidad es que es relacional, pues relaciona a menor y familia. Esta obviedad tiene importantes implicaciones, pues dependiendo de las características del menor existirán familias y/o solicitantes que por sus recursos y peculiaridades sean adecuadas y otras no. Cada menor dependiendo de sus peculiaridades (edad, problemáticas especiales de salud, historia, temperamento, etc.) requerirá de unas habilidades distintas en quienes lo van a hacer su hijo.

Atendiendo a este aspecto de la idoneidad podemos comprender cómo puede haber familias o solicitantes preparados para incorporar un menor, y ser inadecuados para otro niño. Las habilidades que hay que poner en juego dependiendo de las características de menor son distintas. En este sentido, habrá familias o solicitantes preparados para abordar problemáticas de socialización compleja y otras no.

Esta consideración, que es válida para toda evaluación, se hace especialmente relevante cuando evaluamos a familias que se ofrecen específicamente para *menores con características, circunstancias o necesidades especiales*.

Las características previsibles del menor que vaya a ser asignado nos hablarán de las características a indagar en la familia o solicitante.

La idoneidad no sólo implica ausencia de psicopatología.

Algunos profesionales no especializados conciben la idoneidad simplemente como ausencia de rasgos psicopatológicos en los solicitantes. Esta concepción parcial de la idoneidad no puede ser admitida, pues si bien la ausencia de patología podría erigirse en requisito para obtener la idoneidad o considerarse un primer paso en una rutina evaluativa, las peculiaridades del proceso y su complejidad, así como las implicaciones para los actuantes, exigen atender a otras variables que garanticen la adecuación del medio en el que vamos a inscribir a un sujeto de derechos para toda la vida.

No debemos olvidar que podemos tener ante nosotros solicitantes perfectamente sanos, mental y físicamente, que se acerquen a la adopción con motivaciones inadecuadas, con expectativas erróneas y un largo etcétera de circunstancias que podrían hacer que lo que está pensado como medida de protección se convierta en un fracaso más para el menor en dificultad. Detrás de esta concepción restringida de la idoneidad existe un profundo desconocimiento de lo que es el proceso de adopción y sus peculiaridades tanto psicológicas como legales frente a la paternidad biológica.

Debemos también tener en cuenta que la idoneidad no es un derecho adquirido que se pierde por falta de capacidad. A las familias o solicitantes no se les presume idóneos, sino que al contrario, los profesionales encargados de su evaluación deben obtener la certeza de que lo son para poder incorporar a un menor con éxito.

Hablamos, y así lo recoge nuestro ordenamiento jurídico actual, de una *medida de protección* del menor con sus indicaciones y contraindicaciones tanto si la contemplamos desde el punto de vista del menor como si lo hacemos desde el punto de vista del solicitante, que van más allá de que este padezca una enfermedad mental diagnosticable.

El concepto de idoneidad no es idéntico a la capacidad para ostentar la patria potestad o ejercer la guardia y custodia de un menor.

La responsabilidad parental es un deber que se adquiere con los hijos, sean biológicos o adoptivos.

Insistimos una vez más que los menores adoptables lo son en la inmensa mayoría de los casos porque a sus padres biológicos se les ha privado de esta responsabilidad, por su incapacidad para ejercerla o por haberla ejercido de manera inadecuada. Cuando en las administraciones competentes en materia de protección de menores se evalúa a los padres biológicos en su capacidad para ostentar la guardia y custodia de los menores en diversos procesos (privación o suspensión de la misma), normalmente es porque se está cuestionando su capacidad para ejercerlas. Cuando se priva o se suspende a alguien de esa responsabilidad, lo que se ha probado son los efectos nocivos para el desarrollo del menor y, por tanto, si el interés del hijo así lo requiere, se le separa de la familia.

La idoneidad estaría en el *reverso* de este concepto, pues no se trata de que existan pruebas de que la familia o solicitantes sean inadecuados, sino la certeza de

que lo van a ser. *En la idoneidad para la adopción, como medida de protección que es, se busca una familia que garantice la atención de ese menor cuya familia biológica ha fracasado en esta tarea, sin que la no idoneidad suponga la incapacidad para ostentar la guarda y custodia de los hijos propios.*

Insistiremos hasta la saciedad en que el niño ya ha hecho el recorrido de ser privado de su familia por el incumplimiento que ha hecho ésta de sus obligaciones para su atención y cuidado. *Por ello, en la idoneidad estamos en el momento de garantizar que estas obligaciones se van a cumplir, motivo por el cual se busca la adecuación de las familias y/o solicitantes.*

Adquisición	<i>versus</i>	Adopción
Elección		Ofrecimiento
Propiedad		Responsabilidad
Garantías de adecuación		Incertidumbres de adecuación
Garantías de resultado		Incertidumbres de resultado
Rapidez como valor		Reflexión como valor
Legitimidad en la exigencia de resultado		Imposibilidad de exigir resultados.

2. Abordajes evaluativos

- *Modelos basados en cualidades o características personales* que ponen más énfasis en rasgos psicológicos o características objetivables (nivel de ingresos, años de convivencia en la pareja, tipo de motivación, etc).
- *Modelos basados en competencias*, los cuales hacen hincapié en las capacidades de los futuros padres para responder a los requerimientos de la educación/cuidado de un menor y los específicos de la adopción.
- *Modelos que se inspiran en la “disposición actual”* de hacer hijo a un menor procedente de sist. prot. extranjeros. *Proyecto de adopción y crianza.*

3. Aspectos relevantes en la valoración de la idoneidad

Tal y como venimos diciendo, el principal objetivo en la valoración de la idoneidad para la adopción consiste en proporcionar a un niño una familia que sea capaz de ofrecerle una educación y un clima de afectividad y seguridad necesarios para un desarrollo adecuado a nivel personal, familiar y social.

Para poder cumplir dicho objetivo, resulta imprescindible determinar las características, capacidades y recursos que deberán tener los solicitantes para dar respuesta a las necesidades de los menores que están en situación de ser adoptados, y

definir los aspectos significativos sobre los que se tiene que basar el dictamen de idoneidad o no idoneidad.

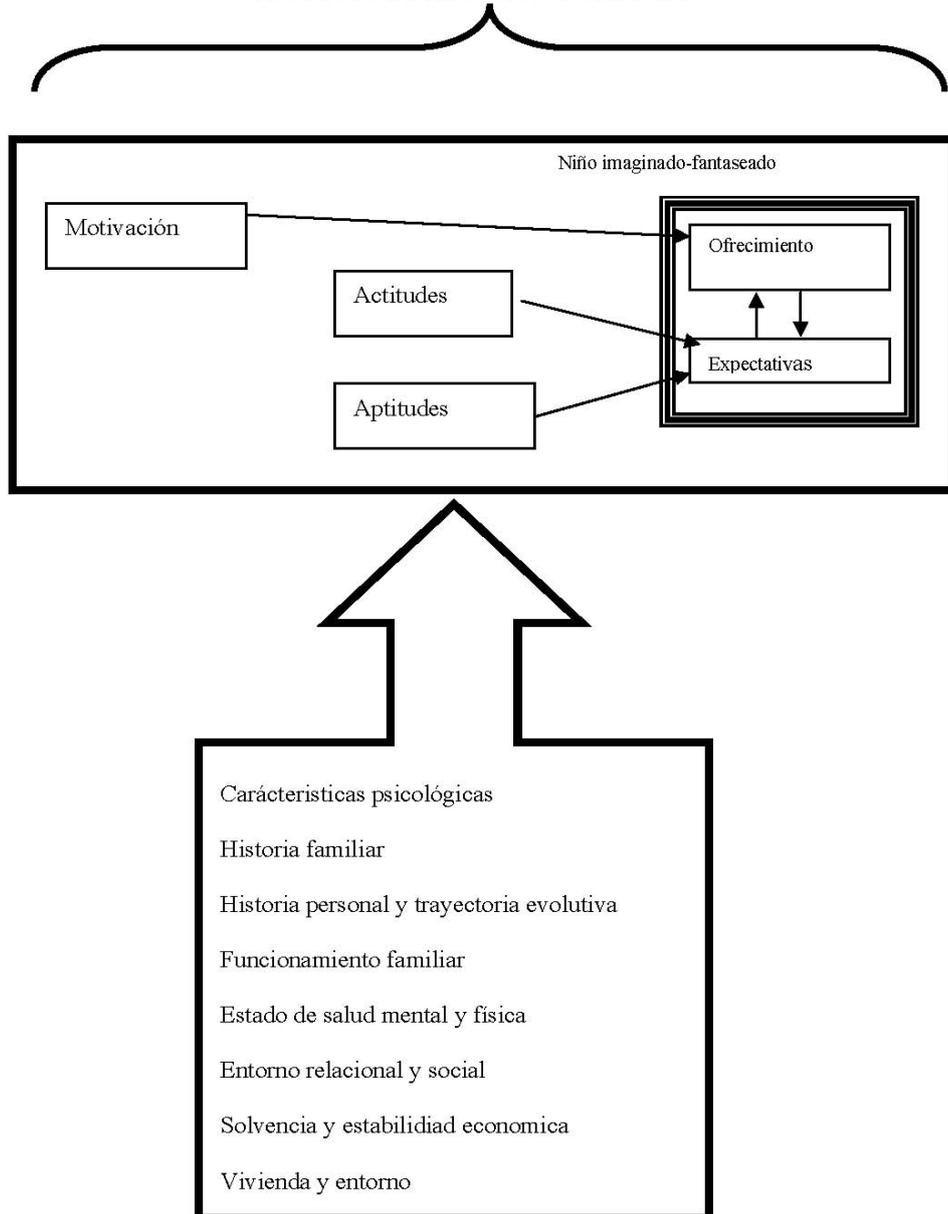
Los aspectos que resultan significativos para llevar a buen término una adopción y que, en consecuencia, han de tenerse en cuenta en la evaluación a la hora de determinar si los solicitantes resultan idóneos para adoptar son las siguientes:

- Motivación para la adopción.
- Características del ofrecimiento.
- Actitudes para la adopción.
- Aptitudes para la adopción.
- Expectativas respecto a la adopción.
- Características del entorno de residencia y de la vivienda.
- Estado de salud mental y física.
- Historia familiar.
- Historia personal y la trayectoria evolutiva.
- Funcionamiento familiar.
- Entorno relacional y social.
- Solvencia y estabilidad económica.
- Características psicológicas de los solicitantes.

Dichos aspectos son en gran medida interdependientes pudiéndose organizar de acuerdo al siguiente *modelo*:

4. Modelo de valoración propuesto

PROYECTO DE ADOPCIÓN Y CRIANZA



Modelo de valoración psico-social de la idoneidad de J. A. Casalilla, F. Bermejo y A. Romero

Justificación del modelo

El conjunto de aspectos que hemos presentado más arriba como relevantes para la evaluación de la idoneidad recoge tanto características como variables que intentan aunar diversos modelos-enfoques de evaluación que se vienen utilizando tradicionalmente en la evaluación de familias solicitantes de adopción. Nos referimos, en concreto, tanto a los que conciben *la idoneidad como características personales* de los solicitantes como a los que conciben *la idoneidad como capacidad-aptitud*, sumando a éstos una concepción de la idoneidad, muchas veces no suficientemente contemplada, que tiene que ver directamente con la *adecuación-disposición actual de los solicitantes, ésta es el proyecto de adopción y crianza*, el cual engloba el conjunto de aspectos que los solicitantes construyen cuando deciden en firme adoptar.

El modelo propuesto pretende recoger todas las variables, dimensiones y aspectos que se vienen utilizando como significativas para emitir un juicio en torno a la idoneidad y está abierto a ser comprendido desde cualquier concepción teórica de los profesionales que evalúan.

Este modelo, además, pretende poner de manifiesto lo siguiente:

— Que la adopción, por ser un fenómeno complejo y a la vez nuevo en algunas de sus manifestaciones actuales, precisa necesariamente de un *abordaje interdisciplinar* (más allá de la coordinación), pues, al margen de la tradición y de las peculiaridades del objeto de estudio de las diversas disciplinas que pueden intervenir existen aspectos emergentes en la misma en los cuales sólo el trabajo en equipo desde el diálogo entre disciplinas con un marco conceptual común puede llevar a un juicio sólido sobre la adecuación de los solicitantes.

— Todas las dimensiones que proponemos evaluar tienen una dependencia mutua.

— Algunas de las dimensiones pueden ser agrupadas en lo que podríamos llamar *Proyecto Adoptivo y de Crianza*, el cual se refiere a aspectos directamente relacionados con la decisión actual de adoptar, siendo aspectos fundamentales que pondrán de manifiesto la idoneidad o no idoneidad de una familia:

- Motivación para la adopción.
- Características del ofrecimiento.
- Actitudes para la adopción.
- Aptitudes para la adopción.
- Expectativas respecto a la adopción.

Existen otras dimensiones relevantes para la evaluación no relacionadas directamente con el *proyecto adoptivo y de crianza*, aunque no por ello menos importantes, y que van a influirlo y condicionarlo.

- Características psicológicas de los solicitantes,
- Estado de salud mental y física,
- Historia familiar,

- Historia personal y trayectoria evolutiva,
- Funcionamiento familiar,
- Entorno relacional y social,
- Solvencia y estabilidad económica
- Características de la vivienda y del entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- BERÁSTEGUI, A. (2005): *La adaptación familiar en adopción internacional: Una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- BERMEJO, F., ESTÉVEZ, I., GARCÍA, M. I., GARCÍA-RUBIO, E., LAPASTORA, M., LETAMENDÍA, P., PARRA, J. C., POLO, A., SUEIRO, M. & VELÁSQUEZ DE CASTRO, F. (2006): *CUIDA. Cuestionario para la evaluación de adoptantes, cuidadores y mediadores*. Madrid: TEA Ediciones.
- BONVEHI, C.; FOROS, M.; y FREIXA, M. (1996): "Estudio del clima familiar de los futuros padres adoptivos mediante la escala de Moos y Moos". *Anuario de Psicología* 71, 51-86.
- CASALILLA, J. A., BERMEJO F. & ROMERO, A. (2006): *Manual Técnico para la Evaluación de la Idoneidad en adopción internacional*. Consejería de Familia y Asuntos Sociales. Comunidad de Madrid.
- CASALILLA GALÁN, J. A (2006): "Consideraciones legales y psicológicas en torno a la Adopción Internacional". *News1* (Sociedad Española de Psiquiatría Legal), <http://psiquiatrialegal.org/newletter15.pdf>.
- DUNKEL-SCHETTER, C. & LOBEL, M. (1991): "Psychological reactions to infertility". En A. L. STANTON & C. DUNKEL-SCHETTER (eds.): *Infertility: Perspectives from stress and coping research*. New York: Plenum Press.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, D. & CAPARRÓS PALOP, B. (2003): "Coordinación e interdisciplinariedad en el Turno de Intervención para la Adopción Internacional". *Trabajo Social Hoy* 40, 21-41.
- FREIXA, M., GUARDIA, J., PERÓ, M. & TURBAY, J. (1996): "Una propuesta de entrevista semi-estructurada para la evaluación de futuros padres adoptivos: aplicación y estudio mediante el análisis textual". *Anuario de Psicología* 71, 37-50.
- FUERTES, J. & AMORÓS, P. (1997): *Práctica de la Adopción*. En: J. Ochotorena & M. A. Arruabarrena: *Manual de Protección Infantil*, Madrid: Masson, 447-90.
- FUERTES, J., AMORÓS, P., PALACIOS, J., FUENTES, N., LEÓN, E. & SÁNCHEZ, Y. (1999): *Manual para la valoración de solicitantes de adopción*. Junta de Extremadura, Consejería de Bienestar Social.
- GALLI, J & VOLPE, B. (1991): "Estudio psicológico de candidatas en Adopción Internacional: una propuesta de protocolo". *Infancia y Sociedad* 12, 50-68.
- GARCÍA SANZ, F. (1997): "La intervención psicológica en la propuestas de adopción internacional. Una reflexión desde la práctica". *Apuntes de Psicología* 49-50, 201-18.
- HIDALGO, M. V. (1998): "Transición a la maternidad y la paternidad". En M. J. Rodrigo & J. Palacios (eds.): *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial, 161-80.
- JOFRÉ, M. D. (1996): "Reflexiones sobre la selección de padres adoptivos". *Anuario de Psicología* 71, 121-8.
- LEGAZ, E. M. & MESEGUER, A. (1999): *Bases para la Valoración Psicosocial de Solicitantes de Adopción*. Valencia: Generalitat Valenciana, Consellería de Benestar Social.

- PALACIOS, J., HIDALGO, M. V. & MORENO, M. C. (1998): "Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil". En M. J. Rodrigo & J. Palacios (eds): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, 181-200.
- PALACIOS, J. (1998): "Familias adoptivas". En M. J. Rodrigo & J. Palacios (eds.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, 353-71.
- PALACIOS, J., SÁNCHEZ-SANDOVAL, Y., LEÓN, E. (2005): *Adopción Internacional en España: Un nuevo país, una nueva vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- POLAINO-LORENTE, A. & MARTÍNEZ CANO P. (1996): *C.A.F. Escala de cohesión y adaptación familiar*. Universidad de Navarra: Instituto de Ciencias para la Familia.
- POLAINO-LORENTE, A. & MARTÍNEZ CANO P. (1996): *E.F.F. Escala de estilos de funcionamiento familiar*. Universidad de Navarra. Instituto de Ciencias para la Familia.

La Formación en la adopción en Galicia: Una necesidad educativa

Teresa Gutiérrez Manjón⁴
Elena Rivas Vieites⁵

Un poco de historia: el pedagogo y los equipos técnicos del menor

Según el Real Decreto 915/1992, de BOE de 24 de julio, el perfil formativo del pedagogo viene definido como: “un experto en sistemas y procesos educativos” cuya formación le capacita para el desarrollo de las siguientes funciones generales:

- Analizar aspectos que conforman situaciones educativas en diferentes contextos formativos
- Diseñar programas, acciones y proyectos adaptados a los contextos analizados
- Realizar un seguimiento y evaluación a los programas, acciones y proyectos implementados para cada contexto educativo

Estas funciones generales se complementan con otras de carácter específico como son las funciones *de análisis* (planificación y diseño de sistemas y subsistemas formativos y de procesos educativos), *organizativa* (intervención educativa de proyectos, programas, centros, recursos y servicios de carácter socioeducativo) y *de desarrollo* (favoreciendo la formación de ámbitos propios de especialización dirigidos a personas, familias, grupos, instituciones y profesionales).

⁴ Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, educadora en centros de menores; pedagoga en los Equipos Técnicos de Menores de la Xunta de Galicia y en la actualidad Pedagoga en el Servicio de Defensa del Menor de la Secretaría Xeral do Benestar da Vicepresidencia. Profesora colaboradora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Santiago en Formación Inicial del Profesorado y profesora Asociada de la Universidad de Vigo en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación.

⁵ Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía: Esp. Intervención socio-educativa) por la Universidad de Santiago de Compostela. Ejerce como Pedagoga de los Equipos Técnicos de Menores desde el año 1988. Por aquel entonces comienza a desempeñar su labor docente como profesora colaboradora del ICE de la Universidad de Santiago en la impartición del CAP.

Todas estas funciones son desarrolladas en dos grandes campos: la educación institucional y la formal, así como en contextos de empresa, editoriales, de los medios de comunicación, de la dirección y gestión de servicios públicos y de los servicios sociales.

En concreto es aquí donde la ANECA⁶ define las siguientes funciones: diseño y desarrollo de programas y actuaciones en la atención y prevención de problemáticas sociales (maltrato, drogas, delincuencia, marginación social); diseño y desarrollo de programas y actuaciones en centros penitenciarios y de acogida; dirección, coordinación y asesoramiento de servicios y acciones de reeducación y de inserción social de personas con dificultades de adaptación social, infancia y adolescencia en situación de desamparo, abandono y riesgo; *valoración de procesos de acogida o de adopción*; participación en programas de educación familiar y comunitaria, de educación para la salud, de cooperación social; participación en centros y servicios de orientación e información sobre recursos sociales y atención a funciones de mediación socio-cultural, familiar y escolar en relación con la inmigración y la multiculturalidad.

Debemos resaltar que muchos de estos ámbitos profesionales reclaman una *intervención interdisciplinar*, por lo que *la función pedagógica, actualmente, alcanza una especial relevancia desde una óptica de trabajo en equipo* y, en este sentido, se desdibujan algunos planteamientos de exclusividad que intentaban delimitar fronteras impermeables entre unos ámbitos de trabajo y otros. Por otro lado, se configuran campos laborales que adoptan una posición decidida a favor de la complementariedad y la interdependencia. La función pedagógica se integra, con estos nuevos enfoques, en equipos muy diversos, con el denominador común de trabajar al servicio del progreso y del desarrollo humano, y especializados en la función de elementos catalizadores o precipitantes de procesos de cambio y transformación de personas, grupos, organizaciones y comunidades.

Origen de la demanda

A raíz de la promulgación de la ley 21/87 y la consecuente transferencia de las competencias en materia de protección infantil a las comunidades autónomas, se crean los equipos técnicos del menor en cuya composición interdisciplinar intervienen un pedagogo, un psicólogo y dos trabajadores sociales, al fundamentar en la interdisciplinariedad *el esfuerzo para unir e integrar aspectos del conocimiento social de la infancia que la propia práctica presenta por separado, interfiriendo el rigor y la óptica integral en la valoración de las situaciones de desprotección infantil*.

Se confía, al dotar de profesionales de distintas disciplinas a estos equipos, en estimular la valoración de distintos enfoques en la solución de problemas, considerando relevante la integración de teorías, métodos e instrumentos para la valoración e

⁶ ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Libro blanco de la educación, p. 122: Hacia el proceso de convergencia profesional en Europa.

intervención en las distintas situaciones de la infancia, partiendo de una conceptualización multidimensional de los fenómenos.

Y si ahora nos preguntamos acerca de lo que fue y lo que es esta interdisciplinariedad en la valoración de la desprotección infantil en Galicia, vemos que el pedagogo, como experto en procesos de aprendizaje y educativos, que parte del ámbito de la educación como referente y no del de las patologías o desviaciones, viene desempeñando desde el año 1988 las funciones para él encomendadas, al igual que para otros profesionales de los equipos técnicos del menor, descritas en las leyes de referencia en menores y refundidas en el decreto 42/2000, tanto en el caso de la valoración e intervención como en la adopción y el acogimiento familiar.

Se observa, por tanto, al igual que en otras comunidades autónomas, un planteamiento inicial abierto y respetuoso con el espíritu de la recién nacida Ley 21/87, donde *pedagogo, psicólogo y dos trabajadores sociales* constituían, como vimos anteriormente la “célula” base tanto en la composición de los Equipos de Valoración, Diagnóstico e intervención, como los de Acogimiento Familiar y Adopción, estructura funcional existente en aquel primer momento en todos los ETM de las cuatro Delegaciones Provinciales. Y como tal, todos y cada uno de los profesionales tenían su función y cometido en cualquiera de las *fases de la intervención*.

Las particularidades de la problemática infantil con que se encontró cada uno de los ETM provinciales, hizo que fuese preciso *establecer un orden de prioridades y adaptar los modos de trabajo a las mismas*, y de ahí se derivan unas dinámicas que se han ido instaurando a lo largo de los años y que a día de hoy parece que se aceptan porque “así nos ha venido dado”, sin efectuar análisis de fondo y *sin cuestionarse aspectos sustanciales de mejora*.

Entre los aspectos destacables figura *la incorporación a los equipos del menor de nuevos profesionales*, provenientes en gran medida de los ámbitos de la psicología y del trabajo social y en mucha menor medida (con una proporción aproximada de 3/1) del ámbito de la pedagogía, lo que da lugar a una perversión de la interdisciplinariedad inicial de los equipos, en detrimento de la valoración e intervención pedagógica con lo que conlleva, frente a la psicológico-social.

Esto, por reducción, sería equivalente a decir que se valora e interviene en desprotección desde el ámbito de la psicología y lo social y no se valora e interviene en lo educativo, en la formación, en lo pedagógico; dejando la capacidad educativa de las familias, de los menores, del contexto social, escolar, de su red de relaciones de referencia, sin valorar y sin posibilidad de intervención, ante la ausencia del profesional en el proceso.

Cuando esas dinámicas se traducen en pérdidas de espacio para algún profesional concreto, pueden darse dos circunstancias:

- que ese espacio continúe sin cubrir, en una dinámica que, por viciada, incluso entorpezca la posibilidad de visionar la necesidad de su abordaje

- que ese espacio haya sido invadido por otro profesional, lo que claramente desemboca en algún tipo de intrusismo profesional *a la par que en una inadecuada atención a la necesidad.*

Pero si las medidas correctoras de la Administración realmente no reconducen la situación “desviada”, ésta no hace más que perpetuar dinámicas perversas e institucionaliza el intrusismo. *No en vano en los procesos selectivos para el personal de los equipos técnicos del menor siguen convocándose menos plazas para pedagogos y educadores que para psicólogos y trabajadores sociales.*

El modelo vigente ha ido siempre en detrimento de la misma figura técnica: el profesional de Ciencias de la Educación (tanto del Pedagogo, que “resiste” en los ETM como algo simbólico, vestigio de un pasado no muy lejano, como de los Educadores Sociales, que tímida y coyunturalmente han ido incorporándose a alguno de los Equipos), con repercusión significada especialmente en los Equipos de Adopción.

La disparidad en las fórmulas actuales de composición de los diferentes ETM provinciales, así como de su estructura, muestra la veracidad del discurso referido.

En este caos, el Pedagogo ha efectuado en los diferentes Equipos de Adopción, a lo largo de estos años y en diversas fases, infinidad de tareas como valoraciones de idoneidad de las familias, apoyo en la valoración y selección de familias para menores concretos, entrevistas de información y asesoramiento a las familias previa a la presentación y/o entrega del menor, preparación previa del menor, así como se ha encargado del proceso concreto de entrega, apoyo, seguimiento y supervisión del proceso posterior. Y entonces ocurre que los profesionales que han ido llegando a los Equipos (obsérvese la tremenda movilidad del personal que configuran estos Equipos Técnicos a lo largo de estos años, a los cuales los *profesionales* se incorporan, por otra parte, sin formación específica, y en ocasiones ni siquiera a través de proceso selectivo alguno) y que no han conocido estas intervenciones, no sólo dicen no entender la función del pedagogo en estos procesos, sino que tienen la percepción de pertenencia de espacios, que entienden como propios, y al ser reclamados, sienten “que se los roban”.

Capítulo aparte merece prestar atención a la ligereza de la Administración al confiar un cometido, función y tarea tan especializados como es la valoración del desamparo y su consiguiente intervención para evitarlo a profesionales de ámbitos diversos sin especialización ni formación inicial adecuada (ingresan en la profesión por un sistema de listas y no por valoración objetiva de mérito y capacidad) a las competencias profesionales que han de desarrollar y en las que los pedagogos, como especialistas en formación y procesos educativos, podrían formular propuestas que dotaran de coherencia a la formación inicial y permanente de los profesionales.

¿Por qué *se da* esta situación? ¿Por miedo a perder terreno? ¿Por falta de seguridad? ¿O por no tener claros los propios límites profesionales? Quizá sea por falta de entrenamiento en la dinámica de trabajo en equipo, porque trabajar en un equipo interdisciplinar no es ni más ni menos que eso: enriquecimiento personal, profesional

y de los propios procesos *de cara a integrar visiones en bien del menor y de la familia, en aras de una valoración de su problemática más completa e integral que permita, por ello, acudir a distintos modos de solución.*

No saber trabajar en equipo implica un contenido procedimental y actitudinal del diseño curricular de tales profesiones no adquirido o incorrectamente adquirido. Por tanto, dicho en términos de escuela: No Progresó Adecuadamente.

La competencia transversal para el trabajo en equipo constituye un común denominador de las profesiones de las ciencias humanas y se considera una competencia clave para el buen desempeño profesional, ése que delimita y diferencia el buen hacer profesional, ése que dota de calidad a los procesos de desarrollo profesional.

Hace algunos años, unos compañeros pertenecientes a un ETM de Adopción se atrevieron, por iniciativa propia, y como parte de su trabajo en la preparación y selección de familias, a implantar una Escuela de Padres, inicialmente con el visto bueno de sus superiores inmediatos, pero con el tiempo no del agrado de la Administración que optó por potenciar “cantidad” *de adopciones versus “calidad” en los procesos adoptivos*, justo lo que ellos realmente imprimían al proceso a mayores de lo establecido, obviando la valoración del esfuerzo personal que en el proyecto depositaron. El modelo no se ajustaba a lo que “nosotras” creemos que debiera ser (más bien al contrario) en lo que a composición de profesionales encargados del dispositivo se refiere: Psicólogo y Trabajador Social, *como expertos en formación. Es evidente que intervienen en un campo profesional que no les es propio.* Sería mejorable. Pero entre mejorable e inexistente, escogemos claramente la primera opción. *Los entornos formativos, y, como exponente, las escuelas de padres y madres son lugar propio del pedagogo, quien, además de diseñar curricularmente sus objetivos, contenidos y metodología, está preparado para efectuar una valoración tanto de proceso como de resultados que dé lugar a posibilidades de mejora. Igualmente, para participar de procesos formativos no es preciso presuponer carencias o disfunciones, sino una necesidad de “aprender a lo largo de la vida”, centrado en las posibilidades, en parcelas concretas de necesidades que se plantean a las personas en función de su trayectoria vital.*

Evidentemente, las dificultades con que se encuentran tanto los niños para integrarse personal y socialmente (que no adaptarse) a las nuevas familias como de los padres adoptivos en la educación, cuidado y formación de los niños resultan un entorno de aprendizaje con un amplio y específico contenido educativo.

Situación actual

Este preámbulo sirve para contextualizar el ayer y hoy de los ETM (Adopción) en Galicia y como paso previo a la presentación de nuestra propuesta.

Entendemos que estamos en un momento de cambio y que, por tanto, debe haber un punto de inflexión en los planteamientos de las autoridades y debe esbozarse un modelo claro hacia el que dirigimos. Y si realmente optamos por un modelo de

mayor calidad, debiéramos reflexionar abiertamente y sin prejuicios sobre la presente propuesta.

Aunque desde nuestro punto de vista es indiscutible el papel del pedagogo en el proceso de Selección de Familias (las estadísticas relativas al fracaso en la Adopción podrían ser un dato revelador para analizar la repercusión de esta “praxis incorrecta”), nos centraremos en los procesos formativos. *La infravaloración de las capacidades educativas de los adoptantes en los procesos de idoneidad y las necesidades psicoeducativas de los niños susceptibles de adopción, centran en la educación el motor de un buen desarrollo del proceso adoptivo. No podemos olvidar que buscamos familias para niños, familias educativamente capaces para educarlos, para proporcionarles una formación integral.*

Partiendo del carácter interdisciplinar de los ETM, y que en los mismos existe la figura del Pedagogo, consideramos que este proceso de Formación puede y debe ser abordado desde los propios ETM, aunque ello implique reforzarlos con los profesionales menos representados *del ámbito de la educación*: Pedagogos y Educadores Sociales.

Si entre las funciones básicas de la familia figuran, además de la biológica, la de crianza, educación y socialización del niño, es obvio que estas áreas son espacios propios del profesional de la educación.

Si la fase de diseño y programación, como parece lógico, corresponde como parte del proceso formativo al pedagogo, no se está reclamando que “todo” el proceso corresponda en exclusiva a este profesional, sino que recae sobre él un peso importante del conjunto: *el relacionado con la propuesta formativa, su programación, diseño curricular, metodología y evaluación mas adecuadas.*

No olvidemos que estamos en Equipos Multi e Interdisciplinares (y así debe ser) y corresponde a todos los profesionales aportar sus puntos de vista y colaborar en ese diseño, para decidir cuáles son los aspectos que consideramos deben ser abordados.

Si nos planteamos un número de sesiones determinadas, variables en duración, frecuencia y periodicidad, en pequeños grupos de trabajo con padres, éstas pueden ser diseñadas (e impartidas) por uno o varios profesionales, de modo que cada uno pueda aportar y/o intervenir en la sesión correspondiente a su área específica de actuación.

¿Qué temas entenderíamos que debieran ser trabajados *educativamente*? ¿Y en qué fase? Aquí surgen claramente diferenciadas las fases Preadoptiva y Postadoptiva.

En la *Fase Preadoptiva* la Formación debe orientarse a generar espacios de comunicación, adaptando metodologías y generar actitudes que favorezcan el aprendizaje, potenciar el “aprender a aprender” en clara relación con la formación continua,

y tendentes a desarrollar *estrategias educativas* y habilidades de desarrollo integradoras.

En la Fase Postsadoptiva el acompañamiento y el asesoramiento van a estar centrados en los problemas concretos con los que la familia se vaya a encontrar respecto a su hijo y su nueva situación, y debemos velar porque ese proceso “adaptativo” se realice del modo más correcto posible, asesorándola y poniendo a su disposición los recursos que creamos necesarios.

Sería factible en esta fase, como recurso complementario, una “escuela de padres adoptivos”, sólo en tanto dure el proceso de adaptación, pues realmente su situación todavía no ha sido “procesada”, se encuentran en situación de tránsito y aún no pueden considerarse “familia totalmente normalizada”, por lo que aún no puede ser abordada debidamente por los recursos ordinarios (como, por ejemplo, la escuela de padres que pueda existir en el colegio de su hijo).

Quedarían por seleccionar aquellos temas o áreas de mayor significación que entendemos se deben abordar con la Formación Preadoptiva, que abarcaría aspectos que puedan surgir realmente en cualquier fase del proceso de Adopción. Ello ayudaría a determinar la configuración de las sesiones. Entre los más relevantes reseñaría:

- Motivación para la adopción
- Maternidad-paternidad
- Pautas de crianza y educativas en función de niveles de desarrollo del niño
- Historia del menor. Búsqueda de los orígenes. El momento de la revelación.
- Aptitudes/actitudes educadoras (Modelos educativos)
- Socialización. Ocio y tiempo Libre.

Desde conceptos como flexibilidad, respeto, cambio de perspectiva, ponerse en lugar del otro... tanto aplicados a los procesos formativos de los padres como a la intervención e interacción de los Equipos, podemos entender mejor este discurso, sin caer en el riesgo de considerarlo como una “reivindicación laboral”(como alguien pudiera llegar a suponer, desde un planteamiento reduccionista).

Se trata, en todo caso de una propuesta claramente educativa que redundaría en una mayor calidad (en detrimento de la consideración de patologías) para los procesos adoptivos susceptibles de mejora.

Puede considerarse que incluso se trate de una “reconquista”, de un espacio que se perdió y que es a todas luces lícito reclamar. Si en este país disponíamos de este espacio, y en otros lugares lo siguen teniendo... ¡alguien se equivoca!

Esta reconquista implica un reconocimiento social de “nuestra” profesión, que tristemente pasa en primer lugar, por el reconocimiento de nuestros inmediatos compañeros.

Escolas de pais: Estilos educativos e relacións familiares

Lois Ferradás Blanco⁷

Saúdo e presentación

Considérome honrado de que contárades coa miña intervención nestas *Xornadas sobre a Intervención pedagóxica na adopción*, nas que me sinto dobremente concernido: como pai adoptivo e como pedagogo. Oxalá as miñas palabras sexan útiles para alguén dos presentes, compensando quizais a falta de orixinalidade coa claridade.

Pretendo organizar esta breve charla do seguinte xeito. En primeiro lugar exporei o meu concepto de escola de pais, cos seus obxectivos e algunhas reflexións sobre cuestións problemáticas. Despois trataremos dos chamados estilos educativos e a súa repercusión nas relacións familiares e na personalidade dos menores. Terminaremos con algunhas orientacións para a práctica.

⁷ Diplomado en Maxisterio na Escola de Santiago. Licenciouse en Pedagogía na Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación da U.S.C. É Doutor en Pedagogía coa tese *Avaliación da calidade do programa Preescolar na Casa*. Organizou e animou grupos e asociacións xuvenís (*Solpor, Sementeira e Eira Nova*) e experiencias de educación infantil e xuvenil no tempo libre. Impulsou a *Escola "Alento" de Educadores no Tempo Libre*, da que foi director. Formou parte do equipo do Programa *Preescolar na Casa* de 1977 a 1988. Contribuíu á creación do movemento de renovación pedagóxica *Nova Escola Galega*. É Profesor Titular de Escola Universitaria e de Universidade. Os seus estudos e investigacións relaciónanse coa formación do profesorado, organización e métodos da educación infantil e a avaliación de programas educativos. Os seus traballos están publicados nas revistas *Cuadernos de Pedagogía, Revista Galega de Educación, Infancia, Aula de Innovación Educativa, Encrucillada, Adaxe e Revista galega de Educación*. Forma parte do consello da revista *Infancia* e foi vicepresidente do Consello Municipal de Educación de Santiago de Compostela e secretario do padroado da Fundación Meniños. Foi director da Escola Universitaria de Maxisterio e vicedecano da Facultade de Ciencias da Educación da U.S.C., da que é actualmente decano. É vicepresidente do padroado da Fundación Preescolar na Casa.

Escolas de pais

As escolas de pais son unha realidade pobre e case invisible no noso país. Cando existen, débense especialmente á iniciativa de colexios (sobre todo privados) ou de departamentos de educación de concellos. Persoalmente teño participado como convidado no encontro de escolas de pais dos colexios da Compañía de María e souben da existencia —efémera, en forma de ciclo de charlas— dunha escola de pais no meu concello de Santiago de Compostela.

Concepto de escola de pais

En termos xerais, unha “escola de pais” (que algúns prefiren chamar “escola de familias”) é un *plan sistemático de formación para pais e nais en aspectos psico-pedagóxicos e ambientais que se desenvolve ao longo dun período relativamente extenso de tempo*. Trátase dun foro de encontro e formación que pretende axudar na educación dos fillos (especialmente no que se refire ás actitudes e valores) cunha forte referencia a un contexto concreto (espazo e tempo). Asume como método a participación activa a través da proximidade e o diálogo, baseados no respecto entre as persoas participantes.

Obxectivos dunha escola de pais

Podemos sinalar como obxectivos das escolas de pais os seguintes:

1. Aumentar a colaboración e a implicación das familias na educación dos seus fillos.
2. Proporcionar aos pais e nais ferramentas para previr dificultades de diverso tipo.
3. Provocar a revisión e aprendizaxe para os pais nos temas relacionados coa educación dos fillos.
4. Potenciar a comunicación sobre as situacións que se viven na familia, creando un ambiente de complicidade e amizade.
5. Se o seu ámbito é un colexio, aumentar a integración dos pais no centro e no proceso educativo dos fillos, ofrecéndolles campos concretos de actividade.

Temas que convocan aos pais

Os temas que acostuman interesar aos pais dependen en xeral da etapa evolutiva que estean atravesando os fillos, ou as situacións propias da familia e das características da comunidade. Así:

- Na etapa de educación infantil búscase información sobre os medos, as mentiras, os celos, os límites, o desenvolvemento da creatividade, a autonomía, a prevención de enfermidades, a alimentación, etc.

- No período da educación primaria, interesan as cuestións relacionadas co desenvolvemento dos coñecementos, as relacións sociais, as normas, a violencia, o gusto pola lectura, o interese e o uso dos medios de comunicación, as afeccións, etc.
- Durante a educación secundaria os pais de adolescentes interéñanse pola forma de abordar temas como a droga, o sexo o illamento, a violencia, a socialización, os amigos e a familia, os límites e as normas, problemas de aprendizaxe, orientación vocacional, uso das pantallas, etc.

¿Existen temas específicos de pais adoptivos? A miña resposta é afirmativa durante un período curto de tempo arredor do feito da adopción e que xiran en torno ás fases iniciais da relación paternofilial, a como falar da familia biolóxica, ... e, especialmente ao proceso da *construción do vínculo afectivo* entre adoptado/a e adoptantes.

Algunhas preguntas para o estudo

- ¿É mellor unha escola creada e dirixida por unha institución ou unha autoxestionada? ¿Como evitar o dirixismo (co seu correlato de infantilización) ou a improvisación e falta de organización?
- ¿Como estimular a participación de forma que transcenda aos de sempre, que moitas veces son os menos necesitados?
- ¿Como combinar o coidado e complacencia das persoas co desafío e a incitación ao cambio necesario?
- ¿Como lograr as necesarias doses de realismo e de busca de mellores posibles?
- ¿Como cultivar un estilo propio e acoller e celebrar as diferenzas entre os seus membros?

Estilos educativos

¿Qué entendemos por estilo educativo? Un estilo educativo é unha *forma reiterada e dominante de establecer relacións e resolver conflitos entre pais e fillos*. Tradúcese na forma de pensar, na forma de falar, na forma de actuar.

En palabras de Darling e Steinberg un estilo é “unha constelación de actitudes cara aos fillos que lles son comunicadas e que no seu conxunto crean un clima emocional no que se expresan as condutas dos pais”. Convén non esquecer que estes non existen nin poden existir en estado puro. Trátase de constructos, modelos ou simplificacións que nos permiten falar de forma relativamente sinxela de realidades moi complexas que, sendo diferentes, comparten trazos importantes, quizais fundamentais.

Ás veces cítanse relacións bastante extensas, e na miña opinión cun certo grao de arbitrariedade e confusión; fálase así de: (a) autoritario ou coercitivo, (b) permisivo, anárquico ou blando, (c) desigual ou contraditorio, (d) ambicioso, (e) au-

sente; de apoio e implicación. Outras veces as relacións son máis reducidas: (a) autoritario ou ríxido; democrático, ou flexible, (d) deixar facer ou débil. Ou tamén: (a) autoritario, (b) indulxente ou permisivo, (c) incongruente. Ou aínda: (a) autoritario, (b) evitativo, (c) asertivo, (d) sobreprotector.

A min parécese que a mellor clasificación, xa que é económica, clara e sistemática, é a baseada nas achegas de Baumrind. Os seus tipos son o resultado de combinar dúas dimensións básicas: a) control ou intento de influír na conduta dos fillos; e b) afecto e sensibilidade cara ás necesidades destes.

Deste xeito:

1. *Autoritarios* serían os pais esixentes, pero que prestan pouca atención ás necesidades dos seus fillos; as regras e ordes destes pais non poden ser cuestionadas nin negociadas. A relación que establecen cos seus fillos é frecuentemente para ditar ordes, recalando sempre que eles son a autoridade; en xeral non estimulan a independencia individual dos fillos. Usan con frecuencia o castigo físico ou verbal. Carecen de habilidades negociadoras e de comunicación bidireccional.
2. *Asertivos ou democráticos* son pais esixentes que atenden ás necesidades dos seus fillos e establecen referencias claras e son firmes nas súas regras. Utilizan sancións de maneira axeitada; apoian a individualidade e independencia dos fillos, promoven a comunicación familiar e respectan tanto os dereitos dos fillos como os seus propios. Axustan as demandas que fan aos seus fillos de acordo cos seus diferentes niveis de desenvolvemento.
3. *Indulxentes ou permisivos* serían pais pouco esixentes que atenden ás necesidades dos fillos, establecen poucas regras de comportamento e son afectuosos con eles. Mostran tolerancia extrema aos impulsos dos fillos e usan moi pouco o castigo para disciplinalos, animan a individualidade e a independencia nos fillos.
4. *Neglixentes ou ausentes* son pais con pouca esixencia e que mostran pouca atención ás necesidades dos seus fillos; nalgúns aspectos son parecidos aos anteriores; a diferenza máis significativa é a pouca atención que prestan aos fillos e as escasas mostras de afecto que lles proporcionan.

Relación entre estilos educativos e consecuencias nos nenos e adolescentes

<i>Estilo</i>	<i>Consecuencias nos nenos</i>	<i>Consecuencias en adolescentes e mozos</i>
<i>Autoritario</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escasa competencia social. ▪ Agresividade e impulsividade. ▪ Moral heterónoma (evitación de castigos). ▪ Baixa autoestima. ▪ Menos ledos e espontáneos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escasos hábitos sociais. ▪ Obediencia e conformidade. ▪ Planificación imposta externamente. ▪ Moral heterónoma. ▪ Baixa autoestima. ▪ Traballo con recompensa a curto prazo
<i>Democrático</i> <i>Ou asertivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia social ▪ Autocontrol. ▪ Motivación, iniciativas. ▪ Moral autónoma (empatía e conduta prosocial). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Boas habilidades sociais. ▪ Autonomía e responsabilidade. ▪ Boa planificación de futuro e capacidade de autodirección. ▪ Moral autónoma (empatía e conduta prosocial).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alta autoestima. ▪ Ledos e espontáneos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alta autoestima. ▪ Traballo con recompensa a longo prazo.
<i>Indulxente</i> <i>Ou permisivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escasa competencia social. ▪ Baixo control de impulsos e agresividade. ▪ Escasa motivación e capacidade de esforzo. ▪ Inmadurez. ▪ Ledos e vitais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Boas habilidade sociais (cos iguais). ▪ Nula planificación e traballo. ▪ Alta autoestima (proveniente do apoio dos iguais). ▪ Abuso de drogas. ▪ Problemas de saúde.
<i>Neglixente</i> <i>Ou ausente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baixa competencia social. ▪ Pobre autocontrol e heterocontrol. ▪ Escasa motivación. ▪ Escaso respecto a normas e persoas. ▪ Baixa autoestima, inseguridade. ▪ Inestabilidade emocioanal. ▪ Debilidade na propia identidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escasas habilidades sociais. ▪ Nula planificación e traballo. ▪ Baixa autoestima. ▪ Tensión psicolóxica. ▪ Problemas de conduta.

Ceballos, E. & Rodrigo, M.ª J. (2003): "Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos". En M.ª J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, 232.

Suxestións para a práctica: as escolas de pais e as melloras nos estilos educativos

¿Poden as escolas de pais axudar a mellorar os estilos educativos? ¿Poden encontros esporádicos, por ben deseñados que estean, modificar actitudes e pautas de comportamento establecidos ao longo do tempo e profundamente enraizados? ¿Que características deben ter para influir na dirección dos cambios desexables? ¿Como poden axudar a descubrir a necesidade de cambio a quen non é consciente desa necesidade?

Os temas

Sinalarei en primeiro lugar os temas implicados nos estilos educativos. Xa aludimos á capacidade de *influencia* ou control da conduta dos fillos, que ha de ser firme, pero flexible e adaptada aos niveis evolutivos alcanzados, cultivando a autonomía e a responsabilidade persoal do educando. Esta capacidade de influencia está relacionada coa propia seguridade e asertividade e co control do propio estrés, da propia tensión.

No modelo de Baumrind, xa citado, o outro polo está constituído pola capacidade para demostrar *afecto*. Esta capacidade stá baseada no coñecemento e aceptación dos propios sentimentos. Eu creo que a estes podemos unir como tema fundamental a *comunicación*, entendida como o intercambio de información para a resolución de problemas, tanto emocionais como prácticos e instrumentais, e que supón a capacidade de falar (claridade) e escoitar (apertura), respecto, atención, empatía e consideración.

Os métodos

Para terminar, podemos dicir dúas palabras acerca dos métodos máis axeitados para tratar estes temas de maneira útil para a mellora das relacións educativas. Aínda que sempre pode ser interesante acceder ao coñecemento de información acerca destes temas, considero que é moito máis interesante unha metodoloxía de tipo práctico, a modo de laboratorios ou obradoiros; a través de experiencias de xogos de rol ou estudos de casos pódense abordar de forma vivencial; existen así máis posibilidades de facerse conscientes das propias actitudes, primeiro paso para podelas modificar, avanzando no camiño do crecemento persoal e da relación nutricia que fai medrar saudables aos nosos fillos.

Experiencias europeas de colaboración coas familias na educación infantil

Javier F. Rouco Ferreiro⁸

O Centro de Formación e Recursos da Coruña está a participar nun Proxecto Europeo baixo o título “Parent’s education in pre-school institutions. Spreading European experience”, que pretende afondar nos modelos de traballo conxunto familia-escola dos países europeos de referencia. As institucións participantes nesta asociación Grundtvig 2 son as seguintes:

- Lituania (coordinadora): Pažangos centras (Center for advancement) / Vandenis Kindergarten (Vilnius)
- Malta: S. Andrea School.
- Bulgaria: Svetlina Educational Complex (Sofia).
- Portugal: Oficina de Histórias / Jardim da criança (Barreiro)
- Noruega: Kindergarten Varnehage (Honingsvaag)
- Reino Unido: Langley First School (Whitley Bay).
- Italia (Gravina in Puglia):
 - Colexio IV Circolo “Tomasso Fiore”.
 - Asociación de Pais e Nais “Silvium”.

O obxectivo desta asociación é afondar nos diferentes modelos existentes de cooperación entre as familias e os centros educativos que atenden ao alumnado de menor idade; a partir deste coñecemento preténdese tamén identificar e difundir boas prácticas e mesmo elaborar un protocolo de recomendacións metodolóxicas para este eido.

Neste traballo conxunto tense posto de relevo o feito de que a pesar das diferencias contextuais detéctanse os mesmos problemas na participación das familias no mundo escolar:

- Pouca participación en xeral.
- Nula participación dos homes.

⁸ Lcdo. en Filosofía e Ciencias da Educación e Doutor en Pedagogía pola Universidade de Santiago de Compostela. Profesor colaborador do ICE da mesma Universidade . Asesor do Centro de Formación e Recursos da Coruña.

- Menor participación de certos colectivos (familias de nenos discapacitados, familias desfavorecidas socioeconómicamente; familias con horarios laborais extensos; etc).
- Deficiencias na transmisión de información ás familias.
- Nula presenza das familias no día a día da escola.

Atopámonos ante un diálogo complicado entre dúas institucións que teñen mudado moito nas últimas décadas (familia e escola) e que só co traballo conxunto poden facer fronte aos retos actuais. O alumnado afonda no seu proceso educativo como persoa participando en tarefas cada vez máis complexas en diferentes contextos e, polo tanto, precisa atopar coherencia entre a educación recibida na escola e nas familia para poder gañar en autonomía.

Ben certo é que neste camiño no que tantas veces atopamos percepcións mutuas desaxustadas e/ou resistencias ao cambio por ámbalas dúas partes existe un tramo educativo no que se teñen establecido vencellos familia-escola que forman parte xa da cultura profesional dos docentes que traballan nel; estoume a referir á Educación Infantil, na que pais, nais, profesorado e alumnado veñen tendo na maioría das ocasións costume de colaboración cotiá.

Nembargantes, e a pesar do certo da afirmación anterior, teñen sido no ámbito estatal e europeo moitas e moi diferentes as experiencias desenvolvidas para que a *colaboración* coas familias chegue a ser gradualmente unha *participación* democrática con responsabilidades e toma de decisión compartidas. Ante este reto común, as accións desenvolvidas por cada un dos socios foi diferente, como se describe a continuación.

San Andrea School (Malta)

Neste centro educativo pretendeuse implicar ás familias no desenvolvemento curricular; para isto realizáronse as seguintes actividades:

- Visitas de familiarización.
- Escola de pais e nais (tanto dentro coma fóra do horario escolar), tratando temas como o desenvolvemento dos nenos e a lectura e escritura infantil.
- Xornada de portas abertas, facendo fincapé nos xogos e deportes cooperativos.
- Día de campo, no que profesorado, alumnado e familias pasan o día nun entorno natural.
- Videoteca educativa, na que un grupo de pais e nais se encargan do aluguer de películas ós nenos no tempo de recreo.
- Festival benéfico.
- Colaboración das familias no desenvolvemento das clase de Educación Física, establecéndose quendas de participación.

Pažangos centras (Center for advancement) / Vandenis Kindergarten (Vilnius, Lituania)

O centro Pažangos é unha ONG adicada a temas educativos que colabora cun *Kindergarten* da zona realizando actividades coas familias. Ante a escasa participación destas nas actividades do centro, optouse por participar nas fines de semana nalgunhas celebracións organizadas polo Concello de Vilnius (por exemplo: Día mundial da saúde, Día mundial do corazón, Día da Seguridade Viaria, etc.). Así, formando parte con pequenas dramatizacións, danzas, circuitos formativos, etc. nestas celebracións consíguese que toda a comunidade educativa pase un tempo en conxunto.

Svetlina Educational Complex (Sofia-Bulgaria).

O Colexio Svetlina organizou diferentes actividades contando coa colaboración das familias:

- “O meu primeiro día na escola”, día de campo no que todos disfrutan e aprenden xuntos para írense adaptando á nova situación escolar.
- Festival benéfico de Nadal.
- Xornada de esquí e patinaxe sobre xeo
- “Mamá cocíña o meu prato favorito para os meus compañeiros”.
- Participación dalgunhas nais no desenvolvemento curricular das aulas, lendo contos, explicando o seu traballo profesional, etc.
- Desfile de modas benéfico.
- Equipo de fútbol pais-alumnos.

Oficina de Histórias / Jardim da criança (Barreiro, Portugal)

A Oficina de Histórias é unha ONG adicada á atención a inmigrantes que decidu colaborar cun Centro Educativo no que se escolarizaban moitas familias de inmigrantes Angoleños. Trátase dunha zona socioeconomicamente desfavorecida, na que os proxenitores traballan moitas horas ó día e teñen pouco tempo para adicalo aos seus fillos e/ou para participar nas actividades do Colexio. Aproveitando o interese que as familias sentían polo medio ambiente e pola recuperación das súas tradicións africanas, optouse por organizar actividades conxuntas as fines de semana (roteiros por espazos naturais da zona, festivais de xogos tradicionais portugueses e africanos, elaboración e degustación de pratos típicos angoleños...) e poñer en marcha unha escola de pais e nais (tamén nas fines de semana) tratando temas de desenvolvemento evolutivo dos nenos e mesmo impartindo clases de inglés e informática.

Kindergarten Varnehage (Honingsvaag, Noruega)

Trátase dun centro educativo situado no Cabo Norte no que conviven familias de quince nacionalidades diferentes, con quince idiomas diferentes tamén. Ante os atrancos atopados no alumnado para desenvolverse axeitadamente no idioma no-

ruego, as mestras decidiron que o mellor era tentar afianzar a súa lingua materna para poder así acceder mellor ó noruegués. Nesta liña emprenderon diferentes accións: facer presentes os diferentes idiomas e culturas nas aulas de Infantil (bandeiras, pratos típicos, vocabulario básico...) coa colaboración das nais; tradución aos diferentes idiomas do conto “O boneco de Xenxibre”, axudados polas nais; xornadas de portas abertas nas que as nais inmigrantes tamén poidesen coñecerse entre si e trataras coas mestras; etc.).

Langley First School (Whitley Bay)

Neste centro educativo hai tempo que se vén desenvolvendo un programa de colaboración das familias no tempo escolar, de xeito que nas aulas colaboren conxuntamente nais e profesores día a día desenvolvendo tarefas curriculares. Establécense quendas dependendo da dispoñibilidade de cada nai, e deste xeito en practicamente todas as aulas hai durante a xornada escolar unha mamá axudando á mestra nas súas tarefas.

Por outra banda, o profesorado fixo un esforzo importante para mellorar as canles de comunicación coas familias; dende anos atrás víñase distribuindo entre o novo alumnado un pack informativo exhaustivo coa fin de que as familias e os propios nenos dispuxesen do maior e mellor número de datos posibles sobre a súa futura vida escolar. Pero tras o paso do tempo o pack foi quedando obsoleto e as mestras decidiron renovalo, facendo en primeiro lugar unha enquisa entre as familias sobre a utilidade do pack. Analizados os datos da enquisa o pack foi mellorado incluíndo máis información sobre o equipo docente e mesmo algunha actividade lúdica para os nenos (tal e como expresaran as familias na enquisa) e incluíndo esta información no portal educativo da zona.

Colexio IV Circolo “Tomasso Fiore”

Para fomentar a participación das familias no traballo do centro, e aproveitando o interese amosado polas nais sobre a recuperación da cultura tradicional da zona e por aprender novas técnicas decorativas, no colexio realizáronse as seguintes actividades (conxuntamente entre familias, profesorado e alumnado):

- Obradoiro de elaboración de pasta fresca e de receitas tradicionais.
- Representación dunha obra teatral no dialecto da zona.
- Cinefórum.
- Representación dun conto popular con monicreques.
- Obradoiro de técnicas decorativas.
- Festival benéfico de Reis.

Asociación de Pais e Nais “Silvium”

Dende esta ANPA promovéronse actividades de formación para as familias, impartidas por membros da propia asociación, en horario flexible para que puidese participar nelas o maior número de interesados. Cómpre destacar os cursos de inglés e de informática, que tiveron unha grande afluencia de público.

Como *resumo* dos modelos europeos descritos aparecen con forza as seguintes liñas de traballo:

— Cooperación con entidades externas. Efectivamente, o horario laboral dos docentes non é o mesmo que o horario do alumnado e o das súas familias, e por iso moitas veces non se atopa acomodo para a realización de actividades conxuntas. Solicitar colaboración para desenvolver actividades nas fins de semana podería ser unha das solucións.

— Entrada das familias nas aulas. Comprometer a pais e nais (ou mesmo a outros membros da comunidade educativa) no desenvolvemento curricular diario amósase como unha perspectiva de futuro real e eficiente para a mellora da calidade da educación.

Tras este repaso ó traballo desenvolvido polos nosos socios europeos neste proxecto, podemos concluír que, por unha banda, compartimos unha mesma problemática (a escasa participación das familias en xeral) e un mesmo desexo (aumentar esta participación), e que a revisión das solucións contextualizadas que en cada caso se da a esta situación nos pode servir para camiñar cara a un compromiso conxunto de toda a Comunidade Educativa na educación da infancia.





Las escuelas de padres adoptantes y adoptivos

José Manuel Suárez Sandomingo⁹

Introducción

Como bien señala Skemp (1981: 54), “las tres principales influencias educativas en las vidas de todos nosotros son los padres, los compañeros y los enseñantes. Sólo el tercero de estos grupos recibe una formación profesional: sin embargo, ser padre o madre es ciertamente una de las profesiones más importantes y puede ser una de las que requieren más especialización y que brindan más satisfacciones. Pero no siempre ha sido así. En la cultura tradicional, la educación de los hijos la aprendían las hijas cuidando de sus hermanos menores, sobrinos, etc. Era una educación en la práctica, que después les serviría para la crianza de sus propios hijos. Sin embargo, la continua disminución de su número de miembros hizo que la familia extensa fuese dejando paso, primero, a la familia nuclear con más o menos hijos hasta llegar a ser hoy mayoritariamente una familia de hijo único. En paralelo a esta pérdida, las mujeres han ido asumiendo nuevos roles y nuevas perspectivas en la vida que han hecho que aquella educación haya ido disipándose.

Por su parte, la asignación del rol paterno a los hijos en familia tradicional nunca fue vista como un imperativo, por lo que no se puede hablar realmente de ningún quebranto para el hombre en sus funciones parentales, aunque, al igual que en el caso de la mujer, el descenso en el número de miembros le afectó en igual medida en cuanto al aprendizaje de conductas de solidaridad, participación, interacción en las

⁹ José Manuel Suárez Sandomingo es pedagogo. Inició su experiencia profesional como educador social en un centro de menores. También ha sido orientador, tutor laboral y docente en diversos cursos y másters. Actualmente, desempeña el puesto de pedagogo y técnico en la Secretaría Xeral de Benestar de la Xunta de Galicia. Es autor de diversos artículos sobre temas de su experiencia profesional, y de varias obras individuales y colectivas, entre las que destacan *Centros de menores, de onte a hoxe* (1998), *Historia dos dereitos da infancia* (1999), *O reto da converxencias dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación* (1999) *Os servizos sociais dende a infancia ata a terceira idade. Una tarefa con marca* (1999), *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación* (1999), *Psicología jurídica al servicio del menor* (2000), *La integración sociolaboral de jóvenes tutelados* (2000), *La integración sociolaboral de jóvenes tutelados* (2000), *La interculturalidad pedagógica: Nuevos enfoques, nuevas prácticas* (2004) o *Mediar para remediar conflictos* (2005). Es cofundador y actual presidente de la *Asociación Profesional de Pedagogos e Pedagogas de Galicia* (APEGA).

decisiones, etc. que se da entre los hermanos. Así pues, estos hijos e hijas que no han conocido el modo de hacer *como si* fuesen padres en la práctica de su vida cotidiana tiene como consecuencia que más pronto o más tarde acaben teniendo que aprender mediante la teoría y la práctica de otros padres y/o pedagogos.

Aprender a ser padres

Sobre el modo de aprender a ser padres, la literatura pedagógica maneja varias propuestas formativas. Por un lado está *la formación de padres (parent education)* y, por otra, *la educación acerca de la paternidad (education about parenthood, parenthood education)*, que, en algunas ocasiones, se utilizan como sinónimos y, en otras, se diferencian por su amplitud en la aplicación del concepto y de los destinatarios de la intervención.

El término *formación de padres (parent education)* indica un intento por realizar una acción formal con pretensión de que haya un incremento en su conciencia y en la utilización de sus aptitudes y competencias parentales. Esta formación constituye para Boutin & Durning (1997: 24) una “acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de adiestramiento o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en la educación” y abarca todo “un proceso de desarrollo individual tendente a perfeccionar las capacidades de sentir, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar unos conocimientos” (Durning 1995: 39). Así pues, su formación se dirige a ofrecer tareas de intervención y prevención por medio de *escuelas o aulas de padres* o de cursos específicos. Entre sus programas formativos estarían:

- El entrenamiento en comunicación efectiva mediante la escucha activa y comunicación empática con los hijos.
- El fomento de la autoestima a través del desarrollo del aprendizaje y el reforzamiento del autoconcepto de los hijos en la vida diaria.
- La expresión de los sentimientos propios y la aceptación de los de sus hijos.
- La definición y elaboración de un sistema de normas convivencia por consenso e intercambio de libertad y responsabilidad.
- El desarrollo de habilidades sociales y de resolución de conflictos interpersonales a través de estrategias que les ayuden a enfrentarse a la presión social tanto a padres como hijos.

Por su parte, *la educación para la paternidad (parenthood education)*, apunta más en el sentido de cambiar o mejorar el conocimiento sobre la crianza y educación de los hijos y las habilidades de organización del sistema familiar o del cuidado y la educación de los niños mediante programaciones acordadas con esa finalidad. Dentro de esta definición caben varias alternativas, dependiendo de los autores. Por un lado están los que piensan que la formación se le ha de dar solamente a los padres, excluyendo, por tanto, a los niños/jóvenes así como a otras personas implicadas en el cuidado de los hijos y, por otro, los que consideran que todos ellos tienen cabida dentro de este marco formativo (Brock, Oertwein & Coufal 1993: 88).

Cataldo (1991: 96) clasifica la intervención de los *programas para la paternidad* en las siguientes áreas:

1. *Propuestas informativas*, están referidas a dar información sobre el estudio del niño, su salud y nutrición, información teórica, situaciones familiares especiales, etc.
2. *Propuestas conductuales*, tienen en cuenta la resolución de problemas, el control del comportamiento y sus consecuencias lógicas, el establecimiento de límites; la asertividad...
3. *Propuestas centradas en la personalidad y la salud mental* realizadas mediante el apoyo personal, la comunicación, los valores / desarrollo moral, la aceptación del otro y la autoestima.
4. *Propuestas evolutivas*, generadas a partir de la participación en el juego, la manifestación del desarrollo evolutivo, el desarrollo de ser padres-familia.

Familias biológicas versus familias adoptivas

¿Son diferentes los problemas de las biológicas de las familias adoptivas? Sí y no. No, porque un niño es un niño en función de unos parámetros biológicos y psicológicos determinados por su evolución y por sus circunstancias personales y sociales, que lo hacen, a la vez, un ser humano y único. Pero sí, porque los hijos biológicos comparten un ADN común con los padres y, de alguna manera, éstos ya saben de antemano, por su propia historia personal, qué enfermedades pueden tener o qué rasgos físicos y/o psíquicos pertenecen a uno u otro de sus progenitores. También saben qué trato les han dado desde su nacimiento y a dónde han pretendido llevarlos con la educación que les han proporcionado. Todo esto y muchas otras cosas es ignorado, en mayor o menor medida, por los padres adoptivos, más, cuanto mayor es el niño o la niña. Estos padres ignoran la relación sentimental que ha mantenido su niño adoptivo con sus padres naturales, si ha sido querido o maltratado, si su madre ha ingerido alcohol, drogas, fármacos o tabaco durante su embarazo, si ha sido bien alimentado, si ha nacido con bajo peso, si su estancia en el orfanato le ha resultado beneficiosa o perjudicial, etc. Además, cuando estos padres han optado por la adopción internacional, casi lo único que saben con certeza es que su hijo va a ser el inmigrante más querido y que lucharán por que tenga los mismos derechos que cualquier hijo de vecino.

Sobre la ignorancia del pasado del niño adoptado se han realizado numerosos trabajos. Entre ellos está el de Eric & Leung (2002), quienes analizaron el impacto de la adopción de niños/as y de grupos de hermanos, con historias de malos tratos físicos y abusos sexuales, en el funcionamiento familiar. Este estudio les llevó a considerar que los malos tratos físicos o abusos sexuales familiares les acarreaban unas mayores dificultades a sus familias adoptivas que los que sólo habían pasado por situaciones de negligencia. Así también, comprobaron que las familias que adoptaron grupos de hermanos sufrían menos problemas de comportamiento, pero asumían más dificultades.

des en el funcionamiento familiar que aquellas otras que sólo habían adoptado a un chico o una chica.

Así pues, la adopción de un niño es siempre una gran incógnita para los padres adoptivos, aunque, como todos los padres saben, casi ningún hijo es el ideal que los padres esperaban. De ahí que todos ellos deban hacer los esfuerzos necesarios para adaptarse, convivir y quererse.

La formación de los padres

Los padres y madres adoptivos tienen, en principio, las mismas necesidades psicológicas y sociales de apoyo que cualquier otra familia, en cuanto que las necesidades de sus hijos son, en principio, las mismas que las de cualquier otro niño: afecto, protección, seguridad, confianza, estabilidad... Sin embargo, van a precisar de un plus de apoyo y de una orientación más especializada. Estamos refiriéndonos a la elaboración por parte del niño de su historia de abandono y desamparo; a la búsqueda de sus orígenes¹⁰, especialmente en los casos en que la revelación de su condición de adoptados ha sido hecha tardíamente; a sus dificultades para poder ubicarse como hijo de unos padres adoptivos que no le han filiado por completo; a su falta de capacidad para relacionarse con sus iguales o para formar una pareja, entre otras muchas situaciones.

Los padres adoptivos pueden ser unos acompañantes incondicionales en el afecto y en otras múltiples facetas de la vida del niño, pero también pueden estar privados de algunas aptitudes que les impidan ejercer adecuadamente sus funciones con plenitud en vida familiar diaria. Muchos padres adoptivos que han disfrutado de un tiempo relativamente relajado mientras su hijo se encontraba en su etapa infantil, han iniciado una etapa de graves problemas cuando éste ha llegado a la adolescencia, puesto que son incapaces de enfrentarse a él por sus manifestaciones agresivas, e incluso porque los rechaza como padres o porque empiezan a manifestársele serias dificultades de integración social o escolar. Estos padres van a requerir entonces del aprendizaje de unas habilidades especiales que les sirvan para amparar a sus hijos

¹⁰ El derecho a conocer sus orígenes está recogido en el artículo 8º de la Convención de los Derechos del Niño (1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas. 2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad), y en el 30 del Convenio de La Haya (1. Las autoridades competentes de un Estado contratante asegurarán la conservación de la información de la que dispongan relativa a los orígenes del niño, en particular la información respecto a la identidad de sus padres así como la historia médica del niño y de su familia. 2. Dichas autoridades asegurarán el acceso, con el debido asesoramiento, del niño o de su representante a esta información en la medida en que lo permita la ley de dicho Estado). No obstante, y a la vista de las continuas búsquedas que realizan los jóvenes y adultos adoptados para conocer su origen, será responsabilidad de cada Estado motivar la aplicación de dicho derecho.

adoptivos tanto durante este período como, más tarde, en la edad adulta (Paissan García 2004: 548).

La formación de los padres adoptantes

Las modalidades de familias adoptivas abarcan una gran diversidad de opciones que van desde las familias monoparentales a las de padres con hijos en situación de parejas de hecho o de matrimonio —ya sea éste homo o heterosexual— o hasta a las parejas sin hijos. Todas ellas sin excepción han de cubrir las funciones básicas que la sociedad les instituye: la cobertura de las necesidades primarias, el control, la educación, la seguridad y el afecto hacia los hijos. De otro lado, están las capacidades de cada uno de los miembros familiares para representar sus roles. Es aquí donde entramos en un terreno sinuoso. La tarea de educar desde los roles parentales -máxime hoy en día en que los valores de nuestra sociedad están en permanente cambio- se transforma en una quehacer tan difícil que, como dicen Petrus, Panchón & Gallego (2002), algunos “no llegan a conseguirlo y, en el intento de hacerlo, se va produciendo un conjunto de historias que tendrán sus secuelas para todas las partes implicadas en estos procesos”. Y es que educar es una tarea compleja que no sólo requiere de la experiencia del ejecutante y de su propia personalidad, sino que implica también un conocimiento bastante profundo de a quien se educa.

En los procesos de adopción, la mayoría de los padres adoptantes son primizos y, cuando no lo son, desconocen en buena medida las vidas anteriores de los niños adoptados, un hándicap que se presenta con cada uno de los niños que vienen por vía de la adopción internacional. Aquí habría que hablar mucho sobre el principio de “darle a un niño una familia” o “darle a una familia un niño”, pues frente a elegir la mejor la familia para el niño se parte de que la familia, en principio, puede ser válida o idónea para tener un niño ideal (que está entre los ideales que concibió la propia familia o los del equipo que la ha valorado), pero no al niño real que se le va a asignar.

Según el propio convenio de La Haya, las autoridades competentes del país de destino del niño deben haberse asegurado de que las personas que hayan dado su consentimiento para la adopción han sido convenientemente asesoradas y debidamente informadas de sus consecuencias, en particular en relación al mantenimiento o ruptura de los vínculos jurídicos entre el niño y su familia de origen en virtud de la adopción¹¹, así como en relación a la edad y el grado de madurez del niño¹².

Hoy por hoy, los períodos de formación previos a la adopción son mínimos en la mayoría de las comunidades españolas. Más bien debería hablarse de una infor-

¹¹ Art. 4-c-1 del Convenio de La Haya de 29 de mayo de 1993, relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional.

¹² Art. 4-d-1 del Convenio de La Haya de 29 de mayo de 1993, relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional.

mación más o menos amplia que de unos períodos realmente formativos para los futuros padres. Éste es un tema que, como iremos exponiendo, resulta totalmente imprescindible y, por lo tanto, debería estar introducido en todas las legislaciones autonómicas para así poder cumplirlo y exigirlo debidamente como un requisito obligatorio para aquellas personas o familias que desean convertirse en padres adoptivos. Además, en el caso de los que se dirigen a la adopción internacional, se deberían incluir en estos procesos formativos todas aquellas informaciones que tienen que ver con la realidad cultural de los países y culturas de procedencia del niño, a fin de que los padres comprendan, sientan, juzguen o decidan en base a como puede pensar él, desde una realidad que va distar muchísimo de la nuestra. Y aunque después de su llegada el propio niño se va a ir apropiando de nuestra cultura, y a buen seguro que irá cambiando su perspectiva sobre muchas de las cosas que ya conocía en un principio, hemos de ser nosotros los que debemos cambiar nuestros prejuicios por unos razonamientos más adecuados a su perspectiva cultural, para, de esta forma, ayudarle a él a aceptar mejor su historia de vida. La preparación debe ayudar a la familia adoptiva a abordar el encuentro y los primeros momentos de la vida en común con una mayor serenidad.

La decisión de adoptar a un niño supone tener que asumir el pasado del niño, algo que ya no se puede cambiar, y crear una nueva historia y un futuro en común. Esto no implica que se deba olvidar su pasado, pero tampoco que los padres deban revivirlo con rencor y miedo. Saber compartir su verdadera historia, en función de su edad y capacidad de comprensión será lo que dé sentido a la relación paternofilial.

Otro aspecto básico que se ha de trabajar en el período de formación previa es el de conocer las manifestaciones de los *duelos* de los padres adoptivos y aquéllos por los que van a pasar los niños a medida que crezcan. Será conveniente que los padres sepan identificarlos, y sobre todo que sepan actuar y dar las respuestas más oportunas a las dudas que les planteen dentro de un clima de confianza, ya que contra lo que muchos futuros padres creen, no todo se resuelve sólo con amor.

Por todos estos motivos, los padres adoptantes han de ser formados previamente en aquellos contenidos mínimos e imprescindibles que les ayuden a desempeñar lo mejor posible la educación los niños que van a recibir mediante la adopción. En este mismo sentido ya se había expresado Joaquín Ruíz Jiménez al decir que “para poder conjugar el interés superior del niño es necesaria la colaboración de las autoridades y la formación, la educación de los padres adoptivos. Para superar prejuicios, que los hay, hace falta una pedagogía dirigida a los padres adoptantes. La pareja adoptante requiere un plus de formación y de educación porque asume mucha responsabilidad con la adopción [...] El aspecto formativo y educativo de los aspirantes a la adopción es, para mí, un elemento básico, y luego, durante el desarrollo de la adopción que se vean asistidos, apoyados, ayudados por determinadas organizaciones especializadas en la infancia. No se puede entrar frívolamente en un proceso de adopción, ni siquiera por caridad... Con amor sí que hay que hacerlo, con vocación para servir al desarrollo del niño” (Entrevista a J. Ruiz-Giménez, 1998).

Así pues, los futuros padres adoptivos han de ver, durante el período previo a la recepción del niño, si pueden o no cumplir con las tareas parentales que se les van encomendar y, de este modo, tomar la decisión de seguir adelante con el proceso o abandonarlo. Una decisión, por otra parte, que aunque son los últimos en deber tomarla, deberán estar asistidos por los pedagogos y técnicos que lleven a cabo el proceso de formación, pues unos y otros serán participes de la responsabilidad de lo que ocurra posteriormente cuando se establezca definitivamente la familia adoptiva.

La formación de los padres adoptivos

Estos problemas y realidades educativas, sanitarias, sociales y psicológicas nos llevan a constatar la necesidad imperiosa de establecer unas *escuelas o aulas de padres adoptivos* como así lo sugiere el Convenio de La Haya¹³. En este sentido, algunos autores hablan de que “cerca de un 20% de las familias buscan apoyo terapéutico profesional en algún momento” (Pérez Soler 2007: 6) y de que un 75% estarían dispuestas a demandarlo (Berasátegui 2003). Éste es un síntoma claro de las dificultades de las familias adoptivas, que se transfiere en el incremento que se está observando en España del número de *adopciones rotas*. Según Amparo Valcarce, Secretaria de Estado de Servicios Sociales, Familia y Discapacidad, se estima que el porcentaje no llega al 1%. Sin embargo, otros autores elevan este porcentaje de fracasos —cuando lo miden a largo plazo— al 10% (Parrondo 2004: 15-25). En toda España, se materializaron en 2004 algo más de 5.500 adopciones internacionales:

Adopciones internacionales 1997-2004									
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Total
Nº de adoptados	942	1.487	2.006	3.062	3.428	3.625	3.951	5.541	24.042

Datos: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

En este sentido, algunas comunidades ya se han decidido durante los últimos años a poner en marcha *servicios postadopción* o, lo que es lo mismo, de apoyo a la familia en los momentos posteriores a la adopción para facilitar el desarrollo óptimo del proceso de adaptativo al medio familiar, educativo y social y prevenir, en la medida de lo posible, las dificultades que puedan surgir. Con este tipo de servicios lo que pretenden es ofrecer a las familias adoptivas una amplia gama de coberturas:

1. *Información y asesoramiento familiar* dirigido a atender las consultas y resolverlas con rapidez, tanto si requieren cita para entrevistas personales o demanda de derivación a recursos sociales y/o educativos.

¹³ El Convenio de La Haya, en su artículo 9-c, considera que los Estados han de “desarrollar servicios de asesoramiento en materia de adopción y para el seguimiento de las adopciones”.

2. *Charlas-coloquio sobres temas monográficos* concernientes a la postadopción, programadas según los intereses de las personas que forman el grupo de trabajo.
3. *Escuela de padres-madres adoptivos*, pensada como un espacio de encuentro, reflexión y trabajo para las familias con intereses e inquietudes comunes sobre la educación de sus hijos adoptados.
4. *Tratamiento psicoterapéutico individual*, de niños/as, adolescentes o adultos. Se realiza después de la valoración diagnóstica de la situación familiar, si el caso lo requiere.

De estos cuatro apartados, a los pedagogos nos corresponden, mayormente, los tres primeros. En todos ellos estamos hablando de ofrecerle a la familia adoptiva información y formación sobre los componentes de la educación familiar, en particular, y de la educación reglada y social, en general. Es decir, estamos postulando la posibilidad de ofrecer unos servicios de tutorización o de *escuelas o aulas de padres adoptivos* como unos dispositivos para prevenir y asesorar sobre las cuestiones que les preocupen a la vez que evitar o, cuando menos, minimizar la devolución de los niños, algo que es muy traumático para ambas partes (padres e hijos), pero también problemático para la Administración e inaudito para la sociedad. Para la una, porque ha puesto todos sus recursos institucionales a disposición de una familia para cubrir las necesidades de un niño sin que se haya conseguido y, para la otra, porque no llega a entender que unas personas que deseaban ser padres por encima de todo devuelvan ahora a su hijo, y que la Administración no haya obrado con unos criterios de valoración más acertados y exigentes.

La llegada e integración de un hijo adoptivo en una familia, quierase o no, rompe con toda una serie de pautas instituidas en el hogar familiar y origina que cada uno de los adultos (en pareja o monoparental) y sus otros miembros, si los hubiese, deba reequilibrar y redistribuir sus funciones respecto al nuevo conjunto formado para crear una nueva estructura relacional en la que todos sean tenidos en cuenta. Además, los padres deben prever que la nueva situación conlleva una ampliación del patrimonio afectivo que poseen, algo que deberá ser gestionado de la forma más pertinente posible por medio de nuevas experiencias, que deberían ser enriquecedoras para cada uno de ellos como personas y no causarles conflictos irresolubles. Por ello los *procesos adaptativos* que se tercián antes de la ejecución judicial de la adopción, pueden parecer para muchos realmente largos, pero esto va a depender de las variables que intervengan en el proceso. Para Fernández y Fuentes (2001) la historia del niño o la niña, los problemas de conducta anteriores o las dificultades percibidas por los padres son elementos determinantes para la adaptación a la nueva situación, así como el grado de satisfacción de las familias cuando realizan adopciones especiales, unas incidencias que también pueden advertirse en el resto de las adopciones.

El momento mejor para que los padres realicen sus consultas —y dando por supuesto que antes de la llegada del niño se les había dado la necesaria formación para los primeros momentos de su integración— es después de haber pasado varias se-

manas compartiendo sus vivencias. Si fuera necesaria una intervención más temprana, se realizarían entrevistas individuales y/o visitas domiciliarias a la familia. La duración de las intervenciones no debería sobrepasar los dos años, en una situación normal.

Entre las tareas a desempeñar por los pedagogos en las *escuelas o aulas de padres adoptivos* están las de favorecer la posibilidad de entender los conflictos que puedan aparecer por parte del niño con sus padres adoptivos, conocer las claves de los procesos por los que se ha generado una baja autoestima en el niño o joven, por qué ha entrado en una etapa de agresividad y/o de automarginación, por qué tiene dificultades para establecer relaciones con los demás o cómo prevenir el fracaso escolar. Para ello, además de ayudar a estos padres con su trabajo deben facilitarles el acceso a aquellos otros recursos educativos posibles y que sean más apropiados para las posibilidades reales de sus hijos/as (Paissan García 2004: 548).

En la *escuela de padres* y en las escuelas de sus hijos también se deberá incluir en los currículos respectivos el descubrimiento y el respeto que se ha de dar a las diferencias familiares a fin de hacer una sociedad más justa e inclusiva, ya que la sociedad actual es cada vez más diversa en cuanto a su composición y extensión de la unidad familiar, y en la que los arquetipos estandarizados son cada vez menos frecuente (Palacios 1998, González & Triana 1998). En una única clase¹⁴ o colegio puede haber alumnos que vivan con ambos progenitores, con uno solo, con su familia extensa, con alguna familia de acogida, con familias mixtas, con padres adoptivos, en hogares o instituciones, etc. Esta pluralidad de fórmulas familiares supone un reto que los docentes deben asumir no sólo desde la perspectiva de una actividad puntual sino como una disposición para planificar muchas de las actividades de la vida del aula, pues en el fondo las formas familiares son formas de relación para dar y recibir afecto y apoyo (Parrilla 2005).

Factores de riesgo y de éxito en la adopción

La educación tiene, en cualquier sociedad, y más aún en nuestra, donde los cambios son acelerados, una parte consustancial un riesgo. La educación no es un proceso matemático, ni dispone de recetas infalibles y universales, puesto que el niño y, por ende, cualquier persona no es un robot que se programe y que, por tanto, de la misma respuesta de forma invariable. Al educador se le pueden exigir ideas claras y actitudes responsables. Por eso, a un educador, sea éste un padre, un tutor o un pedagogo, no se le pueden pedir cuentas de los frutos, pero sí de su dedicación, de su coherencia, de su esfuerzo por aclarar sus ideas ante el niño.

¹⁴ Aunque sólo a modo de anécdota, en la película *Poli de guardería* (Kindergarten Cop), interpretada por Arnold Schwarzenegger, sale a relucir la cuestión de la variedad de familias que se pueden dar en un mismo espacio y tiempo, cuando el protagonista le pregunta a los niños de que religión son sus padres, la variedad de cultos que estos profesan es mayor que los que están en su índice de conocimientos sobre la materia.

Muchos padres adoptivos se pueden sentir emocionalmente angustiados al creer que no saben sepan dar las respuestas adecuadas en cada momento a sus hijos o por considerar que los padres naturales quizás tengan un don natural para serlo o que el hecho de ser padres biológicos les determina, en cierta medida, cuál es el proceso educativo a seguir. Estos mismos padres pueden sentir que sobre ellos la sociedad ha puesto una lupa desde un principio, pues se les ha examinado en todos los términos de su vida (profesional, familiar, sanitaria, de pareja, escolar, económica, penal, etc.), y aún se les seguirá examinando ahora, no sólo administrativamente a través de los seguimientos periódicos requeridos por los países de origen de sus hijos, sino también por la misma sociedad a través de sus conocidos, amigos y familiares, e incluso por las investigaciones y la publicidad que se va a hacer de los datos recabados sobre ellos particularmente. Estos contextos imaginarios requieren de un gran trabajo de apoyo, muy intenso en los primeros momentos y que progresivamente se irá rebajando a medida que los propios padres vayan integrando en su currículo familiar e individual las experiencias de vida que les hagan asumir y relativizar estos problemas. En este sentido, el pedagogo debe favorecer la expresión de la dimensión histórico temporal: pasado, presente y futuro de sus sentimientos a través de la expresión verbal cuando el grupo está formado por adultos y, lúdica cuando lo integran niños, estimulando, en ambos casos, su capacidad de comunicar, de pensar, etc.

Algunos autores¹⁵ señalan que se pueden dar unos ciertos factores de riesgo por parte de los padres que pueden llegar influir negativamente en la integración del niño y en la convivencia familiar. Algunos de éstos son:

1. El no saber manejar convenientemente los problemas de la vida.
2. El haberse creado unas expectativas ideales en torno a la adopción y al menor adoptado.
3. Su poca habilidad para la resolución de conflictos interpersonales.
4. Su falta de apoyo social o de motivación para solicitar ayuda profesional.
5. El desconocimiento del pasado de los niños.

Por otra parte, entre las características que anticipan el éxito¹⁶ en la educación y en la convivencia de las familias adoptivas ponderan:

1. La tolerancia a la propia ambivalencia y/o a sentimientos negativos fuertes.
2. El negarse a ser rechazada por el niño y retardar las gratificaciones de las necesidades parentales.
3. La habilidad para encontrar felicidad.

¹⁵ Ver documento sin título en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/alenava/Docencia/Magisterio/Social_Inf/EXPOSICIONES/ADOPCION.pdf.

¹⁶ Ver documento sin título en la dirección electrónica: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/alenava/Docencia/Magisterio/Social_Inf/EXPOSICIONES/ADOPCION.pdf.

4. La flexibilidad en el rol parental.
5. La visión sistémica de su familia.
6. La apropiación del rol.
7. Un sistema familiar abierto.

Entre los motivos expuestos por las familias adoptivas que han sufrido una ruptura o riesgo de ruptura se encuentran, según Berástegui (2003):

- La falta de afectividad del menor.
- La ausencia de vínculo de la familia adoptiva.
- El rechazo del niño a la familia.

Estos motivos reflejan una falta de atención a la información o formación sobre el proceso adoptivo, y justifican, además, el acuerdo que hay entre los profesionales de que se debe de realizar un mejor pronóstico tanto de la familia como del niño mediante un período de conocimiento y aceptación mutua, algo que hasta ahora no existe en el tema de la adopción internacional (Fuentes & Amorós 2001).

En definitiva, de lo que se trata con la *escuela de padres adoptivos* es mejorar las relaciones paterno-filiales, ampliar los recursos personales y familiares, ofrecer asesoramiento y apoyo personalizado y/o familiar, y ayudar solucionar los conflictos, dudas y dificultades que pueden surgir en el proceso postadoptivo o derivadas de la condición de adoptado/a.

No hay que olvidar en todo este proceso, la confianza que la familia deposita en el profesional ni tampoco la empatía con que éste debe trabajar hacia ella. Ello hará que entre ambas partes se cree una lealtad que permitirá a los padres solicitar ayuda en aquellos momentos que consideren difíciles. El profesional deberá estar entrenado para saber observar, escuchar y abordar los problemas con ponderación a fin de favorecer las soluciones más eficaces durante este período. La mejor perspectiva para afrontarlos es prestando atención a los como se activan las dinámicas relacionales de los nuevos padres, examinando las comunicaciones tanto verbales como no verbales, percibiendo el clima emocional construido, pero también previniendo situaciones conflictivas que se estén gestando por una mala aceptación del otro.

BIBLIOGRAFÍA

- BERÁSTEGUI, A. (2003). *Las adopciones internacionales truncadas y en riesgo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.
- BOUTIN, G. & DURNING, P. (1997): *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid . Narcea.
- BROCK, G. W., OERTWEIN, M. & COUFAL, J. D. (1993): "Parent education: Theory, research, and practice". En M. E. Arcus, J. D. Schvaneveldt & J. J. Moss (eds.): *Handbook of Family Life Education. The practice of Family Life Education*. Newbury Park: Sage, vol. 2, 87-114.
- CATALDO, C. Z. (1991): *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor.

- Convenio de La Haya de 29 de mayo de 1993, relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional.
- DURNING, P. (1995): *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. París, Presses Universitaires de France.
- Entrevista a Joaquín Ruiz-Giménez, en nombre de la infancia. Puri Biniés. *Infancia y adopción* 4, julio-diciembre, 1998.
- ERIC, S. & LEUNG, P. (2002): "The impact of previous type of abuse and sibling adoption upon adoptive families". *Child Abuse et Neglect* 26/10, 1045-58.
- FERNÁNDEZ, M. & FUENTES, M. (2001): "Variables infantiles de riesgo en el proceso de adaptación de niños/as de adopciones especiales". *Infancia y aprendizaje* 24/3, 341-59.
- FUERTES, J. & AMORÓS, P.(2001): Teoría y práctica de la adopción. En J. De Paul Ochotorena y M. I. Arruabarrena Madariaga: *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson, 471-518.
- GONZÁLEZ, M. M. & TRIANA, B. (1998): Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, 373-98.
- PAISSAN GARCÍA, L. "Post-adopción en la Comunidad de Madrid". *II Congreso la familia en la sociedad del siglo XXI*. Madrid, 25 de febrero de 2004.
- PALACIOS, J. (1998): "Familias adoptivas". En M. J. Rodrigo & J. Palacios (eds.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- PARRILLA, A. (2005): "¿Compañeros de pupitre? claves para el trabajo inclusivo en el aula". En *Actas del Congreso Guztientzako Eskola. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Donostia-San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre de 2003. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia / Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 115-45.
- PARRONDO, L. (2004). "Las dificultades durante el proceso de vinculación y apego en las familias adoptivas". *Bienestar y Protección Infantil* 2, 15-5.
- PÉREZ SOLER, O. (2007): "La necesidad del apoyo post-adoptivo". *Volmae*, mayo. Revista electrónica www.volmae.com, 6.
- PETRUS, A., PANCHÓN, C. & GALLEGO, S. (2002): "La infància en situació de risc". En: Gómez, C., García, M., Ripol, A., Panchón, C.: *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Barcelona. CIIMU, 85-99.
- SKEMP, R. (1981): "Formación para la paternidad". En Murria E. (dir.): *El Niño y su Familia. Selección de trabajos sobre Economía Doméstica*. París: UNESCO. The Center for the Family of the American Home - Economics Association, 54.

La importancia de la comunicación en la etapa infantil

José Ramón González López¹⁷.

Ninguna situación problemática nos debe hacer perder el equilibrio, si tiene solución ya la encontraremos, y si no, ¿para qué desesperar?

(Proverbio chino)

Como maestro de profesión y *pedagogo* de vocación, con experiencia en el campo de la formación (15 años) en las escuelas de madres y padres, escribo este documento con la finalidad de poner de manifiesto una serie de cuestiones referentes a la importancia de la comunicación en las edades tempranas. A lo largo del documento iré mezclando la base científica con distintas aportaciones, reflexiones, de mi experiencia como formador y receptor.

Actualmente vivimos en la era de la imagen (campañas publicitarias, campañas sobre accidentes de tráfico con imágenes impactantes...), todas nuestras vivencias las relacionamos con una imagen, pero no sólo la imagen interviene en el proceso de aprendizaje, sino que además debemos tener en cuenta que aprendemos:

- De lo que escuchamos: un 20 %
- De lo que vemos: un 35 %
- De lo que vemos y escuchamos: un 55 %
- De lo que realizamos y dialogamos: un 90 %
- De lo que *realizamos, dialogamos y reflexionamos*: un 95 %.

Como podemos ver, donde aparece la palabra diálogo-comunicación es donde se produce un más alto índice de asimilación de conceptos, diálogo-reflexión, que a veces por el ritmo de vida que llevamos, no tenemos tiempo de poner en práctica. Me comentaba una madre, en una charla, que si un deportista destaca, los medios de comunicación se vuelcan totalmente con él y el impacto en los niños/as es total, pero no sólo en ellos, que tal vez no tengan suficientemente desarrollada la capacidad de análisis, sino que los adultos demandan e “imponen” a sus descendientes actividades vinculadas a ese deporte, sin antes analizar si realmente pueden o son capaces de desenvolverlas, y aún más, si ya realizaban dos actividades extraescolares, les imponen ésta a mayores, con lo cual reducimos el tiempo de estar con ellos. Vamos corriendo

¹⁷ Maestro y Pedagogo.

de un lado para otro sin tener momentos de dialogo con nuestros hijos/as, sin dotarlos de argumentos para que pueden elegir, para que sean conscientes de sus posibilidades, para que vayan adquiriendo capacidad critica.

Tomemos conciencia de que un pino joven lo podemos enderezar y guiar para que tome el camino que nosotros consideremos el más adecuado, pero a un roble mayor y torcido no hay quien lo enderece (cita popular gallega).

Tenemos que ser conscientes también que a la hora de comunicarnos, influye:

- La comunicación verbal, la palabra: un 7 %
- Los elementos paralingüísticos, tono,...: un 38 %
- La comunicación no verbal, gestos...: un 55 %.

De aquí que una imagen vale más que mil palabras. Es frecuente ver a un padre con las manos en la espalda paseando y al lado a su hija pequeña, paseando con las manos en al misma posición. A edades tempranas, los menores *imitan*, y los progenitores o las personas que pasan más tiempo con ellos son sus referentes (cuando juegan imitan situaciones vividas en las que asumen otro rol, el del profesor/a, el de la madre, el del padre...).

En otra charla, una madre comentaba la dificultad del establecimiento de normas y la importancia del respeto y concordancia que todos los adultos deben tener a la hora de hacerlas efectivas. Por supuesto que es difícil, sobre todo al principio, pero una vez que están asumidas, los beneficios obtenidos serán más gratificantes que las dificultades pasadas.

En la comunicación, en la educación, no hay fórmulas mágicas, ni yo las tengo, en este documento no las van a encontrar, encontrarán situaciones y teoría que les podrán ayudar a encontrar una posible forma de actuar, de enfocar una situación; cada situación es distinta, cada persona es distinta, cada contexto es distinto, influyen muchos condicionantes a la hora de comunicarnos, pero sí que podemos tener una normas básicas, que podemos utilizar en todas las situaciones. Cada uno va a llegar a unas conclusiones distintas, pero lo bonito y lo enriquecedor está en la diversidad.

Como punto final antes de comenzar, quiero agradecer a Toño (Antonio Miranda Fernández), amigo y compañero de formación, sus aportaciones y los buenos momentos que disfrutamos impartiendo formación.

Comunicación

Mis sesiones de escuelas de madres y padres suelen empezar por definir lo que entendemos por Comunicación, párense un momento en la lectura y elaboren una definición mental, a continuación les presento varias:

Definición

Existen múltiples definiciones de comunicación: “transmisión de un mensaje entre un emisor y un receptor”, “existe comunicación cuando una persona influye sobre el comportamiento de otra”, “la comunicación es una operación que pone en relación a los sujetos, y consiste en hacer pasar un conocimiento, una información o una emoción de unos a otros”, etc.

Objetivos que se pretenden con la comunicación:

- *Informar*. Transmitir una información, o conseguir que nos transmitan una información que necesitamos.
- *Persuadir*. Convencer, conseguir que hagan algo.

Si tuviésemos que elegir uno solo, ¿con cuál se quedarían?. Yo personalmente me quedaría con el primero, con el de *informar*, ya que debemos dar varias opciones y que cada cual sea libre de escoger. En numerosas charlas me dicen: “¿y si corren peligro?”, evidentemente, hay que valorar el riesgo, y diferenciar entre informar y prohibir, pero cuando prohibimos debemos hacerlo dando razones y explicando las posibles consecuencias. Usando uno de los mejores sentidos: el COMÚN.

Mi siguiente pregunta suele referirse a los elementos de la comunicación. Casi todos se acuerdan de ellos, pero en la mayoría de los casos, suele faltar siempre el mismo, luego les diré cual.

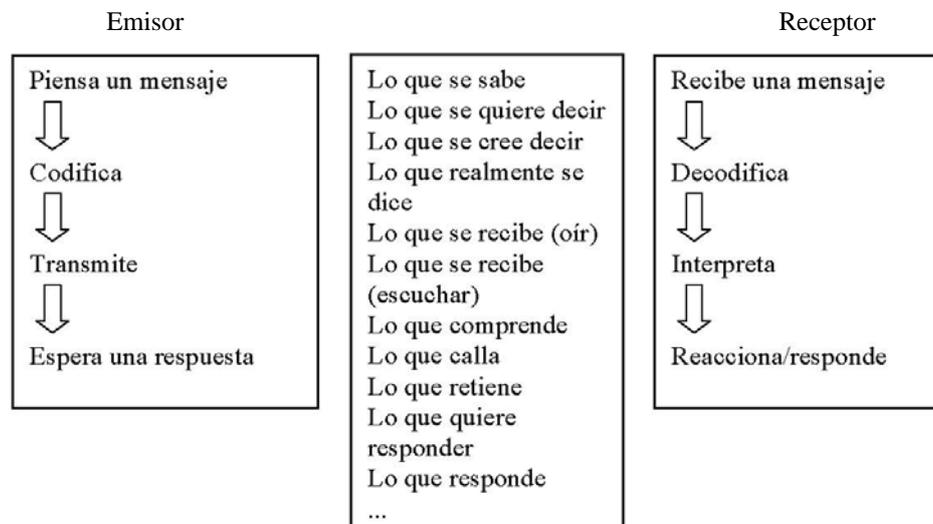
Elementos de la comunicación

- *Emisor* (Actitudes, sentimientos, valores, experiencias, conocimientos, cultura, etc.): Tienen una intención, elige el momento, el cómo, etc.
- *Receptor* (Actitudes, sentimientos, valores, experiencias, conocimientos, cultura, etc.): Filtra la información, interpreta, atiende, escucha activa.
- *Mensaje*: Información, ideas, sentimientos que se quieren transmitir. Se codifica de forma gestual, verbal, etc.
- *Canal*: Medio por el que se transmite el mensaje. Soporte físico.
- *Código*: Lenguaje, gestos, símbolos, representación. Reglas conocidas por ambos.
- *Contexto*: Situación, entorno, momento, aspectos culturales, formativos, etc.
- *Retroalimentación*: Es la respuesta del receptor después de recibir el mensaje, puede ser un nuevo mensaje, un gesto o una acción. Cuando no hay retroalimentación no hay verdadera comunicación ya que es lo que nos permite determinar si el mensaje fue recibido y comprendido por el receptor.

De todos ellos ¿Cuál sería el más importante para ustedes?

El más importante sería la retroalimentación, también llamado *feedback*, el gran olvidado por casi todo el mundo, ya que: El resultado de toda comunicación no es lo que uno está diciendo, *sino lo que el receptor entiende que se está diciendo*.

El proceso de comunicación consta de las siguientes fases:



Consejos básicos en la comunicación:

- Organícese antes de hablar: observe, escuche y piensa antes de hablar.
- No utilice ni más ni menos palabras de las necesarias.
- Procure no utilizar frases con doble sentido.
- Asegúrese de que la persona que le escucha le entiende (*feedback*).
- Cuando alguien habla, debemos escuchar y cuando acaba, pensar y contestar.
- Dejemos terminar de hablar a nuestro interlocutor. No interrumpir.
- Dé la información importante primero y después añada los detalles.

Comunicación verbal y comunicación no verbal.

Comunicación verbal

El lenguaje, la palabra, como medio de representación o vehículo del pensamiento, es el medio de comunicación. Pero en un proceso de comunicación el impacto total del mensaje depende:

- del verbal en un 7 %
- de la vocalización, entonación, matices, etc, en un..... 38 %

- y de la parte no verbal en un.....55 %.

Respecto a la comunicación verbal debemos tener en cuenta y usar adecuadamente el volumen, velocidad, claridad, palabras adecuadas y sobre todo aprender a usar los silencios, ya que con ellos podemos indicar reflexión, atención, reclamar más información, etc.

Las señales vocales pueden afectar drásticamente al significado de lo que se dice y de cómo se recibe el mensaje. Los elementos paralingüísticos raramente se emplean aislados, el significado transmitido y el resultado de una combinación de señales vocales y conducta verbal, siendo evaluado dentro de un contexto o situación determinada, reflejan el proceso global de la comunicación. Por ejemplo, variando el tono, podemos dar distintos matices de significado:

- “Espero que me llames” (dudo que lo hagas, aunque me gustaría)
- “Espero que *me* llames” (No llames a nadie más que a mí)
- “Espero que me *llames*” (No me mandes una carta, llámame).

Comunicación No Verbal

A la hora de interpretar los gestos adecuadamente, debemos tener en cuenta varios criterios básicos:

- *Congruencia* con la comunicación verbal
- Necesidad de tener en cuenta el *contexto* (social, cultural), así como las situaciones concretas y particulares de las personas (discapacidades, por ejemplo), y el ambiente de la situación.

La comunicación no verbal representa en las personas la expresión más sincera, y menos aprendida y censurada. Mentir con las palabras es fácil, pero mentir con la expresión corporal requiere una técnica y esfuerzo que no todos consiguen.

En otra charla me comentaba una madre la importancia de lo que hacemos y exponía que su pareja trabajaba fuera de casa durante toda la semana y que cuando llegaba el fin de semana, se ponía delante de la consola, jugando cinco, seis horas seguidas; ellos por norma tenían establecido que los niños no podían jugar más de treinta minutos al día y, claro, ¿como se explicaba que el padre jugase el tiempo que quisiera?

Evidentemente la norma debe ser igual para todos, hemos de partir de que para que nos respeten tenemos que respetar.

El gesto como signo de status y poder

El proceso de diálogo siempre lleva implícitas relaciones de poder, el conocimiento de los gestos da ventaja psicológica y permite el control de la situación, en este contexto de diálogo, tienen mucha importancia los gestos de imitación y de inclusión/exclusión.

- *Gestos de imitación:* Expresan que la persona que imita está de acuerdo con las ideas y actitudes de aquél a quien imita. Es importante observar quien inicia los gestos (cruzar las manos, meter las manos en los bolsillos, etc.) y quien los imita para saber quien decide.
- *Gestos de inclusión/exclusión:* Si dos personas están frente a frente, mostrarán que admiten a una tercera solamente si orientan sus cuerpos hacia ella, si no la aceptan, se limitaran a mirarla, pero nada más.

La mirada

Entre los elementos no verbales más expresivos está la mirada. Todos sabemos comunicar con la mirada, y la otra vertiente es saber interpretar la mirada de los otros. Con la mirada podemos expresar nuestras actitudes personales y ante los otros, desencadenamos sentimientos y actitudes (actitudes de valoración positiva, de rechazo, etc.), reflejamos el grado de atención. El tener contacto ocular con otra persona es normalmente, una señal de implicación, mientras que desviar la mirada significa, a menudo, un deseo de querer evitar el contacto.

Debido a esto, cuando hablamos a los niños/as, debemos mantener un contacto ocular, que nos miren a los ojos directamente.

La expresión facial

Debemos ser conscientes de que comprender las emociones es crucial para la satisfacción personal, para las relaciones íntimas y para tener éxito en muchas profesiones. Existe una gran evidencia de que en la cara se encuentra el principal sistema de señales para mostrar las emociones. Hay seis principales expresiones de las emociones y tres áreas de la cara responsables de su manifestación.

Las seis emociones son:

- alegría,
- sorpresa,
- tristeza,
- miedo,
- ira,
- asco/desprecio,

y las tres regiones faciales son:

- la frente/cejas,
- los ojos/parpados
- la parte inferior de la cara.

Estas expresiones faciales de las emociones son universales e innatas. Están biológicamente determinadas, pero hay diferencias culturales en cuanto se muestran dichas emociones.

El control de la expresión de la cara se enseña por los padres como parte de la socialización cultural. Buena parte de la dificultad para juzgar las emociones de las expresiones faciales se debe a la ocultación de las emociones negativas. La cara se controla mejor que cualquier otra fuente de señales no verbales, aunque hay indicios más difíciles de controlar, la aparición de gotas de sudor en la frente puede indicar ansiedad, la dilatación pupilar puede indicar un interés intenso, etc.

La sonrisa

Expresamos acogida, confianza, distensión, satisfacción, y ayudamos a que nuestro interlocutor pueda sentir estas actitudes hacia nosotros. Aunque también es cierto que la sonrisa es la emoción que más empleamos para ocultar otra, para engañar o como máscara, ya que es la expresión facial más fácilmente reproducible a voluntad, lo que indica que se debe usar e interpretar con mucha atención.

Las manos

El gesto de levantar las dos palmas abiertas cara arriba expresa paz y franqueza, cruzar los brazos puede interpretarse como un signo de defensa, no nos gusta lo que nos están diciendo, tendemos a ocultar la boca cuando mentimos.

El cuerpo

Cuando orientamos el cuerpo hacia la persona que nos habla, indicamos que nos interesa lo que nos está diciendo, una orientación más directa se encuentra asociada con una actitud más positiva cara esa persona.

Barreras y obstáculos de la comunicación

Rumor

La existencia de rumores en la organización incide en la comunicación de un modo muy negativo, ya que la información se ve alterada, modificada, reducida y aparecen datos nuevos e inventados.

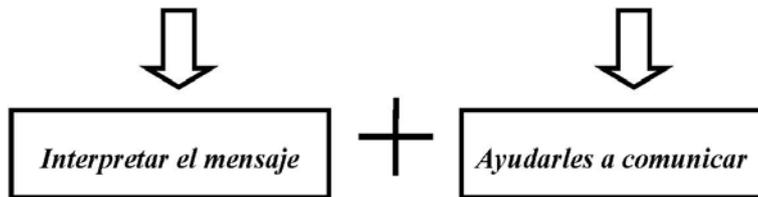
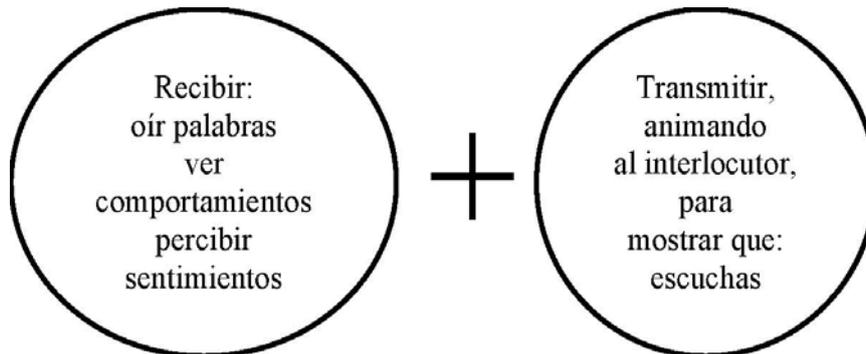
- Falta de *retroalimentación*. La falta de retroalimentación hace que no sepamos qué fue lo que entendió el receptor, ni qué opina la otra persona sobre nuestra conducta, nuestro rendimiento o nuestra forma de trabajar.
- *Sobrecarga de información*. Transmitir demasiada información no mejora la calidad de la comunicación, ya que todos tenemos un límite para asimilar nuevas informaciones.
- *Recepción preconcebida*. Escuchar un mensaje que estaba preparado para recibir y no lo que el emisor le quiere transmitir.
- *Pensamientos*. Si estamos más atentos a nuestros pensamientos, preparando nuestra respuesta, o sencillamente pensando en otra cosa, no atendemos a lo que nos intentan comunicar.

- *Esteriotipos.* Atribuir a una persona todas las supuestas características del grupo donde lo encasillamos.

Por qué es difícil escuchar.

- No estamos entrenados.
- No prestamos atención al interlocutor.
- Pensamos más rápido de lo que hablamos.
- Incurrimos en distracciones.
- Nos permitimos suposiciones, interpretaciones, juicios.
- Interrumpimos porque queremos hablar.
- Estamos planificando nuestra respuesta.
- Tenemos otro punto de vista.
- Tenemos ideas preconcebidas.
- No tenemos tiempo para absorber el mensaje.
- Poseemos distintas culturas, experiencias...
- Empleamos lenguaje inapropiado (jergas...).
- Existe falta de coherencia entre palabras y comportamientos.
- Desconectamos.

¿Qué es escuchar?



Habilidades de retroalimentación (*Feedback*)

La persona comprende la necesidad de saber dar y recibir retroalimentación para ayudarse a sí mismo y a los demás.

Para ser efectiva, la retroalimentación debe ser habilidosamente dada y el que recibe debe escuchar, entender, aceptar y actuar después.

La retroalimentación debe ser sobre:

Comportamiento	no	Persona
Observación	no	Suposición
Descripción	no	Juicio
Compartir ideas y dar información	no	Dar consejos
Explorar alternativas	no	Dar respuestas.

También es importante saber dejarlo, no dar retroalimentación a quien no quiere ayuda ni intentar ayudar a quien no necesita o no quiere su ayuda.

Puntos clave para recibir retroalimentación

- Actuar de manera positiva con quien te da retroalimentación.
- Escuchar.
- Aclarar y comprobar tu entendimiento.
- Comprobar la retroalimentación con otros.
- Preguntar por detalles que no se mencionaron.
- Decidir como emplearlo.
- Investigar otras opciones.
- Agradecer a la persona la retroalimentación dada.

Dialogar.

“La palabra es mitad del que la pronuncia y mitad del que la escucha” (Montaigne).

Condiciones del dialogo:

Para que la escucha entre dos interlocutores sea válida hay varias disposiciones que son útiles e incluso necesarias. Citemos especialmente:

El arte de callar, pues es necesario escuchar y no proyectarse, abrirse para comprender, dejarse penetrar por el otro en una actitud de empatía (capacidad de sentir con el otro en comunión afectiva).

La benevolencia, que se basa en una actitud sistemáticamente favorable respecto al otro, buscando siempre el lado bueno (todos tenemos siempre elementos positivos) y favoreciéndole con un prejuicio favorable.

La renuncia a juzgar, porque la actitud de juicio es un obstáculo a toda comunicación real. Si el juicio es favorable, el interlocutor se siente animado a perseve-

rar en sus tendencias. Si se le juzga desfavorablemente, el mismo interlocutor dejará de manifestar por más tiempo lo que parece desagradar al que escucha. Aceptar al otro significa hacer callar en nosotros nuestro propio sistema de valores. En estas condiciones no hay otra solución que sustituir la actitud de juicio por la simple actitud de neutralidad que confiere amistad.

El distanciamiento.

La implicación .

¿Podemos decir que no hay diálogo sin simpatía?

La razón fundamental del diálogo es que nadie puede vivir solo. La soledad pesa e impide a la persona realizarse en los planos instintivo, afectivo e intelectual. A veces, incluso destruye la personalidad.

En su forma más simple, el deseo de comunicación no tiene otra finalidad que la de hablar de cualquier cosa sin decir nada interesante, de hablar por hablar.

En un grado más elevado, el fin de la comunicación es buscar apoyo y esperanza. La vida está erizada de obstáculos. Se puede tener necesidad de un consejo lúcido o de un poco de ánimo. Entonces se acude a un hombre entendido, médico...

En un nivel superior, es la angustia de la soledad. Es como si cada ser estuviera incompleto, reducido a la mitad, teniendo necesidad de llenar todo ese vacío con algo, con un objeto de su predilección o con un amigo. En esta perspectiva, lo que se busca es el otro, el compañero, aquél con quien se es uno mediante el cuerpo, las ideas y los sentimientos, aquél a través del cual se pueden expresar todos los pensamientos con libertad, como si el otro fuera uno mismo.

Esta forma de comunicación, que secretamente desean todos, implica la existencia de otro idéntico a sí, sin dejar de ser complementario, otro idéntico a sí mismo pero de signo opuesto.

Después de tanta teoría y a modo de *conclusiones, unas pequeñas recomendaciones:*

1) Es importante a la hora de dialogar con nuestros hijos, mirarles a la cara y que nos miren a la cara.

2) Las normas una vez establecidas deben ser firmes. No debemos actuar un día de una manera y al día siguiente de otra totalmente distinta, si saben que a la hora de ir a la compra no pueden tirarse por el suelo para conseguir lo que quieren (y aunque se lo fuéramos a comprar, en este caso hay que explicarles que así no se piden las cosas, y hasta que las pidan bien no las van a tener), y nosotros les decimos que se van para casa, lo tenemos que cumplir por mucho que nos disguste. Me comentaba una madre que cada vez que iba al supermercado siempre le tenía que comprar algo, pues si no, le montaba un espectáculo; yo sólo le dije: ¿y si el día de mañana le pide un barco que hace?, ¿se lo compra?

3) El tono de voz debe ser el adecuado, ellos tienden a elevarlo, no por gritar más se tiene más razón.

4) Nos comunicamos todos los días y a todas horas, intentemos que lo que transmitamos, sean mensajes positivos. Me decía un padre: ¡es que es un vago, no recoge su mochila cuando vamos para el colegio, no se preocupa de llevarla, tengo que ir cargado con la de él y con mi maletín!, lo que tiene que explicarle es eso mismo; yo ya llevo mi maletín, tú tienes que hacerte cargo de tu mochila, asumiendo responsabilidades. A todos nos gusta que nos den todo hecho.

5) Intentemos dialogar, que hablen que se sientan partícipes, protagonistas, escuchémoslos. Me comentaban: leo el cuento y le pregunto, ¿de que trataba? y no me contesta, tal vez la pregunta no sea la adecuada, y si le pregunto ¿te gustó el cuento?, ¿qué personaje te gusto más?, ¿te acuerdas de cuando iban a..., nosotros fuimos a...?, la idea es favorecer el dialogo, no ser interrogadores.

6) Los mensajes deben de ser cortos y claros.

BIBLIOGRAFÍA

MILLÁN CALENTI, J. C. & TEJEIRO VIDAL, J.: *Comunicación, Estrés y accidentabilidad*. A Coruña: Universidade da Coruña, 1999.

GARCÍA JIMÉNEZ, J.(1998): *La comunicación interna*. Madrid: Díaz de Santos.

CABALLO V. E. (1993): *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

El sistema educativo y las nuevas familias

Elena Rivas Vieites¹⁸

En Europa se está viviendo un período de crisis: con cambios que afectan a todas las dimensiones de la sociedad y, por tanto también a la Educación. Se trata en realidad de un proceso de transformación profunda. Y ante todos estos cambios sociales, económicos, laborales, familiares, etc... Europa necesita nuevas respuestas sociales y por ende también educativas.

La importancia de la Educación y del conocimiento en un mundo global es cada vez más importante, y no solamente en lo que se refiere a la formación de las élites dirigentes o la preparación profesional. Actualmente se considera que la educación básica de la totalidad de la población es un factor clave para el progreso, la convivencia y la armonía social.

En este sentido la mayor parte de los países europeos muestra una decidida voluntad de potenciar el conocimiento y de apostar por una Educación Obligatoria de calidad que sirva para favorecer el desarrollo económico y para incrementar el bienestar social de los ciudadanos. Y la calidad de la educación no depende sólo de la cantidad de recursos, sino de cómo se emplean éstos, de cómo se organiza el sistema, de cómo se forma el profesorado y de la motivación y apoyo de los grupos sociales implicados, sobre todo de las familias.

Hay lugares en los que se han encontrado vías de solución y formas de organización que resisten mejor los continuos cambios y exigencias que hacen tambalear los cimientos tradicionales de la educación reglada, pero ningún sistema educativo está dotado de inmunidad frente a las crisis.

Otro factor que ha dejado obsoletos muchos de los planteamientos tradicionales de la educación basados en el papel predominante de la escuela como transmisora de valores y conocimientos son los cambios sociales, culturales y tecnológicos que

¹⁸ Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela en la especialidad Intervención Socio-Educativa y Experto en "Exclusión Social". Miembro de los Equipos Técnicos de Menores (Coordinación Técnica de Centros). Profesora colaboradora del ICE de la Universidad de Santiago de Compostela para la impartición de los Cursos de Adaptación Pedagógica.

se extienden con la progresiva implantación de la sociedad postindustrial, de la información, de la comunicación o del conocimiento.

En la mayoría de los sistemas educativos los principales retos que se encuentran son:

- El bajo rendimiento de la ESO.
- La escasa adaptación en la relación entre el sistema educativo y el productivo.
- La incorporación al mundo escolar de los nuevos avances tecnológicos para la transmisión de la información y el conocimiento así como las nuevas formas de cultura y sociabilidad.
- Los problemas que genera la incorporación masiva de la población inmigrante.
- La quiebra de la estabilidad y el orden en el seno de los establecimientos escolares con la aparición incluso de la violencia entre el alumnado y hacia los profesores.

En Europa vivimos en los últimos tiempos cierta obsesión por el control de los resultados, por la cuantificación y valoración de los problemas educativos, rendimiento de los alumnos, profesores, escuelas... lo que nos lleva a medir y contar casi todo. Pero estos números por si mismos no resuelven los problemas, lo que se necesita son ideas nuevas, nuevas respuestas a los nuevos y viejos problemas educativos.

Europa es diversa, no tiene una unidad étnica, ni cohesión social, lingüística o cultural, y está demasiado acostumbrada a descubrir, a colonizar y a explicar el mundo desde su visión particular, por lo que puede tender a alimentar actitudes de hostilidad y xenofobia. La futura Europa necesita más igualdad social y que los sistemas educativos no se desentiendan de los sistemas productivos, y máxime en países como España, cuyos sistemas educativos han sufrido tradicionalmente una gran desconexión y alejamiento del ámbito laboral.

Todas las reformas estructurales pretenden promover la formación para toda la vida, dado que las economías sólo serán competitivas si la mano de obra se recicla y pone al día sus capacidades. Probablemente muchos sistemas educativos están excesivamente concentrados en determinados contenidos curriculares sin preocuparse de su caducidad.

Europa camina hacia una descentralización y una concepción más sistémica del sistema escolar, lo que implica una mayor flexibilidad, un buen servicio a la comunidad, buscando el consenso de instituciones sociales, empresas, medios de comunicación... A lo largo de estos últimos años, en Europa se ha desarrollado una progresiva descentralización educativa, que intenta delegar más poderes en la sociedad, pasando del ámbito nacional al regional y a su vez local, y sobre todo a los centros escolares, con objeto de aumentar la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones. El profesor ha de ser el conductor y seguidor del conocimiento, y las nuevas tecnologías han de liberar a muchos docentes de mostrar muchos contenidos

con objeto de que puedan ocuparse personalmente del propio proceso de aprendizaje, de “aprender a aprender”. Y si hay que resolver problemas sociales, de drogas, violencia, etc., ello no puede ser tarea de un docente aislado, sino de equipos y de escuelas, las cuales deben ser “organizaciones de aprendizajes”.

Los profesores son la clave, pues una reforma educativa no tendrá éxito si no se cuenta con la colaboración y aceptación del profesorado. El éxito de una reforma educativa depende realmente de la capacidad de “forjar” una nueva manera de entender la Educación y de crear las condiciones propicias para que ello se pueda dar. Si los centros educativos han de ser “organizaciones de aprendizaje”, probablemente es necesario un nuevo marco de relación entre escuela y familia, dado que ésta ha cambiado de composición y han cambiado los vínculos, mientras que la escuela ha permanecido estática.

Pero los nuevos retos educativos de los europeos no son sólo los escolares, sino que también están en la familia, en los medios de comunicación, en el trabajo y en la sociedad en general.

La familia no puede desentenderse de sus responsabilidades educativas. No es coherente “malacostumbrar” a los hijos y simultáneamente solicitar al profesor que los transforme y los “enderece” para que sean unos buenos individuos, correctamente socializados.

Semeja necesario plantear una nueva estructura de la educación que sea capaz de coordinar los escenarios escolares con los no escolares, de reformar y, cuando sea oportuno, transformar los objetivos, métodos, contenidos, etc. capaz de orientarse tanto a la infancia como a la juventud, adultos o tercera edad, capaz de ocuparse las personas con discapacidades, de favorecer la igualdad de oportunidades...

Estos retos no son en realidad tan nuevos, lo que sí es nuevo es el hecho de que se hayan convertido en retos comunes para los ciudadanos europeos, y por tanto quizá sea necesario coordinar las políticas educativas y reforzar los sistemas educativos en el ámbito de Europa.

Ahora el conocimiento es la fuerza que impulsa el desarrollo personal y profesional, y la UE pretende que los sistemas educativos promuevan la adquisición de conocimientos y habilidades capaces de ser transformados en competencias útiles. Uno de los desafíos lo constituye la reorganización del currículo, interrelacionando los contenidos impartidos en las diferentes asignaturas con la vida real. No hay que olvidar que uno de los objetivos finales de la escolarización es preparar al alumno para que actúe de manera eficaz fuera del contexto escolar. Y todos conocemos brillantes alumnos muy bien instruidos que no logran aplicar sus conocimientos y habilidades en un nuevo contexto o una situación nueva. Un expediente académico brillante no implica necesariamente ser “brillante” en la vida, ni tiene una equivalencia con el éxito profesional.

Mayor Zaragoza nos recuerda que, en la actualidad, y a pesar de todos los avances, la organización de los centros educativos sigue mayoritariamente basada en

el esquema de “los 4 unos: 1 profesor, 1 asignatura, 1 hora, 1 clase”. La crisis educativa debe abordarse con nuevos modelos, nuevas experiencias, nuevas ideas de futuro. Quizá la elaboración de un currículo europeo, parcialmente común, no homogeneizante, ni egocéntrico, sino plural, diverso y de mutuo enriquecimiento podría contribuir a mejorar los sistemas educativos de las diferentes realidades de Europa.

La necesaria evolución de los fines de La educación

Nuestra sociedad a lo largo del siglo pasado venía considerando la Educación como un bien que había que impulsar, en cuanto que su generalización contribuía a resolver el problema de las desigualdades sociales y era un medio imprescindible para reducir el atraso económico, en concreto de nuestro país.

Conseguida ya su generalización, las instituciones deben esforzarse en que la educación tenga la calidad que se pide.

En la educación está también presente una demanda, concretada en las familias:

a) El papel de los padres será como agentes activos responsables en la educación de sus hijos y no como simples adquirentes de servicios educativos.

b) Los padres como demandantes de educación se ven en la necesidad de proceder a una elección entre la oferta disponible, elección que luego valoran en función de la correspondencia entre los resultados esperados y los conseguidos.

c) Como simples ciudadanos están en una mejor situación para opinar sobre las reformas educativas que pueden modificar la actual institucionalización del sistema educativo y que giran en buena parte alrededor del incremento de la competencia entre centros educativos.

Algunos expertos aseguran que, como consecuencia de los resultados poco concluyentes de la política de reducción de desigualdad social por parte del sistema escolar, y de la dificultad de encontrar una unión satisfactoria entre los objetivos de una estrategia “meritocrática” y los de una estrategia igualitaria, se produjo un desplazamiento del debate hacia los temas de la calidad de la enseñanza, con lo que se plantean nuevos problemas como el rendimiento educativo de la escuela “comprehensiva”. Pero tanto los debates sobre la relación de la educación con el crecimiento económico y sobre las cuestiones de cohesión o desigualdad social como los debates entorno a la calidad, tienen en común el cuestionamiento del marco institucional en el que opera la organización escolar, un marco institucional que aparentemente desincentiva hacia una mejora de la calidad y frena la búsqueda de alternativas. Una alternativa podría ser que un marco maximizara la capacidad de elección de los diversos agentes del sistema: padres, alumnos, profesores y los empresarios educativos (públicos y privados). En los debates de nuestro país se observa un retraso importante: aquí se instaure la escuela comprensiva cuando ya en otros países aparecen reflexiones para una revisión del modelo. Lo que este atraso puede sugerir es que la “comunidad

de política educativa” parece inclinarse por el mantenimiento del *status quo*, lo que llevaría implícito un marco institucional de la educación que concede poco margen a la libertad de elección, la experimentación, y la diversificación de experiencias educativas.

Los debates educativos más relevantes han seguido una evolución peculiar.

Si bien el tema económico ha subyacido siempre, en los años 60-70 se centró la atención en la relación entre educación y desigualdad social. Con el tiempo el problema de la desigualdad perdió el carácter central que tuvo en el pasado y ha sido desplazado, adquiriendo en los últimos años relevancia el problema de la calidad de la enseñanza, y de ello se está pasando a centrar la atención en la relación entre la calidad educativa y la elección educativa.

Se sabía que en los países occidentales, en los que imperaba un derecho civil heredado del derecho romano (propiedades, contratos...), en los que operaba una economía de mercado y por consiguiente un sistema de clases sociales, el acceso al sistema educativo era diferente según la clase económica en cuestión. En los años sesenta era obvio que las probabilidades de completar con éxito los estudios obligatorios estaban muy condicionadas por el origen social del alumno, de modo que los de las clases modestas tenían menos posibilidades de proseguir estudios superiores y alcanzar los empleos mejor remunerados y más prestigiosos socialmente.

Se planteó entonces qué se podía hacer para reducir e, incluso, suprimir esas desigualdades. El problema fue establecer si la gran diferencia de recursos de las escuelas reforzaba la desigualdad social, si los métodos de integración e imposición de homogeneización en las escuelas podrían reducir esa desigualdad o si, a pesar de todo, los factores genéticos de la inteligencia disminuían esas probabilidades de reducción, planteando así un análisis más detallado de las propias familias. Los informes evidenciaron que las diferencias de equipamientos entre las escuelas no eran por sí mismas concluyentes, y quizá las diferencias de aprendizaje eran mayores en la misma escuela, lo que evidenciaba la influencia del entorno familiar.

Esto no quiere decir que las diferencias en los niveles de equipamientos no puedan tener efectos sobre la calidad de la educación, sino que no existe tal correlatividad evidenciada (Por ejemplo, Galicia, que es una de las comunidades autónomas con menor gasto medio por alumno, presenta, sin embargo, resultados generalmente por encima de la media en todas las áreas (INE, 1998). Otras CA con un mayor gasto educativo coincide que son aquellas donde los sueldos de los docentes también son más elevados, por lo que se podría inferir que el gasto educativo se destina en estas CA fundamentalmente a emolumentos y no a la dotación de recursos en sí misma).

La institución emblemática de las reformas educativas de los años sesenta fue la llamada “escuela comprensiva”, que suponía el establecimiento de una enseñanza primaria hasta los doce años, y una enseñanza secundaria de carácter obligatorio hasta los dieciséis. Los contenidos de las enseñanzas tendían a unificarse. El país pionero de esta escuela fue EEUU. En Europa se desarrolló varias décadas más tarde,

y en España se realiza en los años noventa, en un momento en que este tipo de escuela cada vez estaba más puesto en cuestión. Se habla de descenso de la calidad educativa, de infantilización de los contenidos, de carencias de materias básicas como la lectura, la expresión oral y escrita y las matemáticas. También se critica a las familias, porque estarían renunciando a su papel educador. Pero sobre todo se manifiesta la preocupación por que el sistema educativo no esté respondiendo a las necesidades de la sociedad actual.

¿Por qué esta preocupación por la calidad?

Hay quien la relaciona con la importancia dada al valor de libertad individual, pero también se ha generalizado la preocupación por la cantidad y calidad de los Servicios Públicos, así como otros sectores muestran preocupación por los cambios que se han introducido en la familia, lo que ha podido llevar a ésta a descuidar la educación de los hijos y a dejarla en manos de la escuela y de otros agentes de socialización (grupos de iguales y medios de comunicación). Incluso se sugiere que la expansión masiva del sistema educativo junto con la comprensividad de por sí han contribuido al deterioro de la calidad educativa.

Los que argumentan que está teniendo lugar un deterioro en la calidad de la educación que reciben los niños suelen basarse en la percepción de 2 fenómenos:

a) Descenso de nivel de conocimientos básicos de los alumnos que cursan enseñanza obligatoria. Percepción de que los estudiantes no alcanzan el nivel de conocimientos que sería deseable en la sociedad actual, criticando así la poca capacidad de los alumnos en ciertas habilidades instrumentales básicas como la lectura, escritura y formación en matemáticas, junto con la insuficiente preparación de los jóvenes para hacer frente a los retos de la sociedad del futuro, en la que cabe esperar cada vez mayores exigencias de conocimientos en informática, nuevas tecnologías e idiomas extranjeros.

b) Incremento de los problemas de disciplina en la escuela, debido fundamentalmente a dos causas: (1) ampliación de la escolaridad hasta los 16 años, que ha llevado a permanecer en el sistema a jóvenes conflictivos y/o desmotivados por los estudios, y (2) presencia de una serie de cambios en la juventud, como son las drogas y la delincuencia, que inciden de modo directo en los centros educativos.

Derivado de esta situación surge un movimiento, denominado en los países anglosajones *Back to basic*, a favor de recuperar las enseñanzas en materias tradicionales básicas, así como imponer una mayor disciplina en las aulas y escuelas. En el origen del movimiento está la preocupación por el supuesto deterioro de la calidad, pero en realidad no importa tanto la comparación con el pasado como con las tareas y estándares del presente.

La familia en la educación

Según una opinión muy extendida, las familias actuales de los países más avanzados están menos implicadas que antes en la educación de sus hijos, aunque ellas no lo consideren así.

Aparentemente, hay varias razones que sostendrían esta opinión:

a) Por un lado, se ha dado una serie de cambios en la organización familiar que tendrían consecuencias negativas sobre la socialización de los niños. Ej.: la incorporación de la mujer al mercado laboral y el consiguiente porcentaje cada vez mayor de madres que trabaja fuera del hogar, lo que resta tiempo de presencia de los padres en el domicilio y obliga a las familias a hacer uso de diversos instrumentos para el cuidado de sus hijos como guarderías, cuidadoras en casa o recurso a parientes (sobre todo abuelos). En mayor medida incide cuando los menores están en edad escolar: deben comer en el colegio o seguir actividades extraescolares para coincidir con el horario de trabajo de los padres.

b) También ha influido el debilitamiento de los lazos de la familia extensa en sentido amplio, es decir, de los que unen al núcleo familiar con los abuelos, tios, primos... lo que conduce a que la socialización familiar de los niños es casi responsabilidad exclusiva de los padres (aunque en muchos casos con la ayuda inestimable de los abuelos en las tareas de cuidado y crianza).

c) Otro cambio estructural significativo en la composición de las familias: Se acabó la estructura monolítica vinculada al patriarcado, estática y uniforme; se impone la diversidad: familias monoparentales, divorciados y vueltos a casar, de "juntos pero separados" por cuestiones generalmente profesionales, con hijos biológicos o adoptados, monocromáticas o multicolores, de "tus hijos y los míos se pelean con los nuestros", etc.

Estos cambios en la organización familiar han venido parejos a otros de carácter cultural con consecuencias importantes para la educación de los hijos: inmigración, homosexualidad... los cuales están generando una variedad de relaciones y parentescos, para las que todavía ni existe denominación, que pueden estar relacionados con cambios históricos de cómo las generaciones se relacionan con el mundo.

La manera que tienen los padres de ejercer su autoridad sobre sus hijos es haciéndose responsables del mundo que les transmiten a éstos. Cuando los padres rehúyen esa responsabilidad o tratan de disminuirla, su pretensión de ejercer su autoridad tiende a difuminarse. Se disfraza esta renuncia con argumentos como la "reafirmación de la libertad" de sus hijos, o haciendo comparaciones entre su relación con sus padres y con sus propios hijos, en la que ellos aparecen como "liberales" y sus padres como "indebidamente autoritarios".

Otro cambio cultural relevante es la creciente importancia de la televisión como agente socializador. El hecho es que los padres ya no pueden controlar tanto los

tiempos en la introducción de nueva información a sus hijos y, en definitiva, no controlan tanto su educación frente a una “competidora” como es la TV.

La familia ha perdido peso como agente de educación frente a otras instancias, como la propia escuela (y guarderías), los medios de comunicación y los amigos. Se enfatizan los efectos negativos de este fenómeno y se resalta que el debilitamiento de la institución familiar es el responsable de gran parte de los problemas de educación.

Carlos Tudesco (experto en educación de la UNESCO) afirma que “se ha producido una disociación entre la escuela y la familia, porque los niños llegan a la escuela con un núcleo de desarrollo de la personalidad caracterizado bien por la debilidad de los marcos de referencia, bien porque tales marcos son distintos a los que la escuela sostiene. Antes la escuela era una continuación de la familia en lo que se refería a la socialización y estilos de vida, mientras que en la actualidad la sociedad habría experimentado un cambio mucho mayor que la escuela, porque en la primera se habrían consolidado otros principios como una relajación de la disciplina o un mayor respeto a la diversidad y la elección individual, lo que chocaría con el formalismo y el tratamiento indiferenciado que se daría a los alumnos en la escuela”.

La pérdida de confianza en las instituciones, la disminución de la confianza entre las personas, el debilitamiento de los lazos familiares y el creciente individualismo son los principales responsables de lo que él considera una gran ruptura social caracterizada por la disminución de la cohesión social. En cualquier caso, si hoy en día los niños pasan menos tiempo con su familia, ello no constituye *per se* un indicio de la pérdida de importancia cualitativa de la familia como agente educativo ni es incompatible con la idea de que los niños sigan ocupando un lugar central en la vida familiar. En España concretamente las encuestas muestran el profundo arraigo que la institución familiar sigue teniendo en la sociedad española, así como la importancia que se concede a los hijos y a la experiencia de la maternidad y paternidad. Incluso el hecho mismo de que las familias hayan reducido de forma importante su fecundidad puede indicar una estrategia orientada a proporcionar un mejor cuidado y la mejor educación posibles a los hijos. También en los últimos años se ha concedido un creciente crédito a la idea de que la participación de los padres en la escuela constituye un factor favorable para la mejora de la calidad de las instituciones educativas.

No siempre es fácil entender los mecanismos por los cuales las distintas formas de participación de los padres tienden a mejorar el rendimiento de los hijos, pero suele afirmarse que en casi todos los casos ésta ejerce un efecto positivo sobre la motivación de los alumnos. Sin embargo, la participación reviste formas muy distintas, que no siempre son valoradas por los expertos de forma igual o positiva, ni apreciadas de igual manera por los participantes, como, por ejemplo, los profesores.

Existen inicialmente dos formas de participación: individual y colectiva.

La participación individual puede concretarse en dos actividades: (1) la comunicación entre los padres y profesores y directivos de la escuela, (2) el apoyo que

pueden prestar los padres a las actividades, ya sea en forma de ayuda a los hijos a la hora de hacer los deberes, de participar en las actividades organizadas por el centro o coordinar con éste la realización de actividades educativas para el tiempo de ocio de sus hijos.

Todas estas maneras son apreciadas tanto por los expertos que investigan sus efectos como por los profesores, al sentir a apoyada su labor. Pero otras formas de colaboración, como la asistencia ocasional de los padres a las clases o la posibilidad de que alguno imparta una clase, ya no resultan de su agrado, al ser vistas como una intromisión en su trabajo cotidiano.

Por lo que se refiere a la participación colectiva de los padres en la escuela, el modo más relevante en la se manifiesta es a través de su presencia en los Consejos Escolares junto con otros miembros de la comunidad educativa.

La potenciación de los Consejos Escolares responde a la idea de que es necesario un mayor control democrático de las escuelas para que pueda atenderse mejor a los intereses y necesidades de la sociedad y en especial de los alumnos y sus familias. La idea básica en la que se fundamenta esta organización es que es bueno que las escuelas tengan un cierto margen de autonomía y que ésta la ejerzan todos los miembros de la comunidad educativa, no sólo profesores y administradores de la escuela. El establecimiento de los Consejos Escolares con poder decisorio ha sido con frecuencia problemático, puesto que un buen número de profesores los han visto como un elemento intruso que disminuye su autonomía profesional.

Llama la atención el hecho de que, por una parte, los padres se declaren a afirmar su responsabilidad por la educación de sus hijos y, por otra, se muestren tan dispuestos a delegar esta responsabilidad en la escuela y a contribuir en escasa medida a esa educación, (y ello en parte por la diferencia que existe entre una declaración de responsabilidad y el ejercicio efectivo de la misma).

¿Pero qué nos dicen en realidad estos padres con su comportamiento?

Indican algunos estudiosos que los padres que se podrían denominar “auténticos electores” consideran la elección de centro algo fundamental e invierten en esta “participación” el máximo de energías y recursos, eligiendo centros privados. Sin embargo los padres “*choosers* débiles” dedican algo más de esfuerzo a la búsqueda de colegio, trascienden algo en el criterio de cercanía, apuestan por el de calidad y acaban eligiendo un colegio concertado o no eligiendo el colegio público que les correspondía.

¿Es realmente un padre un “*chooser* fuerte” porque ha elegido el centro privado? Si la correlación calidad de la enseñanza / privatización fuese real, podría considerarse en parte cierto, pero sucede que hay una connotación social detrás: privatización total, coste elevado, familias pudientes... y estos padres realmente están escogiendo a priori el grupo de iguales para sus hijos a fin de mantener el status social, o incluso como medio de promoción. En cualquier caso ¿quien se atrevería a reconocer

que la “calidad” no es tal después de pagar mensualmente cantidades de dinero en ocasiones desorbitadas? Sólo cuando los resultados académicos no se corresponden con lo esperado (y suele coincidir cuando el umbral supera los 3-4 suspensos) se pondría en cuestión la supuesta “calidad”.

¿Los padres “no *chooser*” o “*chooser* débiles” lo son por el hecho mismo de llevar a sus hijos a la escuela pública que les corresponde por zona o centro concertado? Pudieron haber valorado la calidad de enseñanza de ese establecimiento educativo y haber optado por él conscientemente, pero al no hacerlo pudieron haber tomado en consideración otros factores importantes en la educación de sus hijos: la proximidad al domicilio como un valor en sí misma, por comodidad para el niño y la familia, soportando facilitar compatibilidades laborales, familiares y sociales, y/o escoger las relaciones con el grupo de iguales de su hijo dentro del entorno próximo a fin de favorecer su integración social

Unos padres se ocupan más de complementar la educación formal de sus hijos y otros menos. Unos montan a sus hijos en el tiempo de las actividades extraescolares convirtiendo la asistencia a las mismas en una “gimkana familiar”; otros se implican más en la ayuda de sus hijos en casa, a hacer los deberes, a leer con ellos... otros acompañan a sus hijos a disfrutar y aprender con representaciones teatrales, musicales y exposiciones de pintura.

Esta implicación va asociada a un rendimiento escolar por encima de la media .

Quizá a los padres podría recordárseles algo tan sencillo como que las calificaciones de sus hijos no lo son todo, que pueden ser equívocas, que el futuro de sus hijos no está garantizado por el hecho de que alcancen estudios superiores y que tienen una responsabilidad que va más allá de colocarles en un buen colegio. Esta generación de padres podría tomar conciencia de la enorme delegación que está haciendo en instituciones que no controla o que controla a mucha distancia.

Esta especie de ahondamiento en la experiencia de la responsabilidad puede llevarles a no *preocuparse* sino a *ocuparse* de esta educación mediante la realización de actividades educativas, ayudar a sus hijos en sus tareas escolares, participar en la vida de los colegios, mejorar su propio patrimonio cultural, revisar su confianza aparente en la TV como instrumento recreativo-instructivo de sus hijos, reajustar sus prioridades entre los contenidos educativos de la escuela, dando más peso a varias disciplinas, algunas descuidadas, como las Humanidades, y otras valoradas, como el Inglés y la Informática.

¿Qué es entonces lo que da lugar a las quejas de los profesores?

Se puede decir que aunque la “tarta” del poder en los centros era antes de la LODE, minúscula, pertenecía casi por completo al profesorado, ahora es una tarta más grande, pero hay que repartirla con padres y alumnos, y aunque el trozo que corresponde al profesor de hoy es más grande y de mejor calidad que el que tenía, por el

simple el hecho de tener que compartirla parece haber producido daños psíquicos irreparables. Los profesores se sienten víctimas de un desengaño: la autonomía de los centros no ha sido exclusivamente para ellos, aunque lo haya sido en lo fundamental.

Los profesores tienden a ver el Consejo como un lugar donde “concienciar” a los padres sobre lo necesario de su apoyo y su cooperación. Después de todo, es el único lugar donde se encuentran institucionalmente con ellos y donde pueden presentarles los problemas que no caben en la relación individualizada profesor-padre que normalmente mantienen. Esta opinión se sostiene identificando la enseñanza con su contenido, entonces sólo el historiador sabe de historia, el matemático de matemáticas, etc. Cada uno ocupa en solitario su compartimento, y ya ni siquiera es posible la comunicación entre profesores, por lo que el Claustro se vacía de contenido.

En realidad los profesores sólo acogen bien al colectivo de padres para tres cosas: (1) para que apoyen sus peticiones (más presupuestos, más salarios, más aulas...), (2) para que aporten su trabajo (colaborando a veces en talleres, ayudando en excursiones...) y, sobre todo, (3) para que den o consigan dinero.

A pesar de todo, el profesor necesita al padre y ambos están “condenados a entenderse”. Después de todo, comparten la tarea de educar, y el profesor necesita del apoyo de la familia tanto dentro como fuera de la escuela. *Educar a la familia y a la sociedad a través del niño es el sueño irrealizado, pero no abandonado del magisterio.*

El profesor necesita, quiere y busca un tipo preciso de padre. Desea colaborar estrechamente con unos padres que acudan a su llamada, sigan sus consejos, prolonguen su acción y reconozcan su labor. Lo que sucede es que al maestro no le gustan otras multitudes que no pueda manejar (las formadas por niños) Es curioso: tanto problema para individualizar la educación de los niños en las aulas y tanto miedo a colectivizar la relación con los padres. Lo que está claro es que en las entrevistas individuales se habla exclusivamente sobre el alumno, mientras que los encuentros colectivos presentan el peligro de terminar versando sobre el profesor.

Y para conseguir este tipo de padres, al parecer es preciso educarlos. Si al maestro y profesor se han sumado ya el educador de calle, el trabajador social, las aulas de la tercera edad, el aula sin muros, ahora se añade la “escuela de padres”.

Los padres que no conectan rápido y con tacto con el profesor son vistos como personas “insuficientemente formadas”. Hay algo de verdad en eso, pues al profesor le resulta más fácil conectar con el padre de clase media que con el trabajador manual (o con el de clase alta, pero esto puede arreglarse con ciertas dosis de “servilismo”).

El deseo de “escolarizar a los padres” por parte del sistema escolar revela abiertamente la incapacidad de numerosos profesores para considerarlos y relacionarse con ellos como iguales. “Para que la posición del profesional quede a resguardo, es preciso que la del padre se vea rebajada a la condición de ignorante”. Si éstos no se pliegan a sus pretensiones, debe ser que no se reocupan de la educación de sus hijos.

Según esto, todos los males vienen de que las familias no se preocupan lo bastante de sus hijos y delegan su educación en la escuela, pero sería más correcto decir que porque no pueden, no saben, no quieren (o un poco de todo, a la vez) ocuparse del proceso completo de la educación, encargan parte de éste a la escuela, pero desean estar seguros de que el encargo se cumple a su satisfacción y, por eso mismo, fiscalizan, o por lo menos lo intentan. De hecho, los padres que delegan son, precisamente, los que menos molestan, aunque tampoco pueda contarse para nada con su ayuda. “Colaborar” y “estar codo con codo” significaría desde este punto de vista (como para la mayoría de los docentes) ponerse a disposición del maestro.

La posición de los padres se encontraría entre la indiferencia y la impotencia. El discurso de la participación supone que, siendo los padres los principales responsables e interesados en la educación de sus hijos, nada les permitirá realizar mejor su derecho a controlar ésta e influir sobre ella que la oportunidad de intervenir en la gestión de los centros docentes. En cualquier caso la participación de los padres ha sufrido cierto desengaño entre lo que se prometía y lo que finalmente resultó en la gestión en los centros de enseñanza. Su grado de participación es bajo, y sigue en descenso. Sus competencias son escasas o, cuando menos, dudosas, su efectividad, débil, y en la mayoría de los casos nula; su percepción de la experiencia es diversa, pero con frecuencia pesimista, y su aceptación por los demás sectores de la comunidad escolar es baja y a menudo se convierte en un rechazo abierto.

Participar es una tarea nada fácil: los padres que participan, por su parte, tienen que hacer frente a la acusación de que sólo se preocupan por los problemas particulares de sus hijos, no de los problemas de todos. Y aunque en ocasiones pueda existir algo de cierto en ello, en algunos casos es probable que, para muchos, sus hijos sean la única referencia respecto al funcionamiento del centro. Cuando el Plan de Centro, Memoria de Actividades, etc. se presentan en forma de una serie de documentos vacíos de contenido, que no se corresponden con la realidad actual del centro, la experiencia particular o más próxima se convierte en un criterio de juicio de la realidad

Muchos padres declaran que temen represalias de los profesores y, como consecuencia, se autocensuran o autolimitan. Son conscientes de algunas de sus limitaciones, en particular su falta de conocimiento sobre la organización escolar y cuestiones pedagógicas, y esto en ocasiones les lleva a reclamar más formación, pero diferente de la de las “escuelas de padres” que proponen los profesores. En los Consejos se cuidan mucho de no interferir en lo que los profesores consideran su coto privado y temen realmente, ser arrollados por el profesional.

¿Qué es lo que realmente quieren los padres?

Bajo la denominación de actividades extraescolares suele incluirse una serie de actividades y servicios de diferente naturaleza:

1) Las actividades extramurales, realizadas fuera de las paredes de la escuela, pero integradas dentro del currículo previsto, generalmente asociadas a una asignatura, y escasamente a proyectos interdisciplinarios.

2) Las actividades extracurriculares organizadas por la escuela misma, que no forman parte de la enseñanza reglada, pero a iniciativa de y bajo la dirección y control de los profesores (u otro personal de la escuela).

3) Las actividades extraescolares propiamente dichas, y extracurriculares, que pueden ser extramurales o no (promovidas a iniciativa de los padres, de entidades ciudadanas —Ayuntamiento—, o el Consejo Escolar).

4) Los servicios complementarios, cuya finalidad no es propiamente formativa pero atiende a necesidades planteadas por las condiciones materiales de la escolarización o derivadas de la función de custodia asignada a la escuela.

Realmente un sector importante del profesorado se resiste o niega a cualquier actividad susceptible de originar imprevistos que puedan suscitar responsabilidades civiles o penales. Ni que decir tiene que *la mejor manera de evitarlo es mantener a los alumnos entre las cuatro paredes del aula, aburridas y tal vez no muy beneficiosas para la salud física y mental a largo plazo, pero sin duda bastante seguras en una perspectiva inmediata.*

Así pues, después de largo años de desarrollo de la conciencia de la necesidad de abrir la escuela al entorno, sacar a los alumnos del aula... un “escollo” legal ha dado como resultado el retorno a la actividad más tradicional. Los legítimos intereses del profesorado en el desempeño de su empleo se dan de bruces con las propuestas de aprendizaje activo y la escuela abierta.

Las actividades extraescolares desempeñan cuando menos una triple función:

a) Pueden considerarse una manera de cubrir la distancia que separa la enseñanza de la educación, la instrucción de la formación, la capacitación académica del desarrollo integral... no olvidemos, además, que parte de las actividades extraescolares de hoy, serán tarde o temprano parte del currículo establecido.

b) Son también una forma de cultivar la diferencia. Puesto que lo escolar propiamente dicho está al alcance de todos y es forzosamente uniforme, lo extraescolar se convierte en el terreno donde buscar una enseñanza de un mayor valor simbólico.

c) Son también una forma de prolongar el horario de los niños en la escuela, o, en cualquier caso fuera de la residencia familiar, por lo que resultan elemento esencial en el desempeño de la labor de custodia. Tanto más, a medida que los maestros logran reducciones en su horario lectivo, que de otro modo supondrían automáticamente una reducción de la jornada y el calendario escolares, con el consiguiente problema para las familias, especialmente para aquéllas en las que todos los adultos trabajan.

La función de custodia

Se ha dicho muchas veces que los centros de enseñanza se han convertido en “aparcamientos” donde depositar a los niños en las horas en que sus familias no pueden atenderles. La desaparición de las pequeñas comunidades debido al proceso de urbanización, la salida de las madres del hogar por razón de su incorporación al mercado de trabajo, el relajamiento de los lazos familiares más allá del núcleo familiar y el distanciamiento geográfico de las generaciones, así como la saturación de la vivienda y la calle con toda clase de instrumentos peligrosos, han forzado a las familias a buscar un lugar donde poder dejar confiadamente a sus hijos. La escuela, que en un principio no tenía en modo alguno ese cometido, ha sido vista por todos como la institución más adecuada para asumirlo. Se produce entonces una ampliación y diversificación de las demandas dirigidas a ella: debe acoger a alumnos a edades más tempranas y más tardías, más horas al día y más días al año, y debe proporcionarles otras oportunidades de actividad y una serie de servicios complementarios.

Y ello porque el modelo de familia tradicional (padre proveedor, madre cuidadora) ha sido sustituido de forma rápida por un modelo de familia diverso, en la que en la que padre y/o madre son a la vez proveedores y cuidadores tras la incorporación de la mujer al mercado laboral, sin que se dispusiese de una serie de apoyos estatales, servicios colectivos, permisos parentales y flexibilidad laboral, lo que limita seriamente la incorporación real de la mujer al mercado laboral en igualdad de condiciones.

La conciliación laboral, lejos de abordarse en las empresas, se “desplaza” a la institución educativa: prima el interés por la rentabilidad económica de la empresa, tanto en contra del beneficio personal del trabajador en la relación con sus hijos, como de la repercusión positiva que en éstos tendría. El discurso del enriquecimiento que supone el apoyo de la familia extensa, encubre igualmente una dejación del Estado en la asunción de responsabilidades respecto a la creación de servicios de apoyo, lo que redundaría directamente en beneficio de las arcas del erario público.

Los profesores ven las actividades de custodia como un atentado a su profesionalidad y un factor de endurecimiento de sus condiciones laborales. El discurso dominante consiste en que su función es enseñar, no en cuidar a los alumnos.

Más serio es el problema de la jornada escolar: los profesores desean en general una jornada continuada, mientras los padres la suelen preferir partida, especialmente para los niños más pequeños. Sorprende la unanimidad con la que los profesores encuentran toda suerte de virtudes pedagógicas en la jornada continuada, dando por supuesto que redundaría en la calidad de la enseñanza, pero en realidad no explican por qué. Si finalmente lo consiguen, bajo la bandera de que por la tarde sube el “índice de fatiga”, se pasa a “agotar” a los alumnos por la mañana (en el caso de primaria) o en jornadas maratónicas de seis o siete horas seguidas (con apenas dos descansos de veinte minutos) en el caso de Secundaria.

Participación es, al fin y al cabo, uno de esos términos tan manoseados, tan frecuentes en el discurso sobre la educación, que, a fuerza de designarlo todo, termina por no significar nada. Lo mismo que la “igualdad de oportunidades”, la “enseñanza activa”, la “eficacia”, o la “calidad” han acabado por convertirse en algo que todo el mundo invoca, porque nadie puede declararse contrario, pero que para cada cual reviste un contenido diferente.

La adolescencia, una etapa singular

Pilar Barreiro González¹⁹

El título de esta charla nos dirige hacia una idea de la adolescencia como una etapa singular. Ciertamente tiene sus particularidades, que hacen de ella una etapa evolutiva diferenciada de las demás. Es evidente que lo más definitorio de este período es que viene marcado por una serie de cambios tanto a nivel físico como emocional, intelectual, moral...

Esta etapa es motivo de diversas inquietudes por parte de los padres del propio adolescente o de aquéllos que se aproximan a este período. Pero también es cierto que hay muchos estereotipos muy extendidos acerca de la adolescencia que la definen como problemática, conflictiva y en cierto modo caótica. Es necesario superar estos viejos paradigmas y tener en cuenta los factores de riesgo que pueden dirigirnos hacia esas valoraciones para trabajar sobre ellos. Podremos así ser positivos en nuestra valoración y primar la potencialidad, la capacidad y creatividad de este momento evolutivo en la misma.

Hay que tener en cuenta la adolescencia como una etapa no sólo singular sino individual. Cada sujeto vive este proceso de forma individual, no es una transformación generalizada en ningún caso, existen múltiples diferencias individuales que vienen determinadas por factores socioculturales, psicobiológicos, físicos, etc. Si a es-

¹⁹ Licenciada en Pedagogía y en Psicología, con postgrado en *Orientación e Intervención Psicopedagógica* y máster en *Orientación Educativa y Profesional*, intérprete de lengua de signos. FAXPG A Coruña, 2001-2002. Actualmente es directora del Hogar Infantil Emilio Romay de la Excm. Diputación de A Coruña. Ha trabajado en la Selección de personal de Unión FENOSA, como psicóloga y pedagoga de la E. Infantil Andaina, profesora invitada de la Universidad de Vigo y profesora interina de Educación Secundaria, de psicología-pedagogía (Orientadora), en Centros Públicos de la Consellería de la Educación de la Xunta de Galicia, atendiendo a diversos centros adscritos de infantil y primaria desde septiembre de 1999 hasta junio de 2006. Entre sus publicaciones están el libro *Estudiar mejor...todo un deporte*, el capítulo del libro *Modelos de Orientación en Educación Especial* titulado "Empleo con Apoyo en España" y los artículos en revistas como "Algunhas notas sobre os conflitos na Etapa da Educación Infantil" (*Revista Galega do Ensino*), "Vivencias de una selva gallega" (*Cuadernos de Pedagogía*), "Estimulación Temprana como proceso en la E. Infantil" (*Rehabilitación*) y "Estilos educativos familiares e problemas de conducta" (*Revista Galega de Educación*). Además ha presentado comunicaciones y ponencias a diversos congresos y jornadas.

to añadimos las posibles inseguridades y problemas que pueden surgir como consecuencia de experiencias vividas por el adolescente en la actualidad o previamente (tal es el caso de la adopción), estas diferencias pueden ser más acusadas.

Por todas estas razones, la adolescencia ha sido estudiada desde diferentes perspectivas científicas a lo largo de la historia: desde la psicología, pedagogía, derecho, medicina, etc. Todas estas disciplinas han aportado teorías y reflexiones acerca de las características de dicha etapa, de las posibles problemáticas así como los factores que más pueden estar influyendo en ellas.

Comenzaré señalando aquellas cuestiones que pueden contribuir a hacer de éste un período diferente en el caso de los adolescentes que han sido adoptados. Posteriormente trataré de esbozar los rasgos generales que la definen como tal etapa, sobre todo desde la perspectiva pedagógica y psicológica. Este planteamiento normalizado de la mayoría de los acontecimientos que surgen, este paralelismo en el desarrollo en todos los adolescentes sean o no adoptados justifica esta exposición.

Adolescencia - Pubertad

En el desarrollo de cualquier ser humano podemos señalar que hay tres momentos evolutivos que son universales: *infancia, adultez y vejez*.

El paso de la infancia a la adultez viene marcado por un período crítico, la pubertad, momento que viene significativamente acompañado de muchos cambios fisiológicos. Este período es universal (igual en hombres que en mujeres), aunque estos cambios no se desarrollen en todos en la misma edad y con la misma intensidad. Pero la diferencia con el término adolescencia es que no depende de que se produzcan o no en una sociedad industrializada o desarrollada.

Así, dentro de la adolescencia incluiríamos la pubertad y un período posterior que podemos denominar juventud con una duración variable debido a las diferencias individuales en cuanto a los cambios psico-sociales que se producen.

Como ya señalamos, la adolescencia es un período de transición entre la niñez y la vida adulta en la vida marcado por una serie de cambios físicos, psicológicos, sociales... quizás éste sea el motivo para que se haya convertido en uno de los temas que suscitan mayor interés en la psicología del desarrollo. No obstante, hay que tener en cuenta que este período no es universal (parece que está relacionado con las sociedades desarrolladas). De hecho, existe una gran variabilidad cultural del tratamiento de este tránsito, tanto en cuanto a las diferentes culturas como dentro de las mismas en cuanto a su duración. De este modo, cuando hacemos mención a la adolescencia estamos hablando de un fenómeno cultural y no transcultural (caso de la pubertad) que viene determinado en gran medida por una dimensión psicosocial.

Aunque este cambio o transformación debe ser elaborado personalmente por cada sujeto, en muchas sociedades se celebran diferentes rituales de paso o se consideran diversas actuaciones en el momento de la menarquia de las mujeres.

Es el caso de las ceremonias llevadas a cabo en Japón bajo el nombre de *Seijin no Hi* (día de la llegada de edad), que significa la mayoría de edad para los adolescentes japoneses. Hasta el s. XIX no existía una edad estándar para marcar este paso, que variaba según el sexo (en los niños a los 15 años y en las niñas a los 13). A partir de 1876, este cambio coincide con la mayoría de edad (20 años) y se celebra anualmente. En esta ceremonia los chicos y chicas son ataviados con trajes oscuros y kimonos respectivamente y los alcaldes de las distintas prefecturas, así como diferentes personalidades, realizan discursos para los nuevos adultos. Posteriormente oran en los diferentes templos shintoístas y son agasajados por sus familias con dinero.

Otra tradición, como la judía, señala este paso por medio de otros rituales como el *Bar Mitzvah* (hombres) y el *Bat Mitzvah* (mujeres) en donde se proclama en sociedad tras la lectura del Torá el paso a la adultez. Aunque también hay otras antiguas costumbres judías que llevan a dar una bofetada a las hijas en el momento de tener su primer período como una “despedida” de una relación más cariñosa y propia de la niñez.

En otras culturas más lejanas como en Papua, Nueva Guinea, se acostumbra a construir chozas menstruales en las que las mujeres descansan de sus trabajos habituales.

Como se puede observar, se trata de uno de los tránsitos que conllevan mayor número de rituales en las diferentes culturas alrededor del mundo.

Particularidades del adolescente adoptado: ¿qué es lo que cambia?

No podemos hacer una generalización de la idea de que todos los niños/as que han sido adoptados van a pasar una adolescencia problemática mayor que la de los adolescentes que no lo han sido. Puede que encontremos en aquéllos mayor número de problemas o que sean un tanto diferentes a los que surgen en otro adolescente fruto de una mayor inestabilidad, pero la mayoría de estas reacciones y sentimientos han sido alimentados con unas prácticas parentales determinadas a lo largo de los años previos a la adolescencia. Posteriormente hablaremos de estos estilos educativos parentales y de su importante influencia sobre estas respuestas dadas por los adolescentes.

Hay que señalar que ésta es una etapa marcada por diferentes niveles de autoestima, seguridad o inseguridad, niveles diferentes de autoconfianza, de independencia, de asentamiento de carácter, así como de identidad. Lo que lo hace diferente de otras etapas es que quizás sea en ésta en la que se van afianzando con mayor peso.

Una de las señas más subrayadas en el caso de los niños y niñas que han sido adoptados es la necesidad de buscar sus orígenes. Pero la *búsqueda de nuestros orígenes* no es exclusiva de aquéllos que han sido adoptados. Todos, en algún momento de nuestras vidas hemos hecho preguntas y nos hemos interesado por conocer nuestra procedencia, conocer detalles de nuestra familia, etc. En definitiva, es una necesidad

psíquica del ser humano, que la alcanza después de tener un concepto claro hacia su persona.

Los adolescentes adoptados *preguntan con mayor fuerza* o se interesan quizás con *mayores dudas* a todas estas preguntas en torno a sus orígenes: ¿quiénes son sus padres biológicos? ¿tienen hermanos/as? ¿cómo es su país de origen? (si no lo han conocido todavía) ¿por qué fueron abandonados y adoptados?... Todo ello para conformar una identidad (característica propia de la adolescencia). En el proceso de esta *búsqueda de la identidad* podríamos concluir con una estabilidad y equilibrio en la conciencia del yo o en inestabilidad y problemas en torno a esta identificación de uno mismo.

Numerosas investigaciones (tal y como recoge Amorós Martí) avalan la afirmación de la importancia que tiene la transmisión de seguridad y estabilidad a través de una buena comunicación en la construcción del sentido de identidad.

La comunicación es básica en cualquier buena relación con un hijo adolescente y previamente en la infancia. Si poseemos información acerca del pasado de nuestro hijo adolescente que fue adoptado, es el momento de proporcionársela, ya que en etapas anteriores pudo ser más complejo hacer ciertas revelaciones debido a la dificultad de que las entendiera y aceptara. No obstante, toda aquélla que sí que se pudo transmitir es preciso transmitirla, escuchando activamente sus demandas de información y sin entrar en críticas y juicios de valor sobre la familia biológica. El que se interesen por esta información no quiere decir que los padres adoptivos dejen de tener su lugar e importancia, sino que es preciso contar con explicaciones que nos sitúen en nuestra propia existencia. Aunque en algunas ocasiones precisen en cierto modo “alejarse” de los adoptivos para encontrar su propia identidad. Por un lado, buscan independencia y, por otro, existe cierto temor a dejar la seguridad de su familia, en ocasiones más acusado que en los adolescentes no adoptados, tensiones a veces incrementadas por los propios padres en lucha por no perder el control sobre sus propios hijos por diversos miedos y por la demandada independencia por parte de los adolescentes.

Aunque el tema de la conflictividad y enfrentamiento con la familia está íntimamente relacionado con los estilos parentales desarrollados a lo largo de los años, en este caso el “chantaje emocional” al que someten a su familia en función de sus intereses tiene una presencia más fuerte en esta edad. Utilizan su circunstancia de “diferentes” para tener más instrumentos con los que “luchar”, siempre y cuando esta circunstancia obtenga una respuesta e importancia para los que los rodean. Hay que recordar que también es una etapa en la que el razonamiento es mucho más elaborado que en etapas anteriores y son capaces de utilizar el lenguaje con mayor peso. Teniendo en cuenta que es una estrategia que utilizarán en función de sus intereses, será importante que se tenga clara una forma de actuación coherente con la comunicación a la que ya hemos hecho referencia, así como una autoridad que los oriente y les dé seguridad afectiva. Este sentimiento puede verse incrementado cuando existen hermanos, hijos biológicos de los padres adoptivos, que pueden marcar más las diferencias o

hacerlos sentirse diferentes. Comparaciones, conflictos, competitividad, diferencias biológicas, incompreensión... Señalemos que *no sólo son los padres los que adoptan, sino toda la familia*, y estos sentimientos tienen que estar previamente muy trabajados.

Uno de los posibles sentimientos con los que también nos podemos encontrar entre los adolescentes adoptados es el de no sentirse “dentro de su familia”, que desencadena inseguridades y autoestima baja. La buena comunicación, confianza, afecto... son buenos aliados para facilitar su sentimiento de pertenencia a la familia.

Hemos comentado en varias ocasiones que una de las características más relevantes de esta etapa es la de los cambios físicos y, en concreto, los sexuales. Entramos así en un momento en el que el adolescente va a ser consciente de su recién estrenada capacidad de ser padre, por lo que es un buen momento para hablar sobre este tema y sobre otros que pueden afectar a sus interrogantes sobre sus padres adoptivos (posible infertilidad, opciones...). Esto puede ayudarle a situarse y a darle una mayor seguridad en muchos aspectos.

Por último debemos señalar que si el niño ha sido adoptado con una edad próxima o en la propia adolescencia será más complicada la “desvinculación”, porque tendrá sentimientos más intensos de pérdida, habrá vivido situaciones emocionales duras y será mucho más consciente de su historia y recuerdos. Pueden entonces surgir mayores problemas de “adaptación” al medio familiar adoptante e incrementar sus sentimientos de inestabilidad emocional.

Es importante señalar que en la etapa de la adolescencia en aquéllos que son adoptados en edades inferiores *podemos no encontrar ningún tipo de diferencia con respecto a los que no lo han sido*, ya que su desarrollo pasa por las mismas “fases o estados”. Lo que los hará diferentes será sobre todo la personalidad de cada adolescente del que estamos hablando, así como el ambiente en el que se desenvuelve en el entorno familiar. Si éste es el adecuado, incluso podemos estar hablando de un adolescente que puede superar en alguna medida en cuanto a personalidad, en tener mayor seguridad, autoconfianza, autoestima... y tener una actitud más optimista frente a la vida. No obstante, ya hemos comentado que las particularidades de esta etapa pueden ser resueltas positivamente con el apoyo y entendimiento de sus familiares igual que en el caso de aquéllos que no han sido adoptados.

Cambios más importantes en la adolescencia

A continuación señalaremos mínimamente los cambios más importantes que suceden en este período y que condicionan en gran medida los: (a) cambios producidos en la pubertad - físicos y fisiológicos, (b) cambios a nivel personal y social - desarrollo de la personalidad, (c) cambios a nivel cognitivo - pensamiento formal abstracto.

A. Cambios producidos en la pubertad

Ya hemos señalado que es una etapa crítica en tanto en cuanto en este período se producen una serie de cambios importantes en varios ámbitos. Uno de ellos es el físico. Hay diferencias importantes en cuanto a la edad de su comienzo dependiendo del sexo del adolescente. También es necesario señalar que hay diferencias individuales entre los adolescentes aún del mismo sexo en cuanto a la velocidad a la que se suceden dichos cambios, a su inicio, duración y finalización. Los factores que más pueden estar influyendo son la alimentación, la genética, los hábitos de vida o la salud.

Suele comenzar a los 11 años en el caso de las mujeres y sobre los 13 en el caso de los varones. Se muestra así una mayor rapidez en cuanto a maduración de las mujeres en los primeros años, viéndose la diferencia equiparada sobre los 17 años a los varones:

- Mujeres (10-11 años hasta 14-16): cambios muy marcados por el aumento de actividad de la hipófisis, segregando hormonas, sobre todo estrógenos.
 1. Crecimiento de pechos, de vello, aumento de caderas.
 2. Crecimiento de órganos sexuales, aparición de la menarquia.
 3. Crecimiento físico en general, de altura, peso, etc.
- Varones (12-13 años hasta 14-16): aumento de segregación de testosterona.
 1. Crecimiento de órganos sexuales con producción de espermatozoides.
 2. Cambios en voz.
 3. Crecimiento de la barba, bigote, así como de vello en diferentes partes del cuerpo.

Todos estos cambios físicos influyen psicológicamente en los adolescentes preocupados, entre otras cuestiones en un ajuste de sus características físicas a las exigencias marcadas por la sociedad en la que viven en cuanto a cánones de belleza se refiere. En el caso de los varones, el que se produzcan estos cambios se asocia a una serie de valores importantes en la sociedad: mayor fuerza y forma física. Por este motivo, si los cambios físicos se retrasan incrementan sus sentimientos de inseguridad.

Las mujeres parecen sentir mayor inseguridad cuando estos cambios se producen muy pronto en el tiempo, manifestando cierto rechazo a los mismos (ocultando algunos cambios en su cuerpo). Ésta es una de las etapas de mayor incidencia de problemas alimenticios como la anorexia y la bulimia.

No obstante, es necesario señalar que la variabilidad en cuanto a estas influencias en varones y mujeres viene determinada por otros factores y no sólo por el momento de esos cambios físicos. Variables como su nivel de autoestima, sus relaciones familiares o con iguales, así como su propia madurez son igual o más determinantes que un desarrollo tardío o precoz.

B. Desarrollo personal y social en la adolescencia

Una de las características definitorias de la adolescencia junto con los cambios físicos es la de su desarrollo personal y social:

- Desarrollo social con grupos de iguales, familia, pareja... (del que hablaremos a continuación).
- Desarrollo de su personalidad (según Erickson, la cristalización de la propia identidad se produce en este período, entre otras cuestiones por la maduración de diversas cuestiones: habilidades sociales, desarrollo físico y el cognitivo).
- Desarrollo de los valores y juicio moral (juicio y comportamiento moral, muy estudiada por teóricos como Piaget o Kohlberg).
- Desarrollo vocacional (proceso que nos dirige a la socialización plena con una implicación total en el mundo laboral).

Forzosamente, dada la extensión de cada uno de estos desarrollos, sólo podemos hacer mención de cada uno de ellos o desarrollarlos muy superficialmente.

C. Desarrollo cognitivo: pensamiento formal abstracto

Aunque la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo ha tenido varios detractores y ha sufrido varias modificaciones, hemos de señalar que es una de las más relevantes y que mantiene vigencia en muchos de sus planteamientos. Entre ellos está el de considerar el desarrollo personal fruto de la adaptación (asimilación y acomodación) y de la organización de su conocimiento en lo que denomina esquemas mentales.

Este estadio se caracteriza por una complejidad organizativa con unas características *estructurales* en torno a unas estructuras lógicas y otras *funcionales* muy representativas. Dentro de estas últimas podemos destacar:

- Subordinación de lo real a lo posible (puede imaginar el problema considerando diferentes alternativas y sus posibles combinaciones).
- Carácter hipotético deductivo (puede formularse diferentes hipótesis, explicaciones posibles, previendo sus consecuencias).
- Carácter proposicional (relacionado con las anteriores, se refiere a su capacidad para formular verbalmente lo que puede ser posible).
- Razonamiento experimental y combinatorio (su capacidad para manipular y combinar diferentes variables para comprobar hipótesis).

¿Hasta qué punto puede influir este desarrollo cognitivo en los adolescentes que hayan sido adoptados? En su necesidad de buscar respuestas en torno a los diferentes interrogantes que se formulan acerca de su pasado, los planteamientos, las hipótesis, las explicaciones tendrán mucha mayor consistencia que en etapas anteriores. En su particular búsqueda de sus orígenes no sólo se servirán de las explicaciones dadas por sus padres para llenar el vacío y la curiosidad acerca de su historia personal,

sino que se plantearán diferentes alternativas y reflexiones que intentarán comprobar de diferentes maneras. Es evidente que el adolescente cuenta ahora con una capacidad de pensar de forma más elaborada y abstracta.

Estereotipos

Una idea muy extendida en torno al tratamiento de la adolescencia es considerar esta etapa como negativa, conflictiva. Desde esta perspectiva, se han destacado como rasgos propios de este momento:

- Rebeldía (mis padres no me comprenden, ellos no quieren que haga... pues yo lo hago... etc.)
- Respuestas más o menos violentas (verbal o físicamente) a los estímulos externos.
- Confusión, desorientación, sentimientos de incompreensión.
- Inseguridad.
- Falta de aceptación y de autoconfianza.
- Sufrimiento (de hecho “adolescencia” se relaciona etimológicamente con la palabra “adolecer” que significa caer enfermo o tener dolencia).

Si hacemos referencia expresa al adolescente que ha sido adoptado, podríamos añadir otras cuestiones o vivir con más intensidad los problemas anteriores dependiendo de varios factores que señalaremos más adelante.

Desde una perspectiva más positiva señalaríamos la construcción y afianzamiento de una personalidad forjada a lo largo de los años (dependiendo en gran medida de las experiencias vividas) y un tránsito hacia la vida adulta que suponga una mayor independencia y mayores índices de responsabilidad.

Por ello, más que hablar de características desde la idea de la adolescencia como algo conflictivo, deberíamos hacer referencia a un período en el que se afrontan diversos cambios que pueden ser asumidos sin grandes tensiones, viviéndolo como algo positivo y saludable.

Problemas más frecuentes

- ¡Está pegado al teléfono todo el día!
- Se encierra en su habitación en medio de un absoluto desorden y pone su música a todo volumen.
- No se le puede decir nada, siempre contesta gritando y acusándonos de que no le escuchamos ni entendemos.
- No estudia nada, todo el tiempo delante del ordenador, con el teléfono, saliendo con los amigos...
- Aunque le diga una hora siempre llega a la que quiere...

- No me gustan sus amigos/as y está empeñado en seguir con ellos/as, creo que son malas compañías...
- Huele a tabaco y a alcohol cuando llega a las tantas de la mañana...
- Me exige más dinero para sus salidas nocturnas, para ropa, para los deportivos último modelo... No somos un banco!
- ...

Podríamos seguir con las numerosas quejas de las que suelen hacer eco los padres de los adolescentes. Pero sería interesante analizar cuáles son las respuestas que damos a estos planteamientos: ¿Respetamos la intimidad de los hijos? ¿Las normas están habladas y son apropiadas? ¿Supervisamos sus tiempo de estudio, de salidas, de gastos... sin tener que “imponer” constantemente criterios y llegando a tratos que den más consistencia a nuestras demandas?

Esto no quiere decir que todos los adolescentes sufran estos problemas pero son muy comunes en mayor o menor medida. Lo que está claro es que no son exclusivos de un “adolescente tipo”, sino que influyen numerosos factores. Sintetizando estos posibles problemas podríamos resumirlos en los siguientes:

1) Emocionales (altibajos emocionales, tristeza, depresión, preocupaciones excesivas...).

2) Sexuales (identidad sexual, primeras relaciones, falta de información o de responsabilidad acerca de embarazos y enfermedades de transmisión sexual).

3) Escolares (falta de hábitos de estudio, de metas, de interés y motivación, de ansiedad ante los exámenes o asistencia a clase, bullying...).

4) Conductuales (que pueden conllevar consumo de alcohol, drogas, etc. y problemas con la justicia). Pueden estar afectando a sus relaciones con sus padres o con sus iguales. En extremo y con menos incidencia, esquizofrenia o problemas depresivos graves.

5) Alimenticios (sobrepeso, bulimia, anorexia...).

¿Por qué la idea tan extendida de conflictividad en la adolescencia?

Lo cierto es que es un período en el que el individuo se enfrenta a numerosos cambios físicos y psicológicos (quizás los mayores en su ciclo vital), que conllevan asumir otra serie de cambios en cuanto a forma de vida (independencia, estudios, trabajo, etc.), de reafirmación de su yo, de búsqueda de identidad... entrando en muchos casos en conflicto por falta de comprensión o de madurez con el mundo que le rodea .

Se producen de este modo tensiones entre lo que el adolescente demanda como parte de su reivindicación de independencia y la no cesión del control de sus padres, que es vivido con preocupación e inquietud por parte de ambas partes enfrentadas.

Por parte de los padres de adolescentes adoptados podemos encontrarlos en ocasiones con preocupaciones vinculadas a un miedo por una mayor predisposición a mantener conductas antisociales de su hijo debido al conocimiento que pueden tener de sus padres biológicos cuando éstos han presentado una historia relacionada con conductas problemáticas. De este modo, el enfrentamiento puede ser más tenso por querer aumentar ese control.

Pero, ¿con qué valores se enfrentan a esta nueva etapa los adolescentes? ¿Dan respuesta a lo que la sociedad demanda? Con gran influencia los medios de comunicación, la sociedad de consumo en la que nos encontramos, su mundo de relaciones (familia, pandilla, pareja...); los valores fundamentales de muchos de los adolescentes de hoy en día se ven condicionados: mínimo esfuerzo, máximo disfrute (tener la última *Play*, el último móvil, el IPOD, una sudadera de moda, un *piercing* o una operación de cirugía estética como regalo de buenas calificaciones).

Así establecen como metas las que se puedan cumplir a corto plazo: ganar dinero pronto para poder salir y comprar una moto o decidir (sin tener que pedir permiso a nadie) para gastar lo que ganan. A nivel académico también esto tiene su reflejo: estudiar una carrera universitaria o estudios más allá de la ESO o el Bachillerato es algo que difícilmente es capaz de ver el adolescente con tanto tiempo de espera y sin obtención inmediata de satisfacciones.

En demasiadas ocasiones se producen cesiones a estas demandas y consiguen muy fácilmente sus objetivos. Que tenga lo que yo no tuve, lo que no tuvo él antes (en caso de adoptados) o intentar “comprar” el tiempo en el que no estoy (separados o con demasiado trabajo) complaciendo todos sus caprichos.

Se tratará de minimizar sus consecuencias basándonos en la negociación, trato y una buena comunicación, fomentando la responsabilidad y la autonomía.

Hemos dejado entrever varios de los condicionantes que determinan el que este período sea más o menos conflictivo y que puedan surgir alguno o varios de los problemas citados anteriormente:

A) Estilos educativos parentales

Es fundamental la forma como los padres se relacionan ya con los niños/as para determinar en parte la configuración de su personalidad. De hecho es básica para que el proceso de autonomía psicológica sea una realidad en los adolescentes, que sean socialmente independientes.

¿Hasta qué punto es importante que sean independientes en pensamiento y se separen emocionalmente de sus padres? El pensar de forma autónoma, con tomas de decisiones responsables y basadas en la coherencia, favorece el desarrollo de una personalidad acorde con las demandas de la sociedad actual: autoconfianza, responsabilidad, seguridad...

Como señala Hoffman, la mejor situación es aquella en la que el adolescente encuentra un equilibrio entre no ser dependiente de su familia ni tener separación total, receptivo a las necesidades y deseos de sus padres (cercano) pero siendo autónomo (Hoffman 1996). A esta autonomía psicológica respecto de los padres se le denomina *individuación* (Bos 1962), que no implica necesariamente un rechazo a sus normas y valores, una separación por ser contrario a la norma establecida, sino la posibilidad de ser autónomamente responsable en las propias decisiones y puntos de vista.

Así podremos estar haciendo mención a tres formas fundamentales de relación en función de diferentes niveles de:

- . • Comunicación
- . • Sobreprotección-autonomía
- . • De qué forma se ejerce el control sobre sus comportamientos
- . • El afecto que se transmite.

El establecimiento de estas pautas de relación en la familia se va configurando a lo largo del tiempo e influye en gran medida en varias características en el adolescente: su forma de relacionarse con los demás, su autoestima, su autocontrol, su iniciativa, su afectividad, su grado de madurez, de autoconfianza... en definitiva, su forma de ser y de ver el mundo que le rodea.

Por eso, cuando en ocasiones escuchamos a padres con hijos de 3-4 años: "Yo ya no puedo más, no sé que hacer con él"... podemos estar observando algunas pistas de cómo se están estableciendo estas relaciones con su hijo y de lo que se prevé que ocurra en la adolescencia, cuando la incoherencia del comportamiento de sus padres llegará a ser una de las causas de la propia desorientación del adolescente. Se complican las soluciones que podemos dar a los problemas de la adolescencia cuando estas relaciones tienen tan establecidas y viciadas unas pautas de actuación desde tan pequeños.

Sintéticamente, las tres formas de relación a las que hacíamos referencia:

1) *Padres autoritarios*, que tienen un nivel de comunicación escaso con sus hijos en cuanto a cantidad y calidad, los controlan en exceso, exigencias en cuanto a autonomía (sin dejarles pensar ni desear) y muestran en escasas ocasiones afecto. Establecen una vinculación afectiva insegura con sus hijos afectando negativamente a su desarrollo socio-emocional. De esta forma, nos encontraremos con adolescentes:

- Muy dependientes, poco afectuosos y con dificultades en cuanto a la relación, obedientes pero con poca autoestima.
- O bien con otra postura, la de rebelarse contra esta autoridad manifestando incluso conductas antisociales al unirse a otros grupos que también "se rebelan contra el mundo"

2) *Estilo parental permisivo*: son aquellos que tienen un escaso control sobre el adolescente, todo le está permitido y se le exige muy poco. Prematura libertad en toma de decisiones para las que puede no estar preparado. Mucha comunicación. Los

hijos pecarán de cierto grado de inmadurez (poco responsables) y ofrecerán bajo autocontrol aunque son alegres, viven felices.

3) *Estilo parental democrático*: Alto grado de comunicación, de autonomía, de transmisión, de afecto y cariño pero con unas pautas consistentes de control. De este modo hablaremos de adolescentes producto de esta forma de actuación con alta autoestima, nivel de responsabilidad y madurez así como tenaces en cuanto a la consecución de objetivos y, por otro lado, con cualidades positivas para la interacción social.

De estos modelos y de las posibles causas de estas formas de actuación podemos concluir con tres funciones fundamentales que pueden estar influyendo en la configuración de una personalidad con consistencia que afronte de forma más coherente todas las demandas sociales que se le presentan a un adolescente:

a) *Los padres deben servir como orientadores, guías* en sus tomas de decisiones, pero teniendo como punto de partida básico la comunicación, el diálogo y la progresiva independencia del adolescente.

b) *Disciplina versus afecto*. En muchas ocasiones se considera que un padre que marca unas reglas o ejerce un control sobre sus hijos es poco cariñoso, transmite poco afecto. Las normas no arbitrarias que se establecen en cualquier medio familiar, dentro de la racionalidad y, en ocasiones, un mínimo consenso son algo básico para dar consistencia a su autocontrol, mejorar su autoestima, desarrollar su autodisciplina. Afecto, cariño, amor... no son exclusivos de la infancia, sino que en esta etapa también es necesario transmitir una seguridad afectiva.

c) *Comunicación*, relacionada con todas las anteriores y base de la mayoría de nuestras actuaciones. Fortalece la propia relación y el crecimiento personal del adolescente al poder dar explicaciones a muchas de sus dudas e inseguridades.

B) Relaciones con otros miembros de la familia: los hermanos

En la mayoría de las ocasiones tienen una influencia importante en el comportamiento del adolescente sus relaciones con los hermanos/as. Pueden existir sentimientos de rivalidad con alguno de ellos, ya sea por cuestiones de diferenciación establecida entre los propios padres o por propia competencia entre los hermanos por conseguir alguna meta. Vienen condicionados por diversas cuestiones que van desde el sexo, su personalidad, el número de hermanos, la edad y proximidad con el adolescente así como el orden de nacimiento:

- *Sexo*: en muchos casos hermanos del mismo sexo establecen más y mayores niveles de competencia.
- *Personalidad*: aunque hay un intento por parte de los padres por inculcar los mismos valores y educarlos de la misma forma, siempre existen diferencias que definen también las diversas personalidades de sus hijos.

- *Número de hermanos:* familia numerosa, hijo único...
- *Edad:* si la diferencia de edad con el adolescente es grande, existen menos problemas que cuando sus edades son muy próximas.
- *Orden de nacimiento:* diversos estudios realizados determinaron la influencia de la posición que ocupa uno de los hijos con respecto a los demás.

Compañerismo, rivalidad, competitividad, celos... son diferentes sentimientos que surgirán como consecuencia de todos estos factores y pueden influir en el estrechamiento o debilitamiento de las propias relaciones familiares.

C) Relaciones con los iguales

Ya hemos señalado que la adolescencia es en gran medida un fenómeno psicosocial, por lo que es importante analizar los contextos de interacción social en los que se desenvuelve.

Dada la relevancia que en este período tienen las interacciones con sus iguales ya que se constituyen en su referente, su modelo, aquello con lo que más se identifican..., es preciso hacer una mínima referencia. Hay dos situaciones que se hacen más evidentes en esta etapa:

- *La pandilla:* los iguales se han convertido en un contexto en donde desarrollar ciertos *sentimientos* que no se llevan a cabo en la familia, siendo fuente de seguridad en los procesos que se inician en este período: nuevos sentimientos, identificación, búsqueda de identidad, etc.
- *La pareja:* normalmente es en este período en donde se inician las primeras relaciones de pareja así como las primeras experiencias sexuales, con todo lo que ello conlleva.

Este contexto de relaciones con los iguales se puede desarrollar dentro del centro escolar o fuera, pero en cualquier caso afectan directamente a su rendimiento académico, dando prioridad en la mayoría de los casos a un "recorte" del tiempo dedicado al estudio en aras de conseguir mayor afianzamiento de estas relaciones, ya que producen mayores satisfacciones y en un período de tiempo más corto. Por este motivo, es importante desde la familia consensuar tiempos dedicados al ocio y tiempo libre con los amigos/as y al estudio, dando importancia a las dos cuestiones y transmitiendo este valor a los niños/as desde la infancia.

Buscamos ayuda

Dependiendo de que el problema que presente el adolescente nos supere, ya sea en cuestiones de información, ya de búsqueda de soluciones para su resolución, podremos contar con diversos profesionales que pueden ser utilizados como ayuda experta y externa a la familia.

Una de las cuestiones más preocupantes en torno a la adopción es la posibilidad de la aparición y posterior persistencia de diferentes problemas o trastornos. Es importante recalcar la idea de posible en cuanto a estos trastornos y tener en cuenta que los niños adoptados en un alto porcentaje lo son en los primeros años o incluso meses de vida, y puede ser éste el momento en el que manifiesten. Dependen de la problemática planteada el tratamiento y solución dados para que podamos llegar a la adolescencia con una persistencia y evolución del trastorno o con un período transitorio de “acoplamiento” al nuevo “microsistema” familiar y escolar.

Así, si el problema o la preocupación gira en torno al desarrollo físico del adolescente (cambios físicos, problemas de alimentación, complejos...), el profesional indicado sería el médico de cabecera. Él nos orientará si precisamos consultar con otro especialista ya que también es posible encontrarnos con otros problemas que pueden llegar a ser más importantes debido a la alteración emocional (depresiones, ansiedad...). Por otro lado, hay que tener en cuenta que el adolescente puede haber sufrido en la primera etapa de su vida procesos infecciosos, digestivos, respiratorios, desnutrición, falta de higiene... que pueden haber afectado posteriormente a su desarrollo y permanecer en el tiempo con diversas secuelas.

Si el problema es escolar o en algunos casos conductual podremos consultar con el profesor/a-tutor/a o con el orientador/a del centro al que asiste el adolescente. La mayoría de las veces, las medidas a adoptar conllevan un trabajo previamente consensuado del medio escolar y del familiar. Por ejemplo en aras de mejorar sus hábitos de estudio y motivación por él (Barreiro 2006), o frente a la falta de atención, problemas de autoestima que afectan directamente en su rendimiento académico...

En muchas ocasiones, y debido a la influencia del medio social en el que se desenvuelven (sus compañeros del aula entre otros), el menor precisa de intervenciones que influyan en este terreno por parte de especialistas en la materia que intervienen directa o indirectamente sobre los adolescentes. Aunque hay un porcentaje bastante elevado (64%) de adoptados que no presentan para sus padres adoptivos ningún problema o trastorno, según señala Amorós, podríamos reagrupar estos posibles trastornos (DSM-III) más comunes en: presencia de angustia a la separación, hiperactividad, negativismo, desobediencia y rebeldía, dificultades de sueño, enuresis... Pero también es cierto que la mayoría de ellos aparece durante el primer año y con el sentimiento de una estabilidad emocional fruto de una relación de buena comunicación y afecto en muchos casos no permanece en el tiempo. Es el caso de los problemas de conducta, de violencia escolar o de acoso que cada vez tienen mayor presencia en los centros escolares (Armas 2005), así como el inicio en el consumo de drogas, alcohol o tabaco. Son cuestiones sobre los que se inciden en diferentes programas de intervención en la mayoría de los centros escolares ya desde edades tempranas debido a su proliferación. No obstante, además de los Planes de Acción Tutorial que se llevan a cabo dentro de los mismos también en muchas ocasiones se refuerzan con otros específicos financiados y dinamizados por ayuntamientos o asociaciones. Estos problemas a los que hacemos referencia no son, evidentemente, exclusivos de los adolescentes que han sido adoptados sino una realidad con la que nos encontramos en las aulas de

nuestros centros educativos, en la que pueden o no estar implicados, al igual que los demás adolescentes.

BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS MARTÍ, P. (1987): *La adopción y el Acogimiento Familiar*. Madrid: Narcea.
- ARMAS CASTRO, M. (2005): *Violencia escolar*. Vigo: Nova Galicia Edicións.
- BARREIRO GONZÁLEZ, P. (2006): *Estudiar mejor...todo un deporte*. Vigo: Nova Galicia Edicións
- CRiado DEL POZO, M. J. (1998): "Comportamiento de los padres y autonomía del adolescente". *Vivat Academia*, Revista del "Grupo de Reflexión de la Universidad de Alcalá" (GRUA), vol. 0.
- CARRETERO, M., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (1990) *Psicología Evolutiva. Vol III. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza Editorial.
- HOFFMAN, L. *et al.* (1996): *Psicología del desarrollo hoy. Vol. 2*. Mc Graw Hill.
- MOTRICO, E. & J. RUIZ DEL PORTAL (2006): "Charlas abiertas después de la adopción". Puertollano, octubre 2006. http://www.amada-clm.com/index.php?option=com_content&task=view&id=167&Itemid=46.
- PALACIOS, J. MARCHESI, A. COLL, C (comps.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I : Psicología Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.

La integración escolar del menor adoptado

Ana Torres Jack²⁰

Cuando ahorras a un niño el esfuerzo que él podría hacer, cuando lo ayudas más de lo que necesita... estás impidiendo que crezca.

(M. Montessori).

I. ¿De qué premisas partimos al hablar de la adaptación escolar de niños adoptados?

1) Por un lado, del concepto de la *resiliencia*, que alude a la capacidad extraordinaria que tienen los niños para superar con éxito unas condiciones de vida duras, difíciles y traumáticas. Sabemos que por este fenómeno han pasado una buena parte de los niños adoptados que ocupan su puesto en muchas de las aulas gallegas. Y también confiamos, de partida, en que un entorno adecuado, en casa y en el colegio, les servirá de apoyo en su avance hacia un futuro más seguro y feliz.

2) Pero por otro lado, la experiencia nos dice que cuando un niño adoptado se incorpora al aula, lo más probable es que su desarrollo cognitivo y emocional se haya visto afectado por sus experiencias previas. En un orfanato, por ejemplo, los niños no suelen recibir los estímulos ni tener las relaciones interpersonales

²⁰ Licenciada en Psicología por la Universidad Pontificia de Salamanca y máster en Medios de Comunicación por la Universidad de A Coruña y *La Voz de Galicia*. Es orientadora de Educación Secundaria, de la Consellería de Educación y colaboradora semanal del suplemento educativo *La Voz de la Escuela* de *La Voz de Galicia*, con más 300 artículos publicados sobre orientación profesional, temas transversales, atención a la diversidad, organización escolar, educación en valores, información a padres y actividades de tutoría. Ha sido corresponsal en Galicia del semanario *Comunidad Escolar*, del Ministerio de Educación y Ciencia, y coordinadora de delegaciones del periódico deportivo *DXT* y de *Aula Magna y Galicia*, de *La Voz de Galicia*. Ha impartido cursos para los *CEFORE* de Pontevedra, Vilagarcía, Pontevedra y A Coruña, así como participado en encuentros, cursos de verano, etc. Actualmente es vicepresidenta de *APOEGAL* y vocal de publicaciones y comunicación de la misma asociación, además de vocal de comunicación de la junta directiva de la COPOE (Confederación de Asociaciones de Psicopedagogía y Orientación de España) y miembro del consejo asesor de la *Revista Galega do Ensino*. Nota de a autora: Las viñetas de este artículo están extraídas del libro de Alexander Lyford-Pike, Ternura y firmeza con los hijos de la Editorial Omega, y son obra de de Osvaldo Torres Ruiz

necesarias para desarrollar sus capacidades de una forma plena. Por eso, en mayor o menor medida, estos niños suelen presentar necesidades específicas iniciales para incorporarse al ritmo escolar que no deben de ser ignoradas.

II. Variables que intervienen a la hora de conseguir una buena adaptación escolar

No sólo la edad “cuenta” a la hora de lograr una buena integración del menor en el ámbito escolar. Existen otros factores, quizá menos tenidos en cuenta, que determinan la evolución de este proceso. Veamos cuáles son:

1) *La edad en el momento de la adopción.* Cuanto menor sea el niño, más fácil va a resultar su proceso de adaptación, tanto familiar como escolar. Esta circunstancia la demuestra la experiencia. Pero no es la única variable, ni tampoco la más importante.

2) *Presencia/ausencia de malos tratos físicos o emocionales.* El hecho de que el menor no haya sufrido daños físicos ni psicológicos en sus primeros meses o años de vida se convierte en un predictor positivo de cara a su posterior desarrollo. Por el contrario, la existencia de un pasado marcado por malos tratos pronostica una integración a nivel personal, escolar y familiar más conflictiva.

3) *Presencia/carencia de vínculos de apego:* no haber disfrutado de relaciones seguras y estables con adultos en los primeros meses o años de vida los hace más vulnerables. Esa relación puede referirse incluso a familiares lejanos o profesionales de centros específicos o instituciones de acogida. Es decir, el hecho de haber establecido al menos una relación afectiva positiva con un adulto (el abuelo, una cuidadora...), “vacuna” al menor desde el punto de vista emocional.

4) *Cantidad de tiempo de la experiencia de abandono y de tratos inadecuados, y cantidad de tiempo de institucionalización vivida.* En este caso, además de la calidad también influye la cantidad: el pronóstico es peor cuanto más largo el período de desatención y carencias afectivas.

5) *Edad en la que se produjo el abandono.* Cuanto más joven es la niña o el niño abandonado, peores son las secuelas. En los primeros meses y años de vida, existe una *plasticidad* neuronal y emocional que de alguna manera determina su posterior desarrollo.

6) *Presencia/ausencia de recursos de apoyo y medidas compensadoras de los daños sufridos.* El hecho de que tras el abandono se pongan en marcha medidas compensatorias oportunas (acogidas temporales, instituciones con recursos materiales y humanos) favorece el futuro proceso de adaptación social, personal y escolar.

7) *Conocimiento de sus orígenes, de su historia y de los motivos reales de su abandono:* manejar y asimilar esta información favorece el proceso adaptativo. Es importante que conozcan su propia historia, su trayectoria vital, su biografía personal.

8) *Existencia/ausencia de atribuciones de culpa.* Son niños que muchas veces se sienten culpables por haber sido abandonados, creen que de alguna manera *se lo han buscado*. Estos sentimientos, cuando existen, entorpecen la fase de adaptación.

III. Así llegan (a veces) al aula...

Partiendo de la base de que en muchas ocasiones la adaptación escolar de los niños adoptados es similar a la de sus compañeros de aula, las situaciones problemáticas más habituales son las siguientes:

1) Dificultades de autocontrol por su deseo de satisfacer inmediatamente sus necesidades. Muestran una búsqueda compulsiva del placer.

2) Aprendizaje irregular, lleno de altibajos. Tienen avances y retrocesos, progresan en unas áreas y se atascan en otras. Olvidan rápidamente las cosas.

3) Baja tolerancia a la frustración, no toleran el “no” o “más tarde”.

4) Falta de constancia hacia las tareas escolares y poca motivación hacia el trabajo en el aula. Se cansan rápidamente. Falta de tono vital.

5) Ausencia de hábitos de trabajo, de orden y de disciplina.

6) Déficit en la atención, en la concentración y en su rendimiento intelectual.

7) No fácil interiorización de las normas. No atribuyen valor a mentir o incluso a agredir.

8) Escaso sentido de la realidad; la malinterpretan, no entienden los dobles sentidos y tienen poco sentido del humor. Muestran dificultad para manejar el tiempo (pasado, presente, futuro...).

9) Miedo y temor a lo desconocido, a lo nuevo, a lo imprevisto.

10) Constantes llamadas de atención; reclaman atención de forma continua, quieren ser el centro.

IV. Fases en el proceso de integración

Es frecuente que los menores adoptados pasen por varias fases de adaptación, tanto familiar como escolar, que se pueden resumir en los siguientes cuatro puntos:

1) *Adaptación:* el niño sondea a las personas adultas y el nuevo medio en que se va a desenvolver. Su comportamiento sorprende a los adultos que le rodean por parecer maduro y autosuficiente. Es la fase de la “luna de miel”.

2) *Transferencia:* empeora su comportamiento por el resurgir de viejos esquemas vitales y conflictos del pasado (rabietas, mentiras, agresiones...). El menor se

siente con la suficiente confianza para hacerlo. Da rienda suelta a sus emociones más profundas.

3) *Regresión*: como consecuencia de la fase anterior, pueden aparecer comportamientos que no corresponden a su edad cronológica (conductas *de bebé*). La función de esta fase es la de reparar, de algún modo, las carencias sufridas en el pasado. Bien canalizado, este proceso supone un avance emocional y de maduración personal.

4) *Progresiva normalización* y adaptación escolar. Si las fases anteriores se superaron y enfocaron con éxito, en esta última fase es cuando realmente se produce la adaptación al entorno escolar.

V. Algunas dificultades que pueden surgir...

No establece vínculo afectivo con el docente: hay que ser muy paciente, darle tiempo y confianza. Nunca hay que forzarle a expresar o recibir muestras de un cariño que todavía no siente.

Su comportamiento en el aula es inestable (llora, golpea a sus compañeros o se enfada sin una causa que lo explique): los padres adoptivos deben transmitir al profesor del aula los traumas, vivencias del niño o características del entorno que sean relevantes para comprender su conducta.

No se separa de un juguete o prenda de ropa de su vida anterior: hay que respetar este comportamiento. Este objeto *de transición* le puede servir para calmar la angustia y adaptarse a la nueva situación. Poco a poco se irá separando del objeto de manera natural.

Exige demasiada atención y afecto: sin negarle esa necesidad afectiva, hay que hacerle comprender que son muchos en el aula y que todos deben respetar los turnos y necesidades del grupo.

No respeta las normas del aula: ante niños que han tenido un pasado lleno de carencias es fácil consentirlos y no establecer límites, dejándoles hacer lo que quieren. Pero la sobreprotección sólo les perjudica: el profesor debe explicarle y exigirle el cumplimiento de las normas de convivencia.

Miente o fantasea con frecuencia: son mecanismos de defensa que desaparecerán a medida que aprenda otras conductas alternativas. Es importante explicarle que cada vez que miente se rompe la confianza que se tiene en él y que las consecuencias de mentir son siempre peores que las de decir la verdad.

- *No alcanza el ritmo escolar de sus compañeros*: cada niño tiene su propio ritmo de evolución, tanto física como psicomotriz. Forzarle puede provocar el efecto contrario al que se pretende. Es importante ser realistas con los objetivos que se planteen, al margen de las expectativas iniciales.

En una primera fase es más importante estimular su motivación para el aprendizaje, su autoestima y la seguridad en sí mismo.

VI. Diez estrategias educativas a tener en cuenta

1) Establecer conexión con el niño adoptado suele requerir tiempo y dedicación. Muchos de estos niños han vivido en el pasado vínculos que se han visto súbitamente truncados, por lo que tardan más en crear nuevos lazos afectivos.

2) Con frecuencia son niños que no responden a los esquemas autoritarios y se resisten a ceder el control al educador. Necesitan aprender que pueden confiar en él antes de asumir sin angustia que el profesor es quien marca los límites y establece las normas.

3) Un niño estresado no puede mostrarse receptivo. Cuando se incorpora al aula, la prioridad debe ser la de conseguir que se sienta feliz y seguro: sólo así progresará en sus aprendizajes.

4) Los niños adoptados son, ante todo, niños. Tan erróneo como ignorar sus necesidades específicas es achacar cualquier dificultad de aprendizaje a su condición de adoptados. Sus experiencias previas no constituyen la única variable que explica su comportamiento.

5) Debe incrementarse la atención prestada. Necesitan un plus de ayuda para integrarse y aprender. En solitario se pierden, se bloquean, se atascan, se aburren, se desaniman y es entonces cuando buscan otras formas de “entretenerse” y molestan.

6) No se les debe exigir más de lo que pueden dar. No siguen los patrones evolutivos de niños y niñas de su edad. Su medida de comparación y contraste no debe ser con los demás, sino con su propia evolución.

7) Deben explicitárseles las normas, que tienen que ser claras y entendibles. Deben saber con exactitud lo que se les pide de forma muy concreta, conociendo las consecuencias que se producirán en el caso de no hacerlo.

8) Debe utilizarse con generosidad el refuerzo positivo. El bloqueo emocional que les produce el miedo a fracasar hace que se olviden fácilmente, o que crean que no saben. Aprendizaje y afectos para estos niños y niñas van muy unidos. Son inseparables.

9) Debe abordarse con el grupo el tema de la adopción. Las técnicas narrativas, la utilización de cuentos, relatos e historias en espacios como las sesiones de tutoría, pueden ser un recurso útil para trabajar la condición adoptiva.

10) Es necesaria una relación fluida padres-colegio. En ocasiones, unos padres ansiosos para que el niño se ponga al nivel de la clase puede representar una dificultad añadida. Los docentes deben tener en cuenta que, en estos casos, es preferible enfatizar los avances que experimenta en áreas no académicas como el hecho de hacer amigos, conseguir mayor autonomía personal o aprender el idioma.

En cualquier caso, es importante que los menores perciban el tándem escuela-familia como un todo en el que existe una comunicación fluida y permanente.

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/alenava/Docencia/Magisterio/Social_Inf/EXPOSICIONES/ADOPCION.pdf.

Atención temperá

Mercedes Pérez Pardavila²¹

¿Que é a atención temperá?

Enténdese como o conxunto de intervencións dirixidas á poboación infantil de 0-6 anos, á familia e ó medio, que teñen por obxectivo atender, o máis axiña posible as necesidades transitorias ou permanentes que presentan os nenos con trastornos no seu desenvolvemento ou teñen o risco de padecerlos (Libro Branco da Atención Temperá).

¿Por que é importante a a.t. no desenvolvemento infantil?

Os primeiros anos da vida son de crucial importancia para os seres humanos. Nesta etapa grazas á plasticidade do sistema nervioso, pódense compensar e superar algúns trastornos do desenvolvemento. A intervención a estas idades, permite ás familias comprender e manexar as dificultades, normalizando as súas pautas de vida e potenciando o desenvolvemento dos seus fillos.

¿Cal é o principal obxectivo da a.t.?

Potenciar as capacidades e o benestar do neno, posibilitando, da forma máis completa, a súa autonomía persoal e a súa integración no medio familiar, escolar e social.

¿Que é o STAND?

O STAND é un Servizo Social especializado do Concello de Noia, localizado no núcleo urbano de Noia, que desenvolve programas de prevención e tratamento.

²¹ Licenciada en Pedagogía pola Universidade de Santiago de Compostela. Desenvolve a súa actividade no Servizo de Tratamentos a Nenos con Discapacidades (STAND) do Concello de Noia con nenos de 0 a 16 anos que sufren algún tipo de discapacidade ou teñen risco de padece-la. Profesora titora en prácticas de alumnos do Prácticum de Pedagogía, Psicoloxía, Psicopedagogía, Educación Social, Maxisterio e Logopedia. Na actualidade está participando como titora no programa de detección precoz “a tempo” da Asociación Galega de Atención Temprana nas escolas infantís dependentes da Secretaría Xeral de Igualdade da Xunta de Galicia.

Atende a nenos de 0 a 16 anos e ás súas familias dos concellos de Noia, Porto do Son, Muros, Lousame, Outes e outros próximos.

Os *obxectivos* que perseguimos desde o STAND son os seguintes:

- Promover a atención dirixida a nenos con trastornos no desenvolvemento ou risco de padecelos, desde un servizo público e gratuíto, dentro do seu medio familiar e social.
- Centrarse fundamentalmente nos primeiros anos de vida do neno (prioridade da Atención Temperá).
- Manter un contacto permanente coa familia, desenvolvendo unha labor de apoio, asesoramento e orientación.
- Afrontar os trastornos do neno desde un enfoque interdisciplinar, proporcionándolle unha atención globalizada
- Participar nas accións da comunidade

Para a consecución destes obxectivos, desenvolvemos diversas *actividades e programas*:

1. Actividades propias:

- Prevención e atención temperá (de 0 a 6 anos).
- Atención de nenos maiores de 6 anos con discapacidade.
- Realización de valoración funcional.
- Tratamento directo individualizado.
- Seguimento daqueles casos nos que non se realizou un tratamento continuado.
- Axuda ós pais na aceptación da discapacidade do seu fillo.
- Elaboración de informes ou orientacións.
- Actividades de ocio e tempo libre.
- Participación na formación de alumnos en prácticas.
- Colaboración no programa de radio municipal “Escola de Pais e Nais”.
- Actividades de comunicación e divulgación.
- Actividades de coordinación con distintos servizos e profesionais.

2. Programas complementarios:

- Terapia psicolóxica dirixida a pais do STAND.
- Programa de Prevención e Detección de Casos de nenos con trastornos do desenvolvemento ou risco de padecelos (PRODECA).
- Programa “De pais a pais”.

A *metodoloxía* utilizada inclúe tres niveis de intervención:

- O neno.
- A familia.
- O entorno.

El derecho del niño y la niña a la familia

Estela Mouriño²²

La Convención de Derechos del Niño

El 20 de Noviembre de 1989 la asamblea general de Naciones Unidas adoptó la Convención de Derechos de la Infancia, el primer tratado Internacional que establece la obligatoriedad de no sólo tomar al niño/a como objeto de derechos sino como sujeto de los mismos. Es innegable que los niños y niñas tienen derechos, y su cumplimiento ya no sólo dependerá de la voluntad de un tercero o terceros, sino que son los propios niños y niñas los que a medida que aumentan sus facultades, pueden hacerse responsables de sus propios derechos y deberes²³.

Este tratado pretende ser lo suficientemente flexible como para que pueda responder y aplicarse en las diferentes realidades existentes. Esa flexibilidad se consiguió tras una década completa de negociaciones en las que se debatió cada uno de sus artículos. Y es que aunque se le ha criticado desde algunas doctrinas su marcado “occidentalismo”, lo cierto es que hoy es el tratado internacional más ampliamente ratificado (tan sólo EEUU y Somalia continúan sin hacerlo). Lamentablemente esto no significa que en la práctica sea el tratado más respetado.

LA CDN no es papel mojado; establece un marco muy claro de cómo se han de proteger y promover los derechos de la Infancia; además, obliga a aquellos estados que la han ratificado a adaptar sus legislaciones internas y a tomar las medidas necesarias para que se produzca un cumplimiento efectivo de los Derechos de la Infancia dentro y fuera de sus fronteras.

El Derecho a la Familia en la CDN

A lo largo del articulado de la Convención, hay múltiples referencias al Derecho que tiene todo niño o niña a un entorno familiar protector en el que pueda desarrollar adecuadamente todas las facetas de su vida y personalidad. La CDN hace una amplia y flexible definición de familia: “Grupo fundamental de la sociedad y medio

²² Coordinadora Autonómica. UNICEF Galicia.

²³ Landsdown, G.: *La evolución de las Facultades del Niño*. Florencia: UNICEF y Save the Children, 2005.

natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños y niñas”²⁴. De este modo, la CDN va mucho más allá de la idea preconcebida de “familia”, y amplía el término al entorno de desarrollo del niño o la niña.

Una interpretación de esta definición y del resto de los artículos relacionados con la vida familiar, nos permite afirmar que todos los niños y niñas del mundo tienen derecho:

- A gozar de un entorno familiar protector y promotor de sus derechos²⁵.
- A una nacionalidad, a conocer a su familia, a ser cuidado por ella y a mantener relaciones familiares²⁶.
- A un nombre, una identidad, a que se respete su cultura y su religión²⁷.
- A no ser separado de sus padres, o de su entorno²⁸.

La adopción y el derecho a la familia

Aunque la situación familiar ideal sería aquella en la que los cuatro puntos anteriores se respetasen, lo cierto es que en algunas ocasiones, y en virtud de la aplicación del principio del *Interés Superior del Niño*²⁹, cabe la posibilidad de que un menor encuentre “*su familia*” en “*otra familia*”, y así lo establece la Convención en los artículos 20 y 21.

Si bien es cierto, una lectura de ambos artículos nos lleva a pensar que la CDN no contempla la Adopción como el primer recurso que debemos utilizar, sino todo lo contrario: es importante que los niños y niñas se mantengan en el entorno en el que nacen o en el que han vivido; para ello es necesario que los estados habiliten instituciones adecuadas para el cuidado temporal de menores, o medidas tales como el acogimiento temporal. Sólo si la situación de abandono de los pequeños es irreversible, debe comenzarse el proceso de adopción.

En este sentido, el artículo 21 hace referencia a la *Adopción Internacional*, entendiéndose que ésta sólo debe ser una opción alternativa cuando se den las siguientes condiciones:

²⁴ Art. 5 CDN. Orientaciones de la Familia.

²⁵ Arts. 5 y 18 de la CDN.

²⁶ Art. 7 CDN.

²⁷ Art. 8 CDN.

²⁸ Art. 9 y Art. 10 CDN.

²⁹ Resumen Art. 3: “Cualquier medida que se tome que afecte a la vida de un niño o niña, la consideración primordial ha de ser velar por el interés superior del niño antes que por cualquier otro interés”.

- Que se hayan realizado sin éxito los esfuerzos necesarios para que el niño permanezca en su familia, entorno o comunidad
- Cuando se han realizado los esfuerzos necesarios para encontrar a los padres del niño o familiares
- Cuando las partes implicadas han dado su consentimiento (incluido el menor, si está capacitado para decidir)
- Cuando la Adopción Internacional es la mejor solución en base al interés superior del niño
- Cuando la Adopción no da lugar a beneficios económicos indebidos
- Sólo y cuando existan garantías de que se respetarán los acuerdos internacionales sobre Adopción, a saber: CDN, Convenio de la Haya sobre Adopción Internacional, Directiva de ACNUR sobre protección de niños refugiados.

A modo de conclusión

La lectura del articulado de la Convención de Derechos del Niño nos lleva a pensar en la adopción nacional como una posibilidad para aquellos menores cuya situación de separación de su familia es irreparable. Además, es responsabilidad del estado poner los medios necesarios para que este proceso sea lo más ágil posible y que, durante la espera, el niño o la niña puedan estar en un centro en el que se garantice su derecho a un medio protector en el que desarrollarse.

La Adopción Internacional también es una posibilidad, pero sólo en los casos en que se cumplen los requisitos antes citados.

En todo caso, la búsqueda del “Interés superior del niño” no permite generalidades, sino que hemos de ser capaces y adquirir el compromiso de analizar la situación concreta de cada niño o niña, y compartirla con él o ella antes de tomar una decisión sobre lo que es más conveniente.

“Se buscan abrazos”. Acogimientos permanentes y adopciones de niños de características especiales

Elvira Álvarez Baz³⁰

Meniños: Fundación para la Infancia

Meniños es una entidad de acción social sin ánimo de lucro especializada en el ámbito de la infancia y la adolescencia, con un trabajo orientado a garantizar el derecho de los niños y adolescentes a vivir en familia.

Desde el marco básico de la Convención de los Derechos del Niño la Fundación asume su responsabilidad social trabajando en pro de la infancia, tanto directamente, por medio de sus programas de atención familiar, como indirectamente, por medio del fomento de cauces de participación individual y colectiva.

Dentro de la sociedad, y justamente por resultar uno de los colectivos en mayor situación de vulnerabilidad o de efectiva desprotección, la infancia debe ser atendida desde unos parámetros de rigor y calidad que Meniños asume y garantiza a todas las familias para las que trabaja e igualmente a todas las personas y entidades con las que colabora.

Justamente dentro de este marco, la Fundación desarrolla el programa de Acogimientos y Adopciones Especiales “Se Buscan abrazos” en la Comunidad de Madrid y en el Principado de Asturias convenidos con el Instituto Madrileño del Menor y la Familia y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales desde el año 1999 y con el Instituto Asturiano de Atención a la Infancia, Familia y Adolescencia desde el año 2000 respectivamente.

³⁰ Lcda. en Psicología. Doctorada en Intervención Psico-Social. Ha desarrollado su labor profesional como educadora en casas Infanto-juveniles hasta que se incorpora como técnico de Intervención Familiar en el Programa de Acogimientos y Adopciones de la Fundación Meniños en colaboración con el principado de Asturias. Ejerce la labor docente a través de colaboraciones en cursos con diversas instituciones, entre ellas la Universidad, y cuenta con varias publicaciones.

Se Buscan Abrazos:

Algunos niños y adolescentes en disposición de ser acogidos o adoptados, difícilmente encontrarán una familia acogedora o adoptiva por diversos motivos: porque tienen más de 8 años, porque son varios hermanos, porque padecen alguna enfermedad o discapacidad, o porque pertenecen a minorías étnico-culturales.

Así, con el propósito de buscar familias para los niños, niñas y adolescentes, y no al revés, promovemos la búsqueda y formación de familias dispuestas a acoger de forma permanente o adoptar a niños y niñas con estas características que viven en la actualidad en centros de acogida y se encuentran en situación legal de ser acogidos o adoptados y para los que no se prevé un retorno con su familia biológica. Meniños realiza campañas de búsqueda de familias acogedoras; informa a las familias interesadas en acoger o adoptar a estos niños y adolescentes; lleva a cabo sesiones de preparación, apoyo, orientación; y acompaña durante todo el proceso a la familia. En este marco, en la actualidad, 252 niños han encontrado una familia en la que seguir creciendo con seguridad y afecto. La mayor parte de estos niños y niñas pasaron muchos años de su corta vida en centros de acogida y se integraron a la perfección en su nuevo entorno familiar. El acogimiento o la adopción permiten que los niños y adolescentes tengan una estabilidad y una figura de referencia concreta.

La propia disposición de estos niños y sus familias adoptivas o acogedoras, junto con la atención personalizada de nuestros técnicos, avalan los procesos adoptivos y los acogimientos que Meniños realiza desde hace años.

Cómo se realiza el Proceso:

Búsqueda de familias: A través de campañas de captación de familias buscamos familias dispuestas a atender a alguno de estos niños y adolescentes y que puedan ofrecer una respuesta afectiva y educativa a sus necesidades. En definitiva, buscamos familias dispuestas a dar y recibir abrazos.

En estos años de trabajo hemos podido comprobar que no existe un modelo de familia único y que aquello que determina que una familia participe en el programa es el que ella misma reflexione sobre las necesidades que puede cubrir en un niño a través de los recursos y apoyos que suponen “puntos fuertes” de la propia familia.

Valoración del proyecto adoptivo: Para poder adoptar, las familias necesitan el certificado de idoneidad que expide la Administración correspondiente. Para ello, los equipos técnicos de Meniños realizan diferentes entrevistas con las familias, manteniendo con ellas el proyecto de acogimiento o adopción que se han planteado.

Preparación de las familias: A través de diferentes sesiones de formación grupales se acompaña a las familias en la reflexión sobre lo que supone asumir este reto, en la concreción de su proyecto, en la valoración de los propios recursos. Las familias conocen a otras en su misma disposición.

Trabajamos con los niños: Separar al niño de su entorno y de aquello que le aporta seguridad siempre va a suponer una experiencia difícil de entender y afectará a su adaptación a una nueva familia. Es fundamental comprender los sentimientos que se producen y acompañar al niño para poder “encajarlo”. La inclusión del niño o adolescente en la toma de decisiones sobre su vida le ayuda a entender los cambios, proporciona motivación para el cambio y facilita su adaptación.

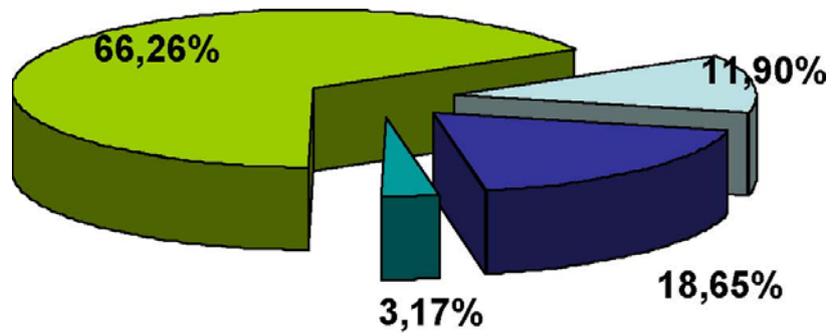
Así, acompañamos a los niños y niñas en la separación y en su “acoplamiento” a una nueva familia, favoreciendo que puedan mostrar sus sentimientos, ayudándoles a tomar conciencia de la propia historia y en la creación de nuevos vínculos. En esta línea consideramos que todos los niños deben estar “preparados”, desde un Plan de Preparación individual y buscando los recursos y lugares más adecuados para trabajar con ellos, intentando dar respuesta a las necesidades que presentan de información, apoyo, posibilidad de expresar sentimientos de forma adecuada, tiempo para adaptarse y resolviendo sus dudas.

Acoplamiento: En el momento en que se plantea y propone un acoplamiento se evalúan los factores facilitadores y los factores de riesgo identificados en las entrevistas con los niños y las familias para poder establecer un Plan de Mejora familiar en el que se incluyan aquellos aspectos a potenciar durante los primeros contactos entre ambos. Este momento de inicio de la adaptación no puede caer en manos del azar, con lo que se recogen en el Plan de Acoplamiento una planificación de los encuentros, lugares, técnicos que intervienen, duración... que facilitarán al niño, niña o adolescente, a la familia y a los técnicos poder seguir los encuentros y plantear alternativas en el caso de que éstos no resulten satisfactorios.

Tras el inicio de la convivencia Meniños realiza el *seguimiento* de los acogimientos, acompañando a los niños y familias en las dificultades que puedan ocurrir. Habitualmente las dificultades que encontramos no suelen diferir de las que acontecen en otras familias no adoptivas o acogedoras y están relacionadas con el establecimiento de normas, el seguimiento escolar y, en los primeros momentos de convivencia, con la adaptación misma y con la integración en la familia extensa de los acogedores o adoptantes.

El programa en números:

Acogimientos permanentes y preadoptivos	Madrid	Asturias
1999 - 2007	221/166	31/22
totales	252 niños en 188 familias	



cese

adopción

mayoría de edad

Prevención del fracaso en la adopción

Esperanza León
Jesús Palacios
Yolanda Sánchez-Sandoval
Maite Román³¹

Uno de los temas que más han preocupado a los investigadores y profesionales del ámbito de la adopción es hasta qué punto la adopción es una medida eficaz de protección a la infancia. Los resultados obtenidos en varios países, incluido el nuestro, vienen a coincidir en que la adopción resulta ser una muy buena solución para los niños y niñas adoptados, siendo en ocasiones superior a otras alternativas, como la atención residencial (Palacios, Sánchez-Sandoval & Sánchez Espinosa 1997³²). Sin embargo, que a la gran mayoría de adoptantes y adoptados las cosas les vayan bien y que los procedimientos en torno a la adopción internacional funcionen de forma mayoritariamente satisfactoria no quiere decir que el de la adopción sea un mundo sin tensiones, problemas y dificultades. Una descripción de los procesos y resultados de la adopción internacional en términos exclusivamente optimistas y positivos sería tan errónea y falsa como una descripción basada sólo en conflictos y dificultades. La realidad mayoritaria de las adopciones es claramente positiva y exitosa, tanto en lo referido a quienes adoptan, así como a quienes son adoptados como a los procedimientos y los agentes implicados. Pero en la adopción internacional hay también retos, dificultades y fracasos, como no puede ser menos en una realidad tan compleja.

El contexto de la investigación

Los datos de los que vamos a hablar en este trabajo se han extraído de un estudio que se inició a principios del año 2002, publicándose en 2005, como fruto de un Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Universidad de Sevilla (Palacios, Sánchez-Sandoval & León 2005³³). El estudio surge

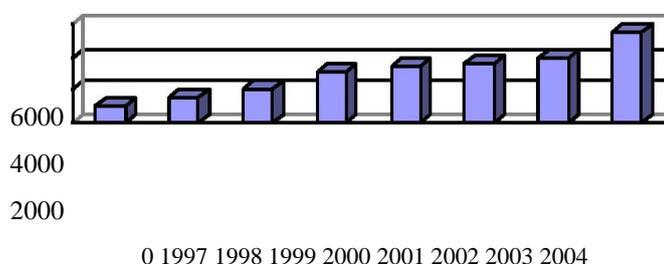
³¹ Equipo del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla

³² Palacios, J., Sánchez Sandoval, Y. & Sánchez Espinosa, E. (1997): *La adopción en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales.

³³ Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y. & León, E. (2005): *Adopción internacional en España: un nuevo país, una nueva vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

como respuesta a una nueva realidad familiar en creciente auge en nuestro país; nos referimos a la importante presencia de las adopciones internacionales entre familias españolas. Aunque cada vez tenemos más datos empíricos respecto a la adaptación de niños y niñas adoptados de nuestro país, apenas si existía en aquellos momentos experiencia en investigación sobre la adopción internacional en España. Así, mientras la adopción nacional se ha mantenido en cifras estables, el incremento de las adopciones internacionales a partir del año 1997 es notabilísimo. Concretamente, en ese año se realizó un total de 942 adopciones internacionales, cifra que en el año 2004 asciende hasta 5541, como podemos observar en el siguiente gráfico:

Adopciones internacionales en España 1997-2004



Los objetivos y el método

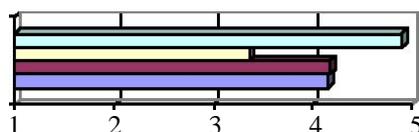
En esta investigación tuvimos, por una parte, la oportunidad de estudiar las distintas fases del proceso de la adopción, las características y evolución de los niños y niñas y de las familias adoptivas, y, por otra parte, tuvimos también la oportunidad de estudiar los casos de rupturas en las adopciones internacionales, lo que nos ofreció la posibilidad de conocer algunos de los principales factores de riesgo presentes en las adopciones fracasadas, así como factores facilitadores de una adecuada adaptación. Nos centraremos en estos últimos datos para profundizar sobre los factores que pueden estar incidiendo en los casos de fracaso en la adopción y para analizar posibles actuaciones preventivas. Pero antes nos gustaría presentar algunos de los resultados más significativos extraídos de la primera parte de la investigación. Así, los datos generales extraídos de este estudio sobre la adopción internacional ofrecen una panorámica global muy alentadora donde la adopción internacional ha mostrado ser un recurso que funciona satisfactoriamente, tanto para los niños y niñas adoptados como para sus familias. En esta parte más amplia del estudio participaron un total de 181 familias que fueron visitadas en sus hogares, lo que permitió una exploración en profundidad relativa tanto a los padres como a los niños y niñas, y tanto a los resultados como a los procesos implicados. Estas familias habían realizado su adopción internacional entre los años 1997 y 2000 en las comunidades autónomas de Andalucía, Madrid y Valencia, procediendo los niños y niñas de China, India, la Federación Rusa, Rumanía, Guatemala y Colombia.

Los resultados

En general, el nivel de *satisfacción de los padres con las características de sus hijos* resultó ser muy elevado, alcanzando una puntuación media de 4,9 en una escala de 1 a 5, donde 1 representaba el grado máximo de insatisfacción y 5 el grado máximo de satisfacción. En conjunto, las familias se muestran también satisfechas con el *país elegido* y con la *adopción internacional*, aunque algo menos satisfechas con el *procedimiento* seguido, tal y como puede apreciarse en el gráfico de abajo.

En cuanto a los datos referidos a la *dinámica familiar* y a las *relaciones padres-hijos*, según la valoración realizada por los propios padres, las relaciones familiares actuales de los niños y niñas con sus padres, sus madres, sus hermanos y otros familiares son en general muy buenas, con puntuaciones medias de 4,6 a 4,9, siempre en una valoración de 1 a 5, tal y como puede apreciarse en la siguiente tabla de datos. Las relaciones actuales entre los hermanos son descritas por los padres como positivas o muy positivas en un 69% de los casos y como regulares (rivalidades, celos...) en un 31%.

Grado de satisfacción (escala 1-5)



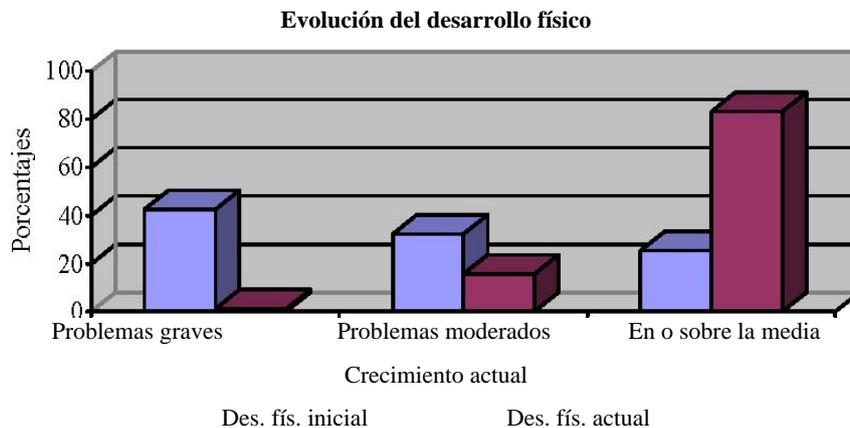
■ País	■ Adopción internacional	■ Procedimientos	■ Satisfacción
--------	--------------------------	------------------	----------------

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Relación padre	3,00	5,00	4,83	,440
Relación madre	2,00	5,00	4,89	,370
Relación hermanos	2,00	5,00	4,65	,678
Relación otros familiares	3,00	5,00	4,83	,430

Pero sin lugar a dudas uno de los bloques de resultados más brillantes y reveladores de esta investigación es el referido a la *evolución de los niños y niñas adoptados* desde la situación de partida, es decir, desde la llegada a su familia adoptiva hasta el momento de la recogida de datos de este estudio, transcurridos, por tanto, una media de tres años desde su llegada a la familia adoptiva. Las circunstancias de partida de muchos de los niños por nosotros estudiados estaban muy lejos de ser las más deseables. Pasados una media de tres años desde su llegada a España hasta el momento

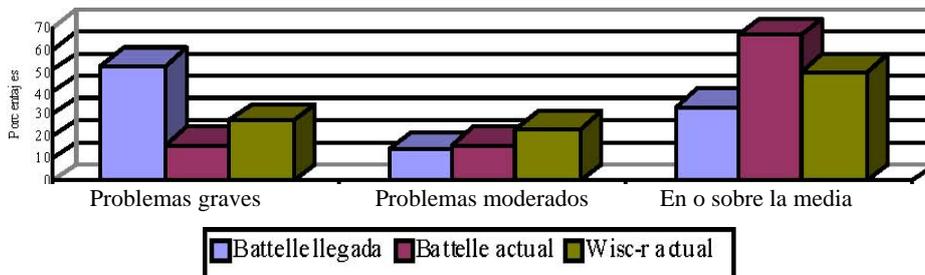
del estudio, la mayoría de estos niños y niñas han salido del marasmo y han hecho grandes avances hacia la normalidad, completados en distinto grado.

Concretamente, evaluamos la evolución de estos niños tanto en su desarrollo físico como psicológico. En cuanto a la *recuperación del desarrollo físico* de los niños y niñas de la muestra, medido a través de su talla, peso, perímetro craneal y perímetro braquial, ha sido muy notable. Siendo su situación de partida bastante delicada, ya que sólo entre la cuarta parte y el tercio presentaban parámetros de crecimiento que se pudieran considerar dentro de la normalidad para su edad, transcurrido el tiempo, se observa una importante y generalizada mejoría, que sitúa a más de un 80% de los niños y niñas en o sobre la media de su desarrollo físico actual. Los cambios quedan reflejados en la ilustración siguiente.



En cuanto a la valoración de la *recuperación psicológica* de los niños y niñas adoptados, en el momento inicial, se empleó la versión retrospectiva del *screening* de la escala Battelle y, en el momento del estudio, se utilizó la escala Battelle con los más jóvenes (hasta los 6 años) y el Wisc-r con los más mayores (a partir de los 6 años). Como la métrica de las dos escalas es diferente, hemos realizado algunas conversiones de sus puntuaciones que nos permiten la comparación entre ellas. Así, por ejemplo, en la gráfica siguiente se presentan, para las dos escalas, las puntuaciones que tanto en el momento inicial como en el del estudio (pasados una media de tres años desde la llegada de los niños a sus familias adoptivas) se sitúan en o por encima de la media, por debajo de la media pero con problemas moderados (-1 desviación tipo por debajo de la media) y por debajo de la media con problemas de mayor gravedad (-2 desviaciones tipo por debajo de la media).

Evolución del desarrollo psicológico



Como puede apreciarse fácilmente, el porcentaje de niños y niñas con problemas graves se ha reducido de manera muy drástica (de un 52% inicial a un 17% en Battelle y un 27% en Wisc-r); paralelamente, el porcentaje de niños y niñas que ahora se sitúan en la media o por encima de la media ha aumentado de manera también muy drástica (de un 33% inicial a un 66% en Battelle y un 49% en Wisc-r). El progreso ha sido, por tanto, extraordinario. Tal aumento es particularmente visible en el caso de la escala Battelle, es decir, en el caso de los niños y niñas que eran más pequeños en el momento de su llegada y que, lógicamente, siguen siendo más pequeños ahora. Por lo que al Wisc-r se refiere, se dan también claras mejoras, pero hay un porcentaje de 23% que se sitúa en el ámbito de los problemas moderados y un 27% presenta problemas graves. Como reflejan los datos, cuanto más adversas y más prolongadas fueran las negativas circunstancias de desarrollo inicial, tanto más probable es que la recuperación posterior, aun siendo muy notable, no sea todo lo completa que los esfuerzos de todos merecerían.

En términos generales, la primera constatación que respecto a la evolución de los niños y niñas debe quedar reflejada en este resumen es la de un admirable progreso a partir de situaciones iniciales muy comprometidas.

Por otra parte, el *ajuste a la escuela* es descrito con bastante optimismo por los padres (en una escala de 1 —muy mal— a 5 —muy bien—, se obtuvieron puntuaciones medias de 4,2 en rendimiento académico, 4,5 en motivación escolar y 4,7 en adaptación escolar), quienes nos hablan de problemas serios en el rendimiento escolar que afectan a un 8,3% de los niños y niñas de la muestra, tal y como se aprecia en la tabla de abajo:

	Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien
<i>Rendimiento escolar</i>	1,2%	7,1%	18,9%	18,3%	54,4%
<i>Motivación escolar</i>	0,6%	2,9%	7,1%	20,0%	69,4%
<i>Adaptación escolar</i>	0,0%	1,2%	7,1%	12,9%	78,8%

En cuanto a los amigos, los resultados son también bastante positivos en líneas generales. Así, tal y como puede observarse en la tabla siguiente, al 77% de los niños y niñas de la muestra les resulta fácil o muy fácil hacer amigos, mientras que al 8% le resulta difícil o muy difícil. El 85% tiene uno o varios buenos amigos (el 14% no tiene ninguno), como podemos observar entre otros datos que se exponen en la tabla siguiente:

Relación con otros niños y niñas	Muy mal	0,0%
	Mal	2,2%
	Regular	9,5%
	Bien	16,8%
	Muy bien	71,5%
Facilidad para hacer amigos	Muy difícil	1,6%
	Difícil	6,3%
	Regular	15,0%
	Fácil	21,3%
	Muy Fácil	55,9%
Distinción entre amigos / no amigos	No	25,6%
	Sí	74,4%
Amigo íntimo	No, ninguno	14,1%
	No ahora, pero lo ha tenido	0,8%
	Sí, muchos	2,3%
	Sí, varios	62,5%
	Sí, un amigo predilecto	20,3%

Análisis de las rupturas en la adopción

Por fortuna, las rupturas representan una clara minoría dentro de los miles de adopciones internacionales que se llevan a cabo. Por lo que a nuestro estudio se refiere, hemos podido contabilizar 22 casos de ruptura en las comunidades autónomas de Andalucía, Madrid y Valencia en adopción internacional hasta el momento de la redacción del informe. Por muy minoritaria que sea su presencia dentro del conjunto (en torno a un 1%), no deja de ser un hecho tremendamente preocupante, con profundas y negativas repercusiones para todos los implicados: en primer lugar, para los niños y

niñas afectados, que tienen que volver a una situación de desamparo; en segundo lugar, para los padres, porque el dolor y el sentimiento de fracaso son inevitables, y, finalmente, para la adopción internacional en su conjunto, dada la visibilidad social que algunos de estos casos han adquirido y la afectación negativa que ocasionan tanto entre profesionales como en la sociedad en general.

De los 22 casos, hemos podido acceder a los expedientes de 20, que contienen diferente grado de detalle y nivel de información. Cada uno de los casos de ruptura es distinto de los demás. No obstante, se observan algunas constantes que están presentes, si no en todos, sí al menos en una mayoría de los afectados. Nos referiremos sobre todo a esas constantes a fin de obtener una visión lo más comprensiva posible. Estos factores y características recogen cuestiones muy variadas, que tienen que ver tanto con la intervención profesional (en la valoración, en la asignación, en el seguimiento), como con determinadas características de los padres (sus motivaciones, el grado de acuerdo entre ellos, sus estilos educativos) y de los niños cuya adopción fracasó terminando en ruptura (su edad, sus antecedentes, sus graves problemas de conducta), como, finalmente, con las relaciones entre ellos (particularmente, su vinculación afectiva).

En la tabla siguiente se recoge en primer lugar el número de casos en los que, sobre los 20 estudiados, se ha detectado un determinado problema, mientras que en la segunda columna aparece el porcentaje que este número representa sobre los 20 de referencia:

	Fr (N=20)	% sobre las rupturas (N=20)
Circunstancias relacionadas con las familias adoptivas		
Motivaciones de riesgo	8	40
Muy graves desacuerdos en la pareja respecto al proyecto adoptivo	6	30
Madres solas	6	30
Hijos previos a la adopción (biológicos o adoptados)	12	60
Circunstancias relacionadas con las características de los niños y niñas		
Marcado desajuste perfil solicitado - perfil asignado	16	80
Edad del niño o niña superior a 6 años	15	75
Serios problemas de conducta en los niños o niñas	10	50
Circunstancias vinculadas a la relación entre padres e hijos		
Problemas de vinculación inicial adoptantes - adoptados	11	55
Estilos educativos rígidos, inflexibles	9	45
Circunstancias relacionadas con la intervención profesional		
Problemas en la valoración para la idoneidad	12	60
Problemas en la formación (inexistencia de formación)	18	90
Problemas en la asignación de un niño o niña concreto	9	45
Problemas en el seguimiento del caso	17	85

La inspección de la tabla anterior pone de manifiesto la diversidad de circunstancias que están asociadas a las rupturas que hemos examinado. Algunas de ellas afectan a la mayor parte de los casos (como los problemas en la formación o en el seguimiento y los marcados desajustes entre el perfil solicitado y el asignado), mientras que otras afectan a un porcentaje más pequeño (como los graves desacuerdos entre la pareja respecto al proyecto adoptivo).

Por otra parte, hay que apresurarse a señalar que la presencia de una determinada circunstancia en la tabla anterior no implica que esa sea la causa de la ruptura. Así, por ejemplo, que una persona que vive sola adopte no es en sí mismo un factor de riesgo y la gran mayoría de personas solas que adoptan llevan a cabo adopciones perfectamente exitosas. El dato que presentamos no quiere en absoluto decir que el 30% de las adopciones monoparentales fracasen, sino que entre las que fracasan la presencia de monoparentalidad es superior a esa presencia en la población general de adoptantes.

Algo parecido ocurre con respecto a la edad del adoptado superior a seis años. Por fortuna, la inmensa mayoría de los niños y niñas que son adoptados con más de seis años viven adopciones de éxito, no de fracaso. Por lo tanto, no es la edad en el momento de la adopción lo que lleva a la ruptura. Pero no podemos dejar de notar que el 75% de los casos de ruptura examinados implicaban a niños y niñas mayores de 6 años, cuya presencia en la muestra de esta investigación es del 16,6%.

Hechas estas necesarias puntualizaciones, merece la pena ser un poco más explícitos respecto a cada una de las características enunciadas en la tabla, ilustrándolas con algunos ejemplos concretos.

En cuanto a los problemas que tienen que ver con algunas *peculiaridades de los adoptantes*, se mencionan en primer lugar los problemas referidos a la *motivación* para la adopción, que se han identificado claramente al menos en un 40% de los casos. Se incluyen aquí circunstancias diversas, como la del matrimonio que se plantea la adopción poco después de haber hecho frente al fallecimiento de su hijo biológico, o la del matrimonio que con tres hijos biológicos (y que posteriormente adopta a tres hermanos) se plantea adoptar por motivos de tipo religioso-solidario.

Los *graves desacuerdos entre la pareja respecto al proyecto adoptivo* se refieren a casos en los que la discrepancia entre los miembros de la pareja es muy llamativa, aunque no siempre se aprecie en la valoración para la idoneidad, sino que frecuentemente se pone de manifiesto cuando surgen los problemas serios una vez que el niño o la niña se ha incorporado a la familia.

Por lo que se refiere a la ya aludida sobre-representación de la *monoparentalidad* entre los casos de ruptura en comparación con lo que les correspondería por su presencia en la adopción internacional, es preciso seguir insistiendo en que la clave, con toda probabilidad, no está en la estructura familiar *per se*, sino en circunstancias con ella asociadas. Algunos datos ilustran con rotundidad nuestro argumento: si se divide la muestra de niños y niñas de la investigación de Palacios *et al.* (2003) entre

quienes llegaron por debajo o por encima de los ocho años, encontramos que la proporción de los de más de ocho años entre las familias monoparentales triplica la que se da entre las biparentales. Además, el análisis de los datos muestra que —tal vez por ser mayores— los niños adoptados por monoparentales habían pasado como media un año más en instituciones que los adoptados por biparentales. Por si ello fuera poco, hay tipos de maltrato (como el físico, por ejemplo) que en el pasado afectaron significativamente más a los niños que luego serían adoptados por familias monoparentales. Y pese a que, como se ve, algunas relevantes características de los niños y niñas adoptados por tales familias habían sido inicialmente más difíciles, en el momento de su estudio (aproximadamente tres años después de su llegada) tales niños y niñas no presentan más problemas que el resto de los de la muestra en ninguno de los ámbitos estudiados, ni en el cognitivo, ni en el emocional, ni en el de los problemas de conducta. Queda, pues, claro que en el conjunto de la muestra la monoparentalidad en modo alguno aparece como factor de riesgo, lo que no quita para que se observe una sobre-representación de esta situación en el grupo de las rupturas, sobre-representación que parece estar más ligada a las más complejas características de los niños y niñas que a rasgos concretos de sus adoptantes.

En relación a las *circunstancias relacionadas con las características de los niños y niñas*, por lo que afecta al *marcado desajuste entre los perfiles* del niño solicitado y el del finalmente adoptado, se trata de una de las circunstancias más repetidas en el grupo de rupturas, estando presente, como se mostró más arriba, hasta en un 80% de los casos.

Como ya se ha indicado anteriormente, *la edad del niño o de la niña superior a los 6 años* se da en el 75% de los casos de ruptura por nosotros examinados. De esos casos, sólo tres están entre 6 y 8 años, hallándose el resto por encima de esa edad última edad en el momento de la adopción. Como ya se ha señalado, son mayoría las adopciones de niños y niñas mayores que salen adelante con éxito, a pesar de su bien documentada mayor dificultad. Como se señalará más adelante, el problema de estos casos de ruptura no es sólo la edad más avanzada, sino su confluencia con otros factores de riesgo.

Otra circunstancia que destaca entre los expedientes de rupturas analizados es que, al menos en el 50% de los casos examinados, hemos encontrado niños y niñas que plantearon desde el principio *muy serios problemas de conducta*, complicando el proceso de adaptación y de integración en su familia.

En cuanto a las *circunstancias relacionadas con la relación entre padres e hijos*, el problema con los *estilos educativos de los adoptantes* más frecuentemente detectado en los expedientes de ruptura se refiere a casos de rigidez e inflexibilidad por parte de quienes adoptan, sean pareja o personas solas.

En más de la mitad de los expedientes de ruptura es llamativa también la *ausencia de vinculación afectiva* tras la llegada del niño a su nueva familia, describiéndose las relaciones como marcadamente frías y distantes. En relación con este asunto, una de las cosas que más llama la atención cuando se repasan estas historias de ruptu-

ra es la *frialdad* con que a veces los adoptantes se relacionan con estos niños y niñas que acabarán saliendo de la familia, pudiendo llegar los padres a manifestar explícitamente que no quieren a ese hijo o que no están dispuestos a compartir su vida con él. Ésta, en ocasiones, llamativa frialdad que estos padres muestran ante y respecto al niño o la niña hunde sus raíces en las primeras semanas o meses de convivencia, de manera que la ausencia de lazos de apego en los primeros meses tras la adopción parece ser un claro factor de riesgo.

Respecto a los *problemas en la intervención profesional*, nos hemos referido en primer lugar a problemas en el proceso de *valoración para la idoneidad*, que hemos contabilizado en el 60% de los casos. Muchos de estos problemas tienen que ver con los profesionales que hacen la valoración (con frecuencia, pero no siempre, carentes de conocimientos específicos y especializados sobre adopción), pero la mayor parte tienen que ver con la forma en que dicha valoración se hace. Así, hay casos en que la valoración se centra simplemente en la normalidad psicológica de los padres, como si se tratara de una evaluación de salud mental y no de una evaluación para la adopción, cuando una persona puede ser perfectamente sana psicológicamente y no por ello ser idónea para adoptar. Se da también el muy frecuente caso de informes que no analizan en absoluto las capacidades educativas o las estrategias de afrontamiento en situaciones de conflicto o frustración.

La *inexistencia de procesos de formación* es moneda corriente en los expedientes de ruptura, estando presente en el 90% de los estudiados por nosotros. Los adoptantes se sitúan así ante la adopción internacional con grandes dosis de buena voluntad, sin duda, pero sin ser conscientes de las implicaciones y los retos que la adopción plantea, así como de las diversas formas eficaces y adecuadas de hacerles frente. Si tales procesos de formación parecen imprescindibles en todos los casos, resultan aún más acuciantes en el caso de adopciones de mayor riesgo, cual es el caso de las que implican a niños y niñas mayores y con serios problemas de conducta.

Otro problema identificado en la intervención profesional está en los discutibles *criterios técnicos seguidos en el emparejamiento* de adoptantes y adoptados. Así, algunas de las decisiones tomadas a este respecto contravienen algunos de los principios asentados en la práctica profesional habitual, como el caso en el que a una pareja que ya tiene un hijo biológico se le asigna un niño que tiene exactamente la misma edad que su nuevo hermano, o el de varias parejas a las que se les dan en adopción niños y niñas un par de años mayores que sus hijos previos, o aquel otro en el que una pareja adopta a un niño y con menos de un año de plazo se le da otro en adopción. La recomendación habitual es que no se asignen niños y niñas de la misma edad que los hijos previos de la familia, porque el conflicto y los celos estarán en tal caso servidos; que el niño o la niña adoptados sean más pequeños que los que ya hay en la familia (o, si son mayores, que la diferencia de edad sea acusada); que no se asignen niños en adopción poco tiempo después de la llegada de otro niño al hogar, porque cada uno necesita su tiempo y su espacio. Como se ve, en los casos mencionados se han contravenido alguna o varias de las recomendaciones habituales.

Finalmente, se han encontrado problemas generalizados en el *seguimiento* tras la adopción, considerado escaso o inadecuado en el 85% de los casos de los expedientes analizados. En muchos casos, porque no hay seguimiento. En otros, porque es muy superficial. De hecho, una de las constantes en la mayor parte de los expedientes analizados es que los profesionales de la adopción se enteran de los conflictos y problemas cuando ya es demasiado tarde, cuando llevan tanto tiempo elaborándose que han cristalizado en conflicto a esa altura irresoluble.

Aunque en este repaso hemos analizado cada uno de los factores y circunstancias por separado, analizados en conjunto, lo que más impresiona de los casos de ruptura es la constatación de que en prácticamente todos ellos se da una acumulación de factores de riesgo. Así, no parece que haya “un” rasgo cuya sola presencia permita pronosticar riesgo de ruptura. De hecho, el rasgo común es la *acumulación de factores de riesgo*. En los 20 casos examinados por nosotros, el promedio de factores de riesgo es de 5,8, con dos de los casos con 10 factores de riesgo y tres casos con “sólo” 4 factores de riesgo.

La de las rupturas es, por tanto, una historia de acumulación de riesgos. Unos riesgos que nos hablan de la adopción como un proceso complejo, lleno de matices y recovecos. Pero es también una historia de fracaso en los procesos y apoyos técnicos con los que contrapesar el riesgo. Así es que cuando una adopción se interrumpe, el fracaso no es sólo de los padres o del niño o la niña: es también un fracaso del sistema en su conjunto, de los procesos y los procedimientos.

Factores preventivos desde la intervención en la adopción

Los datos por nosotros analizados aportan una clara sugerencia de cara a la intervención profesional sobre adopción: como hemos señalado, un elevado porcentaje de las rupturas que hemos estudiado podrían haberse evitado con una intervención profesional más completa, más eficaz y, sobre todo, más preventiva.

La *valoración* para la adopción no puede plantearse superficialmente, ni como un simple examen de salud mental o de buena armonía conyugal, sino que tiene que hacerse teniendo presentes los retos y exigencias de la adopción. En concreto, los temas relacionados con la motivación para la adopción y con las expectativas parecen jugar un papel clave.

Tal vez si todos los profesionales que intervienen compartieran una misma formación y una parecida experiencia, la existencia de tales criterios no sería tan necesaria. Pero son tantos y tan diversos los profesionales que de hecho intervienen, tanta y tan desigual su experiencia y su conocimiento de lo que la adopción es y significa, que la inversión en los esfuerzos necesarios para la elaboración de un manual técnico para la toma de decisiones profesionales en adopción internacional parece más que justificada. Naturalmente, no un manual rígido y uniformador, pero sí claro y preciso, particularmente en cuestiones tan cruciales como las motivaciones para la adopción, la toma de decisiones conjunta en el caso de parejas, la toma en consideración

del punto de vista de terceros (por ejemplo, hijos previos existentes en la familia), el tipo de emparejamiento niño-familia que en cada caso parece razonable, etc. Algunas de las decisiones profesionales tomadas en los expedientes de ruptura que hemos examinado nos parecen inimaginables si quienes las tomaron hubieran contado con la guía y ayuda de un buen manual de criterios técnicos para la toma de decisiones.

La *formación* antes de la adopción debe servir sobre todo para ayudar a madurar una toma de decisión informada y responsable, así como para influir en el cambio de actitudes que más pueda favorecer luego unas relaciones educativas en las que las necesidades de los adoptados ocupen un lugar prioritario.

La formación para la adopción debería formar parte obligada del proceso de adopción, tanto en los casos en que se presume que las cosas pueden ser más sencillas, como muy particularmente en aquellos otros en los que las previsiones son de mayor complejidad y complicaciones. Una formación que debe ser entendida fundamentalmente como una ayuda en la maduración de la toma de decisiones y como un acercamiento lo más concreto y vivencial posible a lo que es y lo que significa adoptar, pero también a lo que es y significa ser adoptado. Existen ya entre nosotros materiales específicos para la formación de los solicitantes de adopción internacional. Su utilización es directamente posible y, como lo hecho en algunas comunidades autónomas demuestra, la experiencia funciona con muy alta aceptación y con notable éxito. Y ello a pesar de que inicialmente sean muchas las familias que perciben la formación como un entorpecimiento burocrático más en el camino hacia la formalización de la adopción.

La *asignación* de niños y niñas a familias requiere una detenida consideración de las características tanto de la familia como del niño o la niña, evitando las situaciones que la investigación ha mostrado estar más frecuentemente asociadas al riesgo.

Y, finalmente, el *seguimiento* y el *apoyo postadopción* deben hacerse con continuidad y proximidad, particularmente con las familias en cuya adopción coinciden factores de riesgo.

La situación por nosotros encontrada a este respecto pone de manifiesto nuevamente una enorme desigualdad entre unos casos y otros, pero con una clara tendencia a la escasez y pobreza. Son muchos los seguimientos que se hacen sencillamente porque el país de origen lo requiere y que tienen por ello como finalidad cumplir con un trámite más. Y sin duda habrá muchos casos en los que la situación sea tan sencilla, el pronóstico tan favorable y las circunstancias tan alentadoras, que el seguimiento pueda limitarse a constatar lo bien que van las cosas y el pronóstico favorable que de cara al futuro cabe hacer. Pero habrá también casos en los que gracias al seguimiento será posible prevenir situaciones de riesgo y aportar ayudas de gran valor a las familias que estén encontrando dificultades, familias que espontáneamente no pedirán ayuda, entre otras cosas por el temor a que se las evalúe negativamente.

Conclusiones

Mayoritariamente satisfactoria en sus procesos y resultados, la imagen de la adopción internacional que esta investigación nos deja corresponde, pues, a la de una realidad positiva, susceptible de mejora y no exenta de tensiones ni dificultades, casi todas las cuales son por demás perfectamente lógicas.

La evolución de los niños y niñas es de un admirable progreso a partir de situaciones iniciales muy adversas, en ocasiones. Un progreso que habla del potencial de estos niños y niñas, así como de las capacidades educativas de sus familias y de unas intervenciones profesionales bien realizadas. No obstante, tras esta primera constatación de admirables progresos, debe recordarse que, cuanto más adversas y más prolongadas fueran las negativas circunstancias de desarrollo inicial, tanto más probable es que la recuperación posterior, aun siendo muy notable, no sea todo lo completa que los esfuerzos de todos merecerían.

Los asuntos esenciales parecen ya identificados y el diagnóstico de la situación parece hecho. Queda ahora el reto de seguir mejorando la actuación profesional en adopción internacional de cara a conseguir mejorar los altos niveles de satisfacción y éxito que en la actualidad ya se dan gracias al esfuerzo y el buen hacer de las administraciones, las entidades y los profesionales implicados.

Intervención psicosocial con progenitores en ruptura de pareja

Francisca Fariña Rivera
Universidade de Vigo

Ramón Arce Fernández
María José Vázquez Figueiredo³⁴
Universidade de Santiago de Compostela

Introducción

Los datos del Instituto de Política Familiar (2006) informan que España, Francia y Alemania son los tres países de la Unión Europea con mayor tasa de divorcios. En nuestro país, desde la aprobación de la Ley del Divorcio, en 1981, el número de parejas que se divorcian anualmente ha ido *in crescendo*, al mismo tiempo que descendía el tiempo de convivencia de las mismas. Del mismo modo, ha dejado de ser un hecho excepcional que las parejas formen una familia sin contraer matrimonio, así como que, al igual que lo contraen, se separen. De esta forma, la separación conyugal se ha convertido en una experiencia común en las familias; sin embargo, se sigue experimentando, tanto por parte de los progenitores como de los hijos, como una de las vivencias más traumáticas, con efectos nocivos a corto y a largo plazo.

Los estudios sobre el ajuste de los hijos a la separación/divorcio de los padres han encontrado, de forma consistente, que este evento les produce consecuencias negativas en su bienestar (Bacon & Mckenzie 2004, Cheng, Dunn, O'Connor & Golding, y el equipo de ALSPAC 2006); siendo especialmente vulnerables los de menor edad (Kalter & Remblar 1981, Shaw 1991, Wallerstein, Corbin & Lewis 1988).

³⁴ Diplomada en Educación Infantil y en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo. Ha realizado su memoria de licenciatura sobre *Estudio de la incidencia de las variables psicológicas, sociales y cognitivas en la conducta antisocial dentro del contexto escolar*. Es técnico del *Programa Galicia de reeducación de maltratadores de género*, adscrito a la USC. Ha cursado el postgrado de Psicología Jurídica. Participa en el *Programa Ruptura de Parella non de Familia*. Ha recibido el tercer premio en la convocatoria de los Premios Nacionales a la Investigación Educativa 2003, concedido por el Ministerio de Educación y Ciencia; el segundo de los Premios Nacionales a la Investigación Educativa 2004. Tiene múltiples artículos y capítulos de libros publicados en colaboración con otros autores, es conferenciante y comunicadora en diversos foros.

La separación o el divorcio de los padres es experimentado por los hijos como un hecho traumático y estresante, que puede repercutir a lo largo de su vida, con consecuencias diversas en función de la edad. En esta línea, Fredén (1982) precisa que “todo duelo precoz, toda pérdida afectiva producida durante los primeros años de vida hace que la persona sea perdurablemente vulnerable, y facilita los problemas depresivos en la edad adulta” (Cyrulnik 2003: 43). No obstante, vivir la ruptura conyugal de los progenitores no presupone indefectiblemente ser una persona desequilibrada sin posibilidad de un futuro normalizado (Fariña, Arce & Vilariño 2007). Como concreta Cyrulnik (2003), después de un duelo precoz, el desarrollo del niño puede ser adecuado si su entorno se organiza en función de él; sin embargo, cuando no dispone de apoyo, porque la familia se encuentra alterada o ha desaparecido, cabe que su evolución personal se vea afectada. Como señalan Fariña & Arce (2006), Fariña, Novo & Vázquez (2007), si la ruptura de la pareja se realiza sin desembocar en ruptura familiar, los progenitores se mantienen psicológicamente equilibrados y desarrollan con responsabilidad su labor parental, los hijos no tendrían que entrar dentro del grupo de riesgo de desajuste emocional, psicológico, familiar, escolar o social. Dentro de la responsabilidad parental se encuentra el buscar ayuda con el objeto de que la familia supere eficazmente la ruptura conyugal (Fariña, Arce & Vilariño 2007).

En la década de los 80, se crean en Estados Unidos diversos programas de intervención psicosocial para ayudar a las familias que habían experimentado la separación/divorcio de los progenitores (Fariña, Seijo, Arce & Novo 2002). En España, esta práctica todavía resulta inusual, aunque ya han transcurrido más de veinticinco años desde la aprobación de la Ley del Divorcio (Fariña, Novo & Vilariño 2007), “pese a que los profesionales inmersos en este tipo de procesos (principalmente jueces, fiscales y psicólogos) reconocen el padecimiento de los menores que tienen que enfrentarse a una separación judicializada” (Arce & Fariña 2007: 265). En Galicia, desde 2002 la Unidad de Psicología Forense de la Universidad de Santiago ha puesto en marcha el programa de intervención psicosocial “Ruptura de pareja, no de familia”, con el objeto de lograr una buena adaptación de todos los miembros a la nueva situación. Este programa fue diseñado, de forma genérica, por Fariña, Novo, Arce & Seijo (2002); posteriormente se ha desarrollado, de forma complementaria, una versión breve, de carácter sensibilizador, dirigida exclusivamente a los progenitores. Estos programas se basan, sustancialmente, en los principios de la Justicia Terapéutica, la Convención sobre los Derechos de los Niños y la Psicología Positiva.

1. Asunciones básicas del programa “Ruptura de pareja no de familia”

1.1. La Justicia Terapéutica

La Justicia Terapéutica tiene por objeto abordar los asuntos legales de una forma más comprensiva, humana y psicológicamente óptima. Desde una perspectiva interdisciplinar, considera que la Ley es una fuerza social que produce comportamientos y, por tanto, consecuencias que pueden ser positivas o negativas para la vida emocional y el bienestar psicológico de los usuarios del sistema legal, resultando así, tera-

péutica o antiterapéutica. Específicamente, las rupturas conyugales resueltas por la vía judicial posibilitan el mantenimiento e incremento del desequilibrio emocional de toda la familia, minimizando la capacidad de sus miembros para desarrollar y aplicar estrategias cognitivo-conductuales que le posibiliten superar la situación, instaurando en la pareja un funcionamiento patológico, que no permite resolver el conflicto de forma satisfactoria. Por todo ello, la intervención psicosocial en este contexto debe incidir en la recuperación del bienestar psicoemocional y en la reorganización de la familia, para minimizar las consecuencias negativas que la ruptura familiar suele implicar, controlando además la violencia doméstica, tanto de carácter psicológico como emocional.

1.2. La Convención sobre los Derechos de los Niños

La Convención sobre los Derechos de los Niños proporciona directrices que estos programas deben respetar, por aludir directa o indirectamente a los derechos de los niños cuando sus padres se divorcian. Así, ya en el preámbulo de la Convención se establece:

Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad. Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.

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

Igualmente, diferentes artículos de la Convención de los Derechos de los Niños deberían guiar toda actuación profesional en este tipo de casuística.

1.3. La Psicología Positiva

Por último, la Psicología Positiva es una corriente actual de la psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano. Un principio importante dentro de la psicología positiva es el de resiliencia. Éste hace referencia a la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves (Manciaux, Vanistendael, Lecomte & Cyrulnik 2001, Vera, Carbelo & Vecina 2006). No obstante, el concepto ha tenido dos acepciones principales, marcadas por la procedencia de quien lo maneja. De este modo, los franceses lo entienden como crecimiento postraumático, considerando la resiliencia como la capacidad de no ser afectado por una experiencia negativa, aprender de ella y mejorar. Por su parte, los anglosajones lo aplican al proceso de afrontamiento que ayuda al individuo a salir indemne, di-

ferenciándolo del concepto de crecimiento postraumático (Vera, Carbelo & Vecina, 2006). El programa Ruptura de Pareja no de Familia asume la resiliencia como la posibilidad de aprender y crecer a partir de experiencias adversas, superando de forma positiva eventos desagradables o traumáticos. En este caso, tanto los progenitores como los hijos pueden superar positivamente la ruptura conyugal, e incluso salir fortalecidos como personas, al resolver de forma eficaz y satisfactoria, para todos los miembros de la familia, uno de los momentos vitales más críticos, lo que va a suponer un aprendizaje de vida.

Si bien, toda intervención grupal ha de adaptarse a las características del grupo con el que se vaya a trabajar, siempre existen unos contenidos generales o básicos del programa a implementar, en este capítulo expondremos los del Programa Ruptura de Pareja, en su intervención larga con adultos.

2. Contenidos del programa Ruptura de Pareja no de Familia

Este programa consta de una intervención para adultos, esto es, progenitores y otras personas significativas, como nuevas parejas estables o abuelos, y otra intervención paralela dirigida a los menores. Cada una de las intervenciones consta de 16 sesiones de una duración aproximada de 90 minutos cada una. Como se ha señalado, expondremos exclusivamente los contenidos de la intervención con adultos, a partir de las diferentes sesiones que la configuran, haciendo hincapié en los objetivos generales.

El primer paso antes de conformar el grupo es llevar a cabo, con todas las personas que quieran participar en el programa, una entrevista estructurada, y la evaluación de su estado psicológico. Para ello se utiliza la “Entrevista para padres” y la prueba psicométrica MMPI-2. La información que se obtiene sirve para constituir los grupos en función de las necesidades de los candidatos, así como para detectar a aquellos que presenten problemas significativos de carácter psico-emocional y que, por lo tanto, no puedan participar en el grupo. Cuando esto ocurre, se pospone su aceptación en el programa, y se derivan a un profesional de la salud mental que posibilite la recuperación de su estado psicológico. No podemos olvidar que la separación conyugal puede producir desequilibrios emocionales tales como, estados depresivos, ansiedad, o estrés (p. ej., Hetherington & Stanley-Hagan 1997, Jackson, Gyamfi, Brooks-Gunn, & Blake 1998), que, de no ser tratados a tiempo, pueden llegar a agravarse hasta el punto de que requieran asistencia psiquiátrica e impidan llevar a cabo una vida normalizada.

Sesión 1: Introducción

En esta primera sesión del programa se presentan aquellos contenidos básicos que van a conformar toda la intervención. Se pretende, con ello, que los participantes se vayan familiarizando con algunos de los conceptos básicos de esta intervención y conozcan los aspectos centrales que se trabajarán con sus hijos. De forma espe-

cífica se plantean los diferentes tipos de custodias que existen, analizando los inconvenientes y ventajas de cada uno; dejando siempre establecido que, a no ser que exista una causa que lo impida o lo desaconseje, la custodia ideal para todos los miembros de la familia, especialmente para los hijos, es la compartida. Igualmente se exponen los modos de resolución del conflicto, concienciándolos de que la mediación familiar es siempre la vía óptima para estos casos, y que independientemente del momento y el estado del proceso deberían de optar por esta fórmula.

Por otra parte, en esta intervención se empiezan a conocer los participantes. Resulta esencial, en esta sesión inaugural, que los técnicos fomenten la cohesión grupal de los asistentes, pues es de interés para el adecuado desarrollo del programa que todos se sientan cómodos e integrados. Por último, los usuarios han de formalizar su compromiso de asistir a cada una de las sesiones, salvo cuando exista causa que justifique la ausencia.

Sesión 2: Estado psicológico de los padres

Los participantes han de tomar conciencia de la relevancia que tiene, en aras del mejor interés de los niños, el promover y mantener un adecuado ajuste psicológico en todos los miembros de la familia. Así, han de comprender que resulta de suma importancia procurar un equilibrio psicológico para ejercer, de una forma satisfactoria, la función parental, con las responsabilidades y exigencias que esta tarea lleva implícita. En esta sesión se pretende sensibilizar a los progenitores sobre este hecho, exponiendo algunos de los factores de riesgo de desajuste en situaciones de ruptura conyugal y proporcionando algunas estrategias que puedan ayudar a la recuperación de este equilibrio, entre las que se encuentra la reducción del conflicto interparental. Además se tratan las etapas del divorcio y las reacciones más comunes, para que puedan identificar y expresar las conductas y emociones que han tenido o tienen en de cada una de ellas, y se les facilitan estrategias de afrontamiento.

Sesión 3: Beneficio de la colaboración parental

Tras la ruptura conyugal, los miembros de la pareja suelen manifestar sentimientos y actitudes de rechazo, odio y rencor el uno hacia el otro, que se acompañan de conductas hostiles que incluyen la culpabilización de la separación, no asumiendo ellos ninguna responsabilidad. Todo esto les puede conducir a la judicialización de la relación, enconando de esta forma el conflicto, con lo que a su vez provocan un mayor desajuste emocional en ellos y en los hijos.

Para evitar este proceso nocivo es importante que, tras la ruptura, los progenitores redefinan la relación de cónyuges a padres, siempre poniendo como meta el bienestar de sus hijos. La intervención tiene el fin de favorecer los cambios en la relación interparental de los participantes, utilizando para ello un símil entre familia y empresa, y exponiendo los beneficios que acarrea una relación de colaboración y cooperación entre los padres. Los técnicos en esta sesión se apoyan en escenas de una

película comercializada, en la que se van avanzando cuestiones que se analizan en módulos posteriores, pero que ayudan a significar la importancia de la colaboración parental la sesión se centra en la importancia de redefinir la relación como padres.

Sesiones 4 y 5: Desarrollo evolutivo y consecuencias y reacciones postdivorcio de los hijos

Las personas atraviesan diferentes estadios evolutivos hasta llegar a la madurez. Teniendo esto presente, se hace necesario que los participantes en el programa conozcan y reflexionen acerca de aquellos aspectos que caracterizan la etapa del desarrollo en que se encuentran sus hijos. Del mismo modo, se les ofrece información sobre las reacciones y conductas que los hijos suelen presentar ante la separación de los padres. Este conocimiento puede ayudarles a comprender, en mayor medida, el significado de las actitudes y comportamientos de sus hijos a la nueva situación de separación conyugal. Del mismo modo, también les sirve como guía para detectar algún trastorno, retardo o estancamiento en el desarrollo psicosocial y cognitivo de sus hijos, que, en algunos casos, puede ser ocasionado por un mal ajuste a la separación. Todo lo cual les permite actuar conforme a las necesidades de los niños, reduciendo o eliminando las consecuencias derivadas de esta situación (Fariña, Arce, Seijo, Novo & Jölluskin 2001, Fariña, Arce, Seijo, Real & Novo 2001).

Sesión 6: Consecuencias negativas del conflicto

Cuando los padres, tras la separación conyugal, son capaces de eliminar o minimizar los niveles de conflicto y ajustarse adecuadamente a la nueva situación, manteniendo un adecuado equilibrio psicológico y una relación de cooperación y colaboración basada en la comunicación abierta y asertiva, es altamente probable que sus hijos también se adapten de forma óptima a la separación. Bajo estas asunciones, en esta sesión se pretende facilitar la comprensión por parte de los progenitores de la importancia que tiene establecer una comunicación óptima, abierta y asertiva, entre ellos, no sólo durante el proceso de separación, sino también posteriormente al mismo. La utilización de este tipo de comunicación permite evitar el encono de los conflictos entre las partes. De esta forma, se trabaja la relevancia de la comunicación, no sólo en el ámbito de la relación con el otro progenitor, sino en todas las áreas de la vida. Se les explican los tres estilos característicos de comunicación en las relaciones interpersonales y se provee a los usuarios de estrategias específicas para emplear una adecuada comunicación interparental, tanto en el rol de emisores como en el de receptores, caracterizada por ser abierta y asertiva.

Sesión 7: Impacto de la alineación en los hijos

En la separación conyugal suelen producirse tres fenómenos que repercuten muy negativamente en el desarrollo de los menores y afectan de un modo desfavorable al ajuste y afrontamiento de los mismos a la nueva situación familiar. Estos tres

fenómenos son el síndrome de alienación parental, la sobrecarga y la ilusión de reconciliación. Las sesiones 7, 8 y 9 se centran en la exposición detallada de algunas características definitorias de estos fenómenos, así como en la propuesta de diferentes alternativas de solución a situaciones en las que se observa su aparición.

En la séptima sesión se trata el Síndrome de Alienación Parental, que Gardner (1985) definió como alteración que afecta a los menores y se manifiesta mediante la desaprobación hacia uno de sus progenitores de manera exagerada e injustificada. En la intervención se exponen los tipos de alienadores que Darnall (1997) estableció: simples, activos y obsesivos, así como las conductas típicas del alienador, relacionándolo con el daño o sufrimiento que provoca en los hijos. También se aborda la alineación parental como un proceso en el que intervienen las capacidades positivas del padre con el que se alienan los menores, por ser éste el de mayor capacidad para resolver problemas y ser más abierto (Lampel 1986), y los estilos parentales que la propician, a saber: alienado con un estilo educacional rígido y distante, calificado por sus hijos de autoritario *versus* alienante con un estilo indulgente y “pegajoso” (dependiente, controlador y mimoso) con los hijos (Lund 1995). De igual manera se establece la diferencia entre Alineación Parental y Conflicto de Lealtades. Por último, se muestran las consecuencias claramente nocivas que estos procedimientos acarrearán en los hijos, con el objetivo general de concienciarlos de la importancia de inhibir las actitudes y conductas conducentes a situaciones que propicien el Conflicto de Lealtades y el Síndrome de Alineación Parental.

Sesión 8: Impacto de sobrecargar a los hijos

Se muestra también importante informar a los padres de las repercusiones de sobrecargar a los niños con tareas para las que no están ni psicológica ni físicamente preparados, lo cual acelera, de alguna manera, su nivel de maduración, provocando trastornos psicoemocionales y de conducta (Fariña *et. al.* 2002).

Tras la separación, de no establecerse una custodia compartida, es frecuente que el progenitor custodio se responsabilice de funciones que antes de producirse la ruptura, se encontraban repartidas entre ambos progenitores, lo que posibilita que las descargue en sus propios hijos. Otra forma de sobrecarga radica en utilizar a los hijos como mensajeros o espías, para enviar o recabar información de una a otra parte. Igualmente se sobrecarga cuando los progenitores se muestran débiles o psicológicamente afectados ante sus hijos, dando lugar a lo que Musetto (1980) denomina “parentificación”; esto es, el niño se convierte en el padre del padre.

Sesión 9: Consecuencias de mantener una ilusión de reconciliación en ellos y en los hijos

Otro fenómeno que surge con relativa frecuencia es el de Ilusión de Reconciliación, como su nombre indica hace referencia al deseo que los hijos mantienen de que sus padres vuelvan a estar juntos. Los niños permanecen fieles a la estructura fa-

miliar existente antes del divorcio, persistiendo en sus fantasías de familia unida (Fariña, Seijo, Arce & Novo 2002). Como señala Pinto (1997) la fantasía de reconciliación de los padres perdura por mucho tiempo, en ocasiones para siempre; Así, se aferran a la idea de que sus padres no se han separado o bien de que volverán a estar juntos en un futuro, pensamientos que les imposibilitan llevar a cabo el duelo y mantener la estabilidad emocional (Fariña, Arce & Vilariño 2007). Esta fantasía se acompaña de otros conflictos internos, también nocivos como el sentimiento de culpa.

En esta sesión se espera que los participantes comprendan que el mantenimiento de la ilusión de reconciliación, tanto por su parte como por la de los menores, resulta muy negativo para el buen ajuste de éstos a la nueva situación familiar, lo que puede afectar a su salud mental. En la intervención se les explica que este proceso se propicia cuando la información que reciben los niños es ambigua, los progenitores alternan períodos de convivencia y períodos de separación, desencadenando en el menor la responsabilidad de unirlos (Fariña, Seijo & Vázquez 2003), y, especialmente, si uno de los cónyuges no acepta la separación. Además, se les proporciona estrategias y habilidades para evitar la ilusión de reconciliación o minimizar sus efectos.

Sesión 10: Importancia del contacto de ambos progenitores con los hijos

Como ya se ha establecido, el programa asume que la custodia que mejor defiende los intereses de los hijos, exceptuando casos especiales, es la compartida, la cual se ha de establecer en función de las necesidades de los hijos y las posibilidades de los progenitores. No obstante, somos conscientes de que sólo una minoría de estos menores disfruta de una custodia compartida, lo que motiva que el programa ponga en valor la custodia compartida y fórmulas para que las custodias en solitario de los asistentes al programa se aproximen todo lo posible a las custodias compartidas. Para ello se ayuda a los padres a asumir que la separación conlleva que sus hijos pasen menos tiempo con ellos, independientemente de que ejerzan de custodio o no custodio, y que es un derecho del menor mantener una relación positiva con los dos, ajena a conflictos y tensiones. Así, el progenitor que convive diariamente con el menor ha de facilitar las visitas y el contacto con el otro progenitor, éste debe cumplir los horarios establecidos y ambos adaptarse a las circunstancias por las que atraviesa el niño en esos momentos, así como respetar sus compromisos sociales.

Sesión 11: Importancia de la comunicación padres-hijos

La undécima sesión analiza la relevancia de la comunicación padres-hijos, asumiendo que una comunicación paterno-filial óptima es esencial para el adecuado desarrollo de los menores, así como para el ajuste a la nueva situación familiar y la resolución de aquellas dificultades que vayan surgiendo durante el transcurso del proceso de separación y posteriormente. Se pretende que los progenitores logren robustecer las relaciones y comunicación con sus hijos, para que el tiempo que dediquen a éstos sea enriquecedor para todos, pero especialmente para los hijos. Para lograrlo se trabaja, entre otras cosas, la identificación de situaciones conflictivas en la relación pater-

no-filial, junto con estrategias de solución de problemas, y se amplía y refuerza el aprendizaje de habilidades de comunicación, que ya se habían abordado en la sexta sesión para poder mantener una relación coparental. Conjuntamente, se les alecciona de lo importante que es para los hijos el sentirse escuchados, atendidos y respetados, a la vez que, recíprocamente, ellos también escuchen y respeten. Igualmente se trabaja lo perjudicial que resulta mantener con los hijos una relación siempre complaciente, carente de formación y guía, que alimente la imagen de padre colega y desvanezca la de padre educador y orientador.

Sesión 12: Cómo ayudar a adaptar a los hijos a la nueva situación

La presente sesión tiene como objeto exponer aquellas variables que median la buena adaptación de los hijos a la nueva situación, en relación con el rol que los padres puedan desempeñar. Se retoman algunos aspectos tratados en sesiones precedentes así como otros, a saber: edad de los niños, nivel de conflicto interparental, cumplimiento del régimen de visitas, nuevos matrimonios, género del padre custodio, satisfacción de la pensión económica, tiempo transcurrido desde la separación, separación de hermanos, importancia del período preseparación, estado psicológico de los padres. Al mismo tiempo, se refuerza lo adquirido en la sesión anterior, no en vano una buena comunicación de los hijos con los padres les posibilita afrontar mejor cualquier tipo de problema o situación estresante.

Sesión 13: Práctica de métodos de disciplina adecuados

El estilo de disciplina que los padres y educadores utilizan afecta directamente al desarrollo psicosocial de los niños. Teniendo presente esta premisa, resulta de suma relevancia facilitar a los padres un conjunto estable de habilidades y destrezas para que definan un perfil educativo óptimo para el ajuste de los hijos a la nueva situación, así como para su adecuado desarrollo integral.

En esta intervención se completa lo aprendido en la sesión undécima, reforzando la utilización de un adecuado estilo comunicativo, estrategias de resolución de problemas y profundizando en el empleo de estilos educativos efectivos. A los participantes se les aporta una serie de destrezas y habilidades educativas que les permitan modificar aquellos comportamientos anómalos de los menores, tanto los relacionados expresamente con la nueva situación postdivorcio, como los ajenos a ella, a la vez que propicien comportamientos positivos.

Sesión 14: Responsabilidad de cada progenitor y derechos de los hijos

Resulta altamente prioritario que los participantes conozcan y tengan presentes los derechos de los menores y sus deberes para con ellos. A esta altura del programa les debería resultar relativamente fácil reconocer la prioridad de los hijos en la relación coparental y paterno-filial; no obstante, resulta fructífero, para consolidar fuertemente los conocimientos adquiridos, abordar los derechos de los menores y los

deberes de los padres cuando la familia experimenta la separación conyugal de los progenitores. Para lo primero se toma como base los derechos establecidos por un Tribunal de Familia de Wisconsin y el desarrollo que han hecho de éstos Arce & Fariña (2007), igualmente los deberes de los progenitores se analizan con el apoyo de la guía de Arce & Fariña (2007).

Sesión 15: Evaluación post-intervención

Con esta sesión se pretende comprobar en qué medida el programa ha resultado efectivo para los participantes. En este sentido, se lleva a cabo una evaluación, en las variables y constructos trabajados durante la intervención, a través de la “Entrevista para padres, postintervención”. Esta valoración servirá, asimismo, para proporcionar la necesaria retroalimentación acerca de los aspectos que pueden mejorarse o modificarse de la intervención, así como los aspectos a reforzar en la siguiente y última sesión grupal.

Sesión 16: Mantenimiento y refuerzo de los contenidos adquiridos y generalización

Tal y como se ha venido exponiendo, los contenidos del programa se han ido engranando a lo largo de las sesiones, de modo que el avance de las mismas supusiese un refuerzo de lo adquirido en las antecedentes. En esta línea, la última sesión pretende ensamblar todas las anteriores a través de un repaso de los contenidos principales del programa de cara a su generalización, labor que se lleva a cabo, principalmente, para que los progenitores puedan abordar, de forma más eficaz, los avatares que la nueva organización familiar origine, pero también para que los apliquen en otros ámbitos de sus vidas.

3. Comentarios finales

Los resultados científicos avalan que los programas de intervención para familias separadas resultan altamente eficaces, disminuyendo el nivel de judicialización (Kramer & Kowal, 1990), incrementando el nivel de cooperación entre los ex cónyuges en los temas relativos a los hijos; reduciendo la exposición de los niños al conflicto y la alineación de éstos (Seijo, Novo & Fariña, 2004). Además, los padres que han asistido a este tipo de programas ofrecen a los hijos respuestas más efectivas, controlan mejor sus reacciones hacia el otro progenitor, observan un cambio en sus sentimientos acerca de la separación, manifiestan que les ha ayudado a comprender la importancia de la cooperación parental y son conscientes de que deben incrementar sus esfuerzos para trabajar con el otro padre (p. ej., Loveridge 1995, Arbuthnot & Gordon 1996 y McKenzie & Guberman 1997).

Considerando estos datos cabe preguntarse si sería conveniente, por el mejor interés de los hijos, que la asistencia a este tipo de programa fuese de carácter obligatorio. Antes de posicionarnos, nos gustaría señalar que en algunos estados de Nortea-

mérica los progenitores que rompen su convivencia legalmente deben inexcusablemente asistir a este tipo de intervención. En un estudio de Petersen & Steinman (1994), realizado con usuarios de programas obligatorios, se encontró que, antes de comenzar el programa, el 23% de los participantes declaraban su malestar por haber sido enviados por el juzgado a participar en él. Sin embargo, una vez finalizado, el 86% de éstos lo recomendarían a otros. En la misma línea, en una investigación llevada a cabo por Loveridge (1995), en el que se entrevistó a 3282 participantes, el 93% de éstos afirmó que el programa había resultado beneficioso y el 89% opinaba que estos programas deberían tener carácter obligatorio. Parece, a raíz de lo expuesto, que se deberían promocionar los programas para familias separadas, que, en nuestra opinión, siempre han de abarcar a hijos y progenitores y, si fuese necesario, a algunos miembros más próximos de la familia extensa. Así, concordamos totalmente con Pedro-Carroll, Sandler & Wolchik (2005) cuando plantean que las familias que sufren un proceso de separación/divorcio deberían disponer de recursos educativos, legales y terapéuticos ajustados a sus necesidades. De esta forma se favorecería la intervención temprana, logrando reducir las consecuencias de la separación conyugal en los hijos, así como su incidencia (Donoso 2002) e incluso incrementar su resiliencia (Fariña, Arce & Vilariño 2007).

Con base en lo expuesto, y con la experiencia proveniente de trabajar con este tipo de familias en el ámbito pericial, instamos a que, al menos cuando exista judicialización de la relación parental, la familia reciba irrenunciablemente ayuda profesionalizada, al no ocurrírseles otra forma mejor de proteger a los menores implicados en esos procesos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARBUTHNOT, J., & GORDON, D. (1996): "Does mandatory divorce education for parents work?. A six-month outcome evaluation". *Family and Conciliation Courts Review* 30/1, 60-81.
- ARCE, & y FARIÑA, F. (2007): "Un programa de intervención con menores en riesgo por desestructuración familiar". En F. J. Rodríguez & C. Becedóniz (coords.): *El menor infractor. Posicionamientos y realidades*. Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias, 264-79.
- BACON, B. & MCKENZIE, B. (2004): "Parent education after separation/divorce. Impact of the level of parental conflict on outcomes". *Family Court Review* 42/1, 85-98.
- CHENG, H., DUNN, J., O'CONNOR, T. G., GOLDING, G. y el equipo de ALSPAC (2006): "Factors Moderating children's adjustment to parental separation: Findings From Community study in England". *Journal of Abnormal Child Psychology* 34/2, 239-50.
- CYRULNIK, B. (2003): *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- DARNALL, D. (1997): *Another perspective of parental alienation*. www.parentalalienation.com/PASSfound2.htm
- DONOSO, T. (2002): "Conocimiento de los educadores del impacto de la separación en los preescolares". *Revista de Psicología* XI/1, 117-29.

- FARIÑA, F. & ARCE, R. (2006): "El papel del psicólogo en casos de separación o divorcio". En G. Buela-Casal, D. Bunde & E. Jiménez (coords.): *Psicología Forense: Manual de técnicas y aplicaciones*. Madrid: Biblioteca Nueva, 246-71.
- FARIÑA, F., ARCE, R., SEJO, D., NOVO, M. & JÓLLUSKIN, G. (2003): "¿Qué deben internalizar los padres cuando deciden separarse?". En Vicedecanato de Investigación e Infraestructura (comp.): *II Jornadas de intercambio de experiencia educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 207-14.
- FARIÑA, F., ARCE, R. & VILARIÑO, M. (2007): "Ilusión de reconciliación y sentimiento de culpa en hijos de padres separados, cómo abordarlos en edades tempranas". En A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (eds.): *Libro de actas do congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*. A Coruña: Universidade da Coruña, 84-95.
- FARIÑA, F., NOVO, M., ARCE, R. & SEJO, D. (2002): "Programa de intervención "ruptura de pareja, no de familia" con familias inmersas en procesos de separación". *Revista de Psicopatología Clínica, Legal y Forense* 2/3, 67-85.
- FARIÑA, F., NOVO, M. & VÁZQUEZ M. J. (2007): "El divorcio de los padres y su repercusión en la adaptación de sus hijos". En R. Arce, F. Fariña, E. Alfaro, C. Civera & F. Tortosa (eds.): *Psicología Jurídica Evaluación e Intervención*. Colección Psicología y Ley Nº 3 Valencia: Diputació de València, 103-8.
- FARIÑA, F., NOVO, M. & VILARIÑO, M. (2007): "Potenciación del desarrollo psicosocial y el afrontamiento de la crisis psicoemocional en menores de 3 a 5 años que han sufrido la separación parental". En A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (eds.), *Libro de actas do congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*. A Coruña: Universidade da Coruña, 96-106.
- FARIÑA, F., SEJO, D., ARCE, M., & NOVO, M. (2002): *Psicología jurídica de la familia. Intervención en casos de separación y divorcio*. Barcelona: Cedecs.
- FARIÑA, F., SEJO, y VÁZQUEZ, M. J. (2003): "Entrenamiento en estrategias de afrontamiento de la ilusión de reconciliación con menores en procesos de separación conyugal". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8/10, 175-84.
- FREDÉN, L. (1982): *Aspects Psychosociaux de la depression*. Sprimont: Pierre Mardaga,
- GARDNER, R. A. (1985): *Separation anxiety disorder*. Cresskill, New Jersey: Creative Therapeutics, Inc.
- HETHERINGTON, E. M. & STANLEY-HAGAN, M. S. (1997): "The effects of divorce on fathers and their children". En M. Lamb (ed.), *The role of the father in child development*. New York: Wiley, 191-211.
- JACKSON, A. P., GYAMFI, P., BROOKS-GUNN, J. & BLAKE, M. (1998). "Employment status, psychological well-being, social support and physical discipline practices of single black mothers". *Journal of Marriage and the Family* 60, 894-902.
- KALTER, N. & REMBLAR, J. (1981): "The significance of a child's age at the time of parental divorce". *American Journal of Orthopsychiatry* 51, 85-100.
- KRAMER, L. & KOWAL, A. (1990): "Long-term follow-up of a court-based intervention for divorcing parents". Comunicación presentada al *Meeting of the National Council of Family Relations*, Kansas City, MO.
- LAMPEL, A. K. (1986). "Post-divorce Therapy with highly conflicted families. The Independent Practitioner" 6/3, 22-5.
- LOVERIDGE, K. (1995): *State-wide mandatory divorce education evaluation results*. Administrative office of the courts, Salt Lake City. Inédito.
- LUND, M. (1995): A Therapist's view of parental alienation syndrome. *Family Law News (Official Publication of the State Bar of California Family Law Section)* 15/1.

- MANCIAUX, M., VANISTENDAEL, S., LECOMTE, J. & CYRULNIK, B. (2001): "La resiliencia: estado de la cuestión". En M. Manciaux (ed.): *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.
- MCKENZIE, B. & GUBERMAN, I. (1997). *For the sake of the children: a parent education program for separating and divorcing parents (final report)*. Winnipeg, MB: University of Manitoba Child and Family services research group.
- MUSSETTO, A. P. (1980): "The role of the mental health professional in contested custody: Evaluator of competence or facilitator of change". *Journal of Divorce* 4/4, 69-79.
- PEDRO-CARROLL, J. L., SANDLER, I. N. & WOLCHIK, S. A. (2005): "Guest editorial notes. Special issue on prevention: Research, Policy, and Evidence-Based Practice". *Family Court Review* 43, 18-21.
- PETERSEN, V. & STEINMAN, S. (1994): "Helping children succeed after divorce: a court-mandated educational program for divorcing parents". *Family and Conciliation Courts Review* 32, 27-39.
- PINTO, M. S. (1997): *As crianças e o Divórcio. O Diário de Ana. Uma história para os pais*. Mafra: Edições Icarus.
- SEJO, D., NOVO, M. & FARIÑA, F. (2004): "Programes d'intervention psycho-éducative avec des familles séparées: une revision théorique". En R. Arce; F. Fariña, M. Novo, A., Egido, J. Ardoino & G. Berger, (eds.): *La pensée critique en éducation*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 270-86.
- SHAW, D. (1991): "The effects of divorce on children's adjustment". *Behavior Modification*, 15/4, 456-85.
- VERA, B.; CARBELO, B. & VECINA, M. L. (2006): "La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático". *Papeles del Psicólogo* 27/1, 40-9.
- WALLERSTEIN, J., CORBIN, S. B. & LEWIS, J. M. (1988): "Children of divorce: a ten years study". En E. M. Hetherington & J. Araste (eds.): *Impact of divorce, single-parenting and step parenting on children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 198-214.