

Tratado de Educación Personalizada

Dirigido por Víctor García Hoz

7

La Educación Personalizada en la Familia

Rogelio Medina Rubio; José María Quintana Cabanas; Esteban Sánchez Manzano; Elena Sánchez García; Pedro Chico González; Andrés del Moral Vico; Isabel Ridaó García; María Jesús Comellas; Vicente Garrido Genovés; Amando Vega Fuente; Antonio Sánchez Sánchez; Oliveros F. Otero; Escuela Universitaria de Fomento.

Ediciones Rialp, S. A. - Madrid

Original

Índice general

0. Introducción	1
0.1. Índice original	2
0.2. Presentación	9
1. Participación y responsabilidad de la familia en la educación - Rogelio Medina Rubio	11
1.1. La familia, dimensión constitutiva radical de la vida humana personal	11
1.2. Ámbito educativo propio de la vida familiar	13
1.3. La vida familiar y el nacimiento de las actitudes radicales ante la vida	14
1.4. La vida familiar y la formación de la «conciencia moral»	15
1.5. La vida familiar y el desarrollo de la autonomía personal	17
1.6. La educación familiar y la forja de la libertad	20
1.7. La comunicación y la participación activa, dimensiones esenciales de la convivencia familiar	21
1.8. Los factores educativos esenciales de la convivencia familiar	23
1.9. La participación educativa de la familia en nuestro código educativo constitucional . .	24
1.9.1. El marco constitucional del derecho a la participación	24
1.9.2. Principios orientadores de la participación familiar. La persona, depositaria radical de todos los derechos y libertades educativas	25
1.9.3. Participación en libertad e igualdad	26
1.9.4. Participación y pluralismo educativo	27
1.9.5. El derecho de participación de los padres y el «ideario educativo» de las instituciones escolares	28
1.10. La participación activa de la familia en el derecho educativo internacional	30
1.11. Valoración pedagógica de la participación de los padres	32
1.11.1. La participación no se identifica con la representación orgánica	32
1.11.2. Posibilidades educadoras de la participación de los padres	33
1.11.3. Insuficiencias en la participación educativa actual de los padres	33
1.12. Hacia una participación más activa de los padres en la educación	34
1.13. Bibliografía	34

2. El Papel de la Familia en la Existencia Humana - José María Quintana Cabanas	39
2.1. Situación estructural de la familia en nuestra sociedad	41
2.2. Ambiente familiar y educación de los hijos	43
2.3. Familia y sistema educativo	43
2.4. La educación de la familia	44
2.5. Una educación para las relaciones familiares	45
2.6. Bibliografía	46
3. Primacía de la Formación Ética en la Familia: Virtudes y Valores - Escuela Un-	
versitaria de Fomento	49
3.1. Influencias de la familia	49
3.2. Influencia generalizada: el sentido de la vida y la actitud ante ella	49
3.3. Influencias específicas	51
3.4. Valores y virtudes	52
3.5. Conjunto de virtudes y sistema de valores	53
3.6. La cuestión práctica	55
3.7. Los valores religiosos	56
3.8. Bibliografía	58
4. Comunicación Familiar y Desarrollo de la Personalidad en los Hijos - Esteban	
Sánchez Manzano	61
4.1. Relación y comunicación en las primeras etapas de desarrollo	62
4.2. Relación y comunicación en la edad escolar	65
4.3. Relación y comunicación en la etapa adolescente y juvenil	67
4.4. La comunicación entre los padres	68
4.5. Bibliografía	69
5. Implicaciones Educativas de la Relación entre Hermanos - Elena Sánchez García	75
5.1. La función hermano	76
5.1.1. Características de la relación entre hermanos	77
5.1.1.1. Naturaleza inclusiva	77
5.1.1.2. Contactos numerosos	78
5.1.1.3. Introducción en la vida real y objetiva	80
5.2. El sistema familiar	81
5.2.1. Sistema de familia pequeña	81
5.2.2. Sistema de familia numerosa	82
5.3. El rango en los hermanos	84
5.3.1. El hermano mayor	84
5.3.2. El hijo segundo y los hermanos intermedios	85

5.3.3. El hermano menor	85
5.3.4. El hijo único	86
5.4. El sentido de la rivalidad entre hermanos	88
5.5. Bibliografía	90
6. Objetivos de la Educación Familiar para cada Edad de los Hijos - Pedro Chico González	93
6.1. Los objetivos generales de la educación familiar	94
6.2. Los objetivos particulares de cada etapa	96
6.3. Sentido dinámico y práctico de los objetivos educativos	104
6.4. Bibliografía	105
7. Responsabilidad de la Familia en los Primeros Años de la Vida del Niño - Andrés del Moral Vico	109
7.1. Las bases legales de esta responsabilidad	110
7.2. El ámbito familiar como primera fuente de estímulos educativos	110
7.3. ¿A qué edad empezar?	111
7.4. La familia y el mundo de la afectividad	113
7.5. Repercusiones del lenguaje familiar	114
7.6. Habitación para la conducta moral	115
7.7. Bibliografía	116
8. El Desarrollo del Autoconcepto en la Vida Familiar - Isabel Ridao García	119
8.1. El estudio del autoconcepto: diversos enfoques	119
8.1.1. Enfoque evaluativo	120
8.1.2. Enfoque dinámico	121
8.1.3. Enfoque organizativo	121
8.2. Origen y desarrollo del autoconcepto	123
8.2.1. Explicaciones sobre el origen del autoconcepto	123
8.2.2. El desarrollo de sí mismo	124
8.3. Autoconcepto y actividad escolar	126
8.4. El desarrollo del autoconcepto en la vida familiar	127
8.4.1. Las necesidades personales	128
8.4.2. Niveles de autoestima y vida familiar	129
8.5. Vías de actuación en la vida familiar	129
8.5.1. Aceptación del hijo	129
8.5.2. Comprensión y comunicación en la vida familiar	130
8.6. Bibliografía	133

9. Los Hábitos de Autonomía Personal. Su Adquisición en el Hogar - M^a Jesús Comellas	137
9.1. Qué son los hábitos	137
9.2. Qué es la autonomía	138
9.3. Los hábitos en la familia	138
9.4. Repercusiones de los hábitos de autonomía	139
9.5. Los hábitos de autonomía personal	139
9.6. Proceso de adquisición de los hábitos	141
9.7. Metodologías específicas	142
9.7.1. Área de la alimentación	142
9.7.2. Área del vestir	143
9.7.3. Área de la higiene	144
9.7.4. Área del sueño	144
9.7.5. Estar solo	145
9.7.6. Hábitos de orden y organización	145
9.7.7. Hábitos de responsabilidad	146
9.8. Bibliografía	147
10. La Educación Familiar y Los Hijos Problemáticos - Esteban Sánchez Manzano	151
10.1. Problemas de conducta	152
10.1.1. Problemas del comportamiento que afectan a determinadas funciones	152
10.1.1.1. Reacciones hipercinéticas	152
10.1.1.2. Los celos	153
10.1.1.3. La enuresis	153
10.1.1.4. Anorexia mental	154
10.1.1.5. Alteraciones del sueño	154
10.1.2. Problemas del comportamiento denominados «síndromes mayores»	154
10.1.2.1. Las organizaciones neuróticas infantiles	155
10.1.2.2. Las psicosis	156
10.1.2.3. El autismo	156
10.1.3. Problemas del comportamiento relacionados con la sociedad	157
10.1.3.1. La delincuencia	157
10.1.3.2. La drogodependencia	158
10.2. Problemas de lenguaje	159
10.2.1. La dislalia	159
10.2.2. La disfemia (tartamudez)	160
10.2.3. La afasia	160
10.3. Problemas escolares	161

10.3.1. La fobia escolar	161
10.3.2. La dislexia, disgrafia y discalculia	162
10.3.3. Dificultades en el aprendizaje y fracaso escolar	163
10.4. Bibliografía	163
11. Programas Educativos en Niños Maltratados - Vicente Garrido Genovés	169
11.1. Aproximación al maltrato infantil	169
11.1.1. Grupos de riesgo	170
11.2. Efectos del maltrato	170
11.2.1. Problemas metodológicos	170
11.2.2. Las secuelas del maltrato infantil	171
11.3. Padres que maltratan	172
11.4. Los programas educativos	174
11.4.1. Los modelos de acción	174
11.4.2. Programas basados en el modelo transaccional/ ecológico	175
11.4.2.1. El proyecto 12 vías	175
11.4.2.2. El modelo de Kelly	176
11.4.2.3. El programa de educación temprana de Wolfe	178
11.4.2.4. Otras intervenciones cognitivo-conductuales	179
11.4.2.5. Algunas precauciones en la aplicación de métodos cognitivo-conductuales	180
11.4.3. La efectividad de los programas	180
11.5. Maltrato infantil: cuestiones finales	181
11.6. Bibliografía	181
12. La Familia Ante el Problema de las Drogas - Amando Vega Fuente	189
12.1. De la responsabilidad de la familia	189
12.2. Del consumo de drogas en la familia	192
12.3. De cómo pueden actuar los padres	193
12.4. Ante el hijo consumidor de drogas	195
12.5. Ante el hijo no consumidor de drogas	197
12.6. Bibliografía	197
13. Preparación de los Padres para su Función Educadora - Antonio Sánchez Sánchez	203
13.1. Influencia de los padres en el desarrollo y educación de los hijos	204
13.1.1. Manifestaciones de la influencia familiar	204
13.1.1.1. Influencias hereditarias	204
13.1.1.2. Influencias ambientales	204
13.1.2. Estudio de las principales influencias familiares	205

13.1.2.1. La personalidad básica	205
13.1.2.2. El cerebro	206
13.1.2.3. Los logros de los hijos	206
13.1.2.4. La correcta socialización	207
13.2. La preparación para la vida familiar en la escuela	207
13.2.1. La disposición personal hacia los demás	208
13.2.2. Relaciones humanas e ideología	208
13.2.3. El control psicológico de las relaciones humanas	208
13.2.4. Modos más corrientes y comunes de tratamiento de la familia en los curricula escolares en los Estados Unidos	209
13.3. La preparación continua de los padres para su función educadora	210
13.3.1. Objetivos a conseguir en la preparación de los padres para su función educadora	211
13.3.2. Metodología a seguir en la preparación de los padres	211
13.3.3. Los medios a utilizar en la formación de los padres	212
13.3.4. Los sujetos de formación	213
13.3.5. Realizaciones	213
13.3.6. La formación de los animadores	213
13.4. Bibliografía	214
14. Orientación Familiar y Orientadores Familiares - Oliveros F. Otero	217
14.1. Orientación familiar	217
14.2. Sus orígenes	218
14.3. Su desarrollo	219
14.4. Destinatarios	220
14.5. Orientadores familiares	222
14.6. Su formación	223
14.7. Su perfeccionamiento	225
14.8. Profesión peculiar	226
14.9. Bibliografía	229

Capítulo 0

Introducción

**TRATADO
DE EDUCACIÓN
PERSONALIZADA**
Dirigido por Víctor García Hoz
7

LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA FAMILIA

ROGELIO MEDINA RUBIO
JOSÉ MARÍA QUINTANA CABANAS
ESTEBAN SÁNCHEZ MANZANO
ELENA SÁNCHEZ GARCÍA
PEDRO CHICO GONZÁLEZ
ANDRÉS DEL MORAL VICO
ISABEL RIDAO GARCÍA
MARÍA JESÚS COMELLAS
VICENTE GARRIDO GENOVÉS
AMANDO VEGA FUENTE
ANTONIO SÁNCHEZ SÁNCHEZ
OLIVEROS F. OTERO
ESCUELA UNIVERSITARIA DE FOMENTO

EDICIONES RIALP, S. A.
MADRID

© 1990 de la presenta edición

by Ediciones Rialp, S. A.

Sebastián Elcano, 30 - 28012 Madrid.

ISBN: 84-321-2699-3

Depósito legal: M. 39.325-1990

Impreso por Gráficas Rogar, S. A. Fuenlabrada (Madrid)

Impreso en España - Printed in Spain

0.1. Índice original

ÍNDICE

Presentación 17

PRIMERA PARTE

PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD

DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN

1. LA FAMILIA, DIMENSIÓN CONSTITUTIVA RADICAL DE LA VIDA HUMANA PERSONAL	
20	
2. ÁMBITO EDUCATIVO PROPIO DE LA VIDA FAMILIAR	23
3. LA VIDA FAMILIAR Y EL NACIMIENTO DE LAS ACTITUDES RADICALES ANTE LA VIDA	25
4. LA VIDA FAMILIAR Y LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL	27
5. LA VIDA FAMILIAR Y EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL	32
6. LA EDUCACIÓN FAMILIAR Y LA FORJA DE LA LIBERTAD	38
7. LA COMUNICACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN ACTIVA, DIMENSIONES ESENCIALES DE LA CONVIVENCIA FAMILIAR	39
8. LOS FACTORES EDUCATIVOS ESENCIALES DE LA CONVIVENCIA FAMILIAR	43
9. LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA FAMILIA EN NUESTRO CÓDIGO EDUCATIVO CONSTITUCIONAL	45
9.1. El marco constitucional del derecho a la participación	45
9.2. Principios orientadores de la participación familiar. La persona, depositaria radical de todos los derechos y libertades educativas	48
9.3. Participación familiar en libertad y en igualdad	50
9.4. Participación familiar y pluralismo educativo	51
9.5. El derecho de participación de los padres y el «Ideario educativo» de las instituciones escolares	53

10. LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LA FAMILIA EN EL DERECHO EDUCATIVO INTERNACIONAL	57
11. VALORACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES	62
11.1. La participación no se identifica con la representación orgánica	62
11.2. Posibilidades educadoras de la participación de los padres	63
11.3. Insuficiencias en la participación educativa actual de los padres	64
12. HACIA UNA PARTICIPACIÓN MÁS ACTIVA DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN	65
BIBLIOGRAFÍA	67

SEGUNDA PARTE
EL PAPEL DE LA FAMILIA
EN LA EXISTENCIA HUMANA

1. SITUACIÓN ESTRUCTURAL DE LA FAMILIA EN NUESTRA SOCIEDAD	75
2. AMBIENTE FAMILIAR Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS	77
3. FAMILIA Y SISTEMA EDUCATIVO	78
4. LA EDUCACIÓN DE LA FAMILIA	80
5. UNA EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES FAMILIARES	82
BIBLIOGRAFÍA	84

TERCERA PARTE
PRIMACÍA DE LA FORMACIÓN
ÉTICA EN LA FAMILIA:
VIRTUDES Y VALORES

1. INFLUENCIAS DE LA FAMILIA	85
2. INFLUENCIA GENERALIZADA: EL SENTIDO DE LA VIDA Y LA ACTITUD ANTE ELLA	86
3. INFLUENCIAS ESPECÍFICAS	88
4. VALORES Y VIRTUDES	90
5. CONJUNTO DE VIRTUDES Y SISTEMA DE VALORES	93
6. LA CUESTIÓN PRÁCTICA	96
7. LOS VALORES RELIGIOSOS	99
BIBLIOGRAFÍA	102

CUARTA PARTE
COMUNICACIÓN FAMILIAR
Y DESARROLLO DE LA
PERSONALIDAD EN LOS HIJOS

1. RELACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LAS PRIMERAS ETAPAS DE DESARROLLO	108
2. RELACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA EDAD ESCOLAR	113
3. RELACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA ETAPA ADOLESCENTE Y JUVENIL	117
4. LA COMUNICACIÓN ENTRE LOS PADRES	119
BIBLIOGRAFÍA	120

QUINTA PARTE
 IMPLICACIONES EDUCATIVAS
 DE LA RELACIÓN
 ENTRE HERMANOS

1. LA FUNCIÓN HERMANO	126
1.1. Características de la relación entre hermanos	128
1.1.1. Naturaleza inclusiva	129
1.1.2. Contactos numerosos	131
1.1.3. Introducción en la vida real y objetiva	133
2. EL SISTEMA FAMILIAR	136
2.1. Sistema de familia pequeña	137
2.2. Sistema de familia numerosa	139
3. EL RANGO EN LOS HERMANOS	141
3.1. El hermano mayor	142
3.2. El hijo segundo y los hermanos intermedios	144
3.3. El hermano menor	145
3.4. El hijo único	147
4. EL SENTIDO DE LA RIVALIDAD ENTRE HERMANOS	150
BIBLIOGRAFÍA	153

SEXTA PARTE
 OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN
 FAMILIAR PARA CADA EDAD
 DE LOS HIJOS

1. LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR	158
2. LOS OBJETIVOS PARTICULARES DE CADA ETAPA	163
3. SENTIDO DINÁMICO Y PRÁCTICO DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS	177
BIBLIOGRAFÍA	179

SÉPTIMA PARTE
 RESPONSABILIDAD

DE LA FAMILIA EN LOS PRIMEROS
AÑOS DE LA VIDA DEL NIÑO

1. LAS BASES LEGALES DE ESTA RESPONSABILIDAD	183
2. EL ÁMBITO FAMILIAR COMO PRIMERA FUENTE DE ESTÍMULOS EDUCATIVOS	184
3. ¿A QUÉ EDAD EMPEZAR?	187
4. LA FAMILIA Y EL MUNDO DE LA AFECTIVIDAD	189
5. REPERCUSIONES DEL LENGUAJE FAMILIAR	192
6. HABITUACIÓN PARA LA CONDUCTA MORAL	194
BIBLIOGRAFÍA	197

OCTAVA PARTE
EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO
EN LA VIDA FAMILIAR

1. EL ESTUDIO DEL AUTOCONCEPTO: DIVERSOS ENFOQUES	198
1.1. Enfoque evaluativo	200
1.2. Enfoque dinámico	202
1.3. Enfoque organizativo	203
2. ORIGEN Y DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO	206
2.1. Explicaciones sobre el origen del autoconcepto	206
2.2. El desarrollo de sí mismo	208
3. AUTOCONCEPTO Y ACTIVIDAD ESCOLAR	211
4. EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN LA VIDA FAMILIAR	215
4.1. Las necesidades personales	216
4.2. Niveles de autoestima y vida familiar	217
5. VÍAS DE ACTUACIÓN EN LA VIDA FAMILIAR	218
5.1. Aceptación del hijo	219
5.2. Comprensión y comunicación en la vida familiar.	221
BIBLIOGRAFÍA	226

NOVENA PARTE
LOS HÁBITOS DE AUTONOMÍA
PERSONAL. SU ADQUISICIÓN
EN EL HOGAR

1. QUÉ SON LOS HÁBITOS	230
2. QUÉ ES LA AUTONOMÍA	231
3. LOS HÁBITOS EN LA FAMILIA	231

4. REPERCUSIONES DE LOS HÁBITOS DE AUTONOMÍA	233
5. LOS HÁBITOS DE AUTONOMÍA PERSONAL	234
6. PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LOS HÁBITOS	236
7. METODOLOGÍAS ESPECÍFICAS	237
7.1. Área de la alimentación	237
7.2. Área del vestir	239
7.3. Área de la higiene	240
7.4. Área del sueño	241
7.5. Estar sólo	241
7.6. Hábitos de orden y organización	243
7.7. Hábitos de responsabilidad	244
BIBLIOGRAFÍA	245

DÉCIMA PARTE
LA EDUCACIÓN FAMILIAR
Y LOS HIJOS PROBLEMÁTICOS

I. PROBLEMAS DE CONDUCTA	250
1. PROBLEMAS DEL COMPORTAMIENTO QUE AFECTAN A DETERMINADAS FUNCIONES	250
1.1. Reacciones hipercinéticas	251
1.2. Los celos	252
1.3. La enuresis	252
1.4. Anorexia mental	253
1.5. Alteraciones del sueño	254
2. PROBLEMAS DEL COMPORTAMIENTO DENOMINADOS SÍNDROMES MAYORES	255
2.1. Las organizaciones neuróticas infantiles	255
2.2. Las psicosis	257
1.3. El autismo	258
3. PROBLEMAS DEL COMPORTAMIENTO RELACIONADOS CON LA SOCIEDAD	260
3.1. La delincuencia	260
3.2. Drogodependencia	261
II. PROBLEMAS DEL LENGUAJE	263
1. LA DISLALIA	264
2. LA DISFEMIA (TARTAMUDEZ)	265
3. LA AFASIA	266
III. PROBLEMAS ESCOLARES	267
1. LA FOBIA ESCOLAR	268

2. LA DISLEXIA, DISGRAFIA Y DISCALCULIA	269
3. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE Y FRACASO ESCOLAR	270
BIBLIOGRAFÍA	271

UNDÉCIMA PARTE
PROGRAMAS EDUCATIVOS
EN NIÑOS MALTRATADOS

1. APROXIMACIÓN EN EL MALTRATO INFANTIL	276
1.1. Grupos de riesgo	277
2. EFECTOS DEL MALTRATO	278
2.1. Problemas metodológicos	278
2.2. Las secuelas del maltrato infantil	279
3. PADRES QUE MALTRATAN	283
4. LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS	285
4.1. Los modelos de acción	285
4.2. Programas basados en el modelo transaccional/ecológico	288
4.2.1. El proyecto 12 vías	288
4.2.2. El modelo de Kelly	290
4.2.3. El programa de educación temprana de Wolfe.	294
4.2.4. Otras intervenciones cognitivo-conductuales.	296
4.2.5. Algunas precauciones en la aplicación de métodos cognitivo-conductuales	297
4.3. La efectividad de los programas	297
5. MALTRATO INFANTIL: CUESTIONES FINALES	298
BIBLIOGRAFÍA	300

DUODÉCIMA PARTE
LA FAMILIA ANTE EL PROBLEMA
DE LAS DROGAS

1. DE LA RESPONSABILIDAD DE LA FAMILIA	309
2. DEL CONSUMO DE DROGAS EN LA FAMILIA	312
3. DE CÓMO PUEDEN ACTUAR LOS PADRES	314
4. ANTE EL HIJO CONSUMIDOR DE DROGAS	317
5. ANTE EL HIJO NO CONSUMIDOR DE DROGAS	320
BIBLIOGRAFÍA	321

DECIMOTERCERA PARTE
PREPARACIÓN DE LOS PADRES
PARA SU FUNCIÓN EDUCADORA

1.	
II. INFLUENCIA DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS	326
1.1. Manifestaciones de la influencia familiar	326
1.1.1. Influencias hereditarias	326
1.1.2. Influencias ambientales	327
1.2. Estudio de las principales influencias familiares	329
1.2.1. La personalidad básica	329
1.2.2. El cerebro	330
1.2.3. Los logros de los hijos	331
1.2.4. La correcta socialización	332
2. LA PREPARACIÓN PARA LA VIDA FAMILIAR EN LA ESCUELA	333
2.1. La disposición personal hacia los demás	333
2.2. Relaciones humanas e ideología	334
2.3. El control psicológico de las relaciones humanas	335
2.4. Modos más corrientes y comunes de tratamiento de la familia en los currícula escolares en los Estados Unidos	336
3. LA PREPARACIÓN CONTINUA DE LOS PADRES PARA SU FUNCIÓN EDUCADORA	339
3.1. Objetivos a conseguir en la preparación de los padres para su función educadora	339
3.2. Metodología a seguir en la preparación de los padres.	341
3.3. Los medios a utilizar en la formación de los padres	342
3.4. Los sujetos de formación	343
3.5. Realizaciones	344
3.6. La formación de los animadores	345
BIBLIOGRAFÍA	346
BIBLIOGRAFÍA GENERAL SOBRE LA FAMILIA	346
DECIMOCUARTA PARTE	
ORIENTACIÓN FAMILIAR	
Y ORIENTADORES FAMILIARES	
1. ORIENTACIÓN FAMILIAR	349
2. SUS ORÍGENES	352
3. SU DESARROLLO	354
4. DESTINATARIOS	356
5. ORIENTADORES FAMILIARES	359
6. SU FORMACIÓN	362
7. SU PERFECCIONAMIENTO	366
8. PROFESIÓN PECULIAR	368
BIBLIOGRAFÍA	373

0.2. Presentación

Si cuando se quiere hablar de los problemas importantes de la educación es menester hablar de la familia, más obligado resulta cuando las reflexiones se quieren situar en el marco de la educación personalizada. La razón es que la familia es una de las pocas instituciones en las cuales el hombre jamás pierde su carácter de persona. Las primeras adquisiciones de la vida social, y especialmente el lenguaje, las primeras destrezas motrices, que constituyen la base de la autonomía física del hombre, los primeros elementos cognitivos que fundamentan la posterior vida intelectual son adquisiciones familiares. Si a ellas se añaden el desarrollo de la afectividad, la afirmación personal y la actitud generalizada ante la vida, se tendrá un puñado de razones para justificar sobradamente el presente libro, que constituye el volumen número 7 del Tratado de Educación Personalizada.

Este volumen empieza por ofrecer una justificación de la responsabilidad y el derecho de la familia en orden a la educación del hombre, tomando como fundamentos la propia naturaleza humana y de la institución familiar, así como el derecho natural y positivo. Entra después en el estudio de la situación, problemas y posibilidades reales del desarrollo de la personalidad en las diferentes relaciones que dentro de la institución familiar se establecen, prestando particular atención a la influencia que tiene en los primeros años de la vida. Y como el libro se enmarca en la educación personalizada, el desarrollo de la conciencia de sí mismo y de la autonomía personal son objeto de referencia especial.

Desenvolviéndose en el mundo de las ideas, los autores tienen, sin embargo, los pies en el suelo. Son conscientes de las posibilidades y responsabilidades de la familia, pero se hacen cargo también de las limitaciones que en su acción ofrece la realidad dentro y fuera de la familia. Los hijos que plantean especiales dificultades en su educación y también los padres que traicionan la tendencia natural de proteger a los hijos, así como algunos de los graves problemas que la sociedad actual presenta respecto de la juventud, tales como el de las drogas, tienen su cabida en el volumen, que termina con el estudio del cuasi universal problema de preparación de los padres y la especial referencia a una actividad que se está poco a poco convirtiendo en profesión: la orientación familiar.

Siguiendo la línea del Tratado de Educación Personalizada, en este volumen la preocupación por fundamentar doctrinal y científicamente las ideas no es obstáculo, antes es más bien fundamento, para sugerencias que pueden orientar prácticamente a quienes aspiran a que en la educación familiar los estudios sistemáticos vengan a clarificar, justificar y reforzar lo que los padres, de un modo natural, ya presienten sobre el modo de tratar y educar a sus hijos.

VÍCTOR GARCÍA Hoz

Capítulo 1

Participación y responsabilidad de la familia en la educación - Rogelio Medina Rubio

1.1. La familia, dimensión constitutiva radical de la vida humana personal

Uno de los caracteres constitutivos de la persona humana más conocidos en la tradición filosófica es el de su *racionalidad*. Si por el acto de ser la persona subsiste como unidad y totalidad ontológica, por ese mismo acto de ser la persona es capaz de relacionarse o abrirse al universo del ser. La persona es, por su misma naturaleza, principio agente, actor y creador de sus propios actos; mas no de un modo absoluto, sino *relativo, abierto, comunicativo*. Con razón la filosofía clásica se refería a ésta como «la sustancialidad de un ser individual abierto por su naturaleza racional a la amplitud infinita» (Boecio).

Pero la persona, como es sabido, no sólo es capaz de establecer relación con las cosas, con el mundo natural, transformándolo en los tres pilares fundamentales de la cultura (la ciencia, la técnica o el arte), sino que va a depender en su ser de la relación que establezca «con el otro» o «con los otros». El «ser con» no es una disposición que la persona adquiera en el transcurso de su desarrollo existencial, sino que es un rasgo absolutamente connatural y necesario que posibilita, desde la misma esencia de la persona, el que ésta llegue a ser lo que es. «Examinar, dice Coreth, a partir de la esencia del espíritu humano las estructuras de autorrealización; examinar desde ella la necesidad de ser-con en la relación de la comunicación total humana en el diálogo . . . , es examinar el hecho y la razón de que nosotros sólo podemos volver plenamente sobre nosotros mismos y realizarnos plenamente de una manera personal en la automediación, debida no solamente a lo otro (el ente objetivo de nuestro entorno material), sino también, y sobre todo, en la automediación debida al otro, al ente personal de nuestro mismo valor que existe en nuestro entorno» (Coreth, 1964, p. 363).

Es decir, que la persona no es una entidad subsistente completa en sí misma, originaria e incomunicable, estática y ya constituida, sino una entidad relacional y constituyente, que va siendo a medida que se realiza «con los otros» y especialmente con los que comparte su mundo proximal.

La familia, en sus diversas manifestaciones en cuanto forma o agrupación de convivencia social, natural o cultural, con las notas diferenciales que la distinguen (respecto de otras unidades de convivencia social) de *inmediatez, cotidianidad, totalidad e intensidad* en el vínculo de convivencia entre sus miembros («Convivencia omnem diem», que decía Santo Tomás), es la primera comunidad social en la formación y construcción del ser personal. Mientras la comunicación de los individuos en otras comunidades sociales puede tener un carácter objetivo, informativo, epidérmico del yo personal,

escasamente accesible al reducto de la subjetividad, el nivel de comunicación en la relación familiar, en virtud de aquellas notas que distinguen a su forma de convivencia, es vital, existencial, experiencial, pleno, abierto a la vida en sus distintas manifestaciones, capaz de establecer y fomentar una profunda e integral relación personal.

En latín hay dos palabras, referidas al «otro» (*alius* y *alter*) que expresan bien esa diversidad de situaciones en la relación personal con «el otro» o «con los otros» y que, de una manera traslaticia, pueden servirnos de aclaración en este caso. El «otro», en cuanto *individuo* o ser indeterminado, miembro de una existencia colectivizada, un estadístico social, impersonal, abstracto (*alius*); y, el «otro» en cuanto *ser personal*, determinado y concreto, con unas características singulares, en una situación de vida peculiar (*alter*). La relación de *alienidad* es aquella en la que existe un otro individual, como elemento de relación objetiva, pero sin que ese «otro» tenga mayor relevancia y sea en sí el centro de referencia de la relación personal; en la conducta de *alteridad*, el «otro» no es sólo elemento individual de la relación, sino fin y sujeto agente de una comunicación intersubjetiva, en la que se tiene en cuenta su singularidad, su situación real, su calidad personal en la relación comunicativa con los demás.

La comunidad familiar, por las notas de convivencia que específicamente une a sus miembros, es el ámbito natural al que se abre de forma espontánea el ser humano y en el que tempranamente puede realizarse, como en ningún otro ámbito de la vida social, ese encuentro singular o de relación de *alteridad* de gran trascendencia para la génesis biográfica personal.

La familiares, en efecto, el ámbito natural en el que la persona viene a este mundo, se abre a los demás, y en el que de forma inmediata y fundamental se forma. En ella surgen, de modo espontáneo o intencionado, los primeros y más profundos influjos educativos de la vida humana personal. Y ello, desde la misma convivencia indiferenciada, casi instintiva, impregnada de afectividad, de las primeras edades, hasta la convivencia socializada, ya configurada, y responsablemente asumida de la niñez y juventud. «De los tipos de educación que vienen determinados por las diferencias de estímulos educativos, la educación familiar es el que primero se ha de considerar, por dos razones: en primer término por una *razón* cronológica, ya que de la familia recibe el hombre su ser y los primeros estímulos para su educación. En segundo término, porque los influjos familiares son los más extensos y los más hondos en la existencia humana, de tal suerte que su deficiencia cualitativa o cuantitativa produce perturbaciones o estados carenciales de orden psíquico que difícilmente se pueden remediar» (García Hoz, 1981, pp. 436-437).

Algunos pretenden ver en el proceso histórico que va de la tradicional familia patriarcal, externa, a la familia «nuclear», reducida, así como en la aparición de otras alternativas de la familia «consensual», el inevitable proceso de contracción y disolución de la institución familiar, al menos en lo que concierne al concepto de la familia tradicional como unidad de convivencia fundada en el parentesco biológico o cultural; «incluso se ha pensado que la familia sería algo peor que un elemento meramente ocioso; se ha llegado a pensar que la familia es una remora para el progreso de la sociedad, una estructura reaccionaria que deposita en la personalidad infantil los gérmenes de una tradición inmovilista y, en consecuencia, se opone al desarrollo del género humano» (Pinillos, 1982, p. 120).

Lejos de ese ataque indemostrado, fruto de ideologías estatistas y materialistas de la vida y del hombre, que tratan de reemplazar a la familia con otras estructuras de convivencia históricamente fracasadas, la unidad familiar, sin fijaciones en modelos anacrónicos con el desarrollo socio-cultural, constituye un elemento estabilizador para el desarrollo y progreso humano. Pues, a través de la asimilación personalizada de las actitudes, pautas de conducta, sistema de creencias y valores de la comunidad familiar, ésta va a desempeñar un papel primordial en el proceso de identificación y diferenciación del yo individual y de su integración en la vida social.

1.2. **Ámbito educativo propio de la vida familiar**

Referirse al ámbito educativo que es propio de la comunidad familiar es una tarea enormemente amplia y compleja. Casi inabarcable. En primer término, porque la familia es hoy una realidad polimorfa, susceptible de manifestaciones o formas distintas, aunque con una estabilidad profunda a lo largo de la historia, en cuanto a las funciones o señales propias que la identifican, cualquiera que sean sus formas, cambios en los medios o en las estrategias de actuación. Pero, en segundo lugar, porque los influjos que se ofrecen en el seno de la vida familiar se caracterizan por una extraordinaria riqueza y diversidad. Pues esos influjos no son sólo los que se ejercen, de un modo continuado y permanente, desde las relaciones conyugales o paterno-filiales, en la doble dirección de los padres hacia los hijos y a la inversa, de los hijos hacia los padres (aunque éstos sean el factor educativo principal en la vida familiar), sino también los que provienen desde las relaciones horizontales o de igualdad, relaciones entre hermanos (fratría), e incluso desde aquellas personas vinculadas, de algún modo, por razones de parentesco, socio-culturales o laborales, al ámbito de la convivencia intrafamiliar. Cada uno de esos componentes familiares, con sus peculiares influencias, espontáneas, difusas o sistemáticas, en permanente interacción, constituyen esa realidad difusa y compleja que es el ámbito educativo familiar. Cada una de las relaciones con esos componentes familiares satisface necesidades distintas en la vida personal. Así, del mismo modo que la comunidad de hermanos, la fratría, es el primer eslabón natural que el hombre tiene para dar satisfacción a la necesidad social de relación entre iguales (las vivencias del sentido de cooperación, de ayuda social, de justicia, de abnegación, de competitividad, de contraste de opiniones, etcétera, son, ante todo, resultado de los influjos fraternos de carácter social), la relación personal, directa, con los padres, proporciona «una imagen de seguridad y es el principal punto de apoyo para que los miembros de la familia se puedan sentir seguros» (García Hoz, 1981, p. 440). Las mismas normas fundamentales de conducta social, pautas de convivencia, costumbres, actitudes personales ante la vida social, el sistema de efectivas estimaciones, valoraciones y preferencias ante las situaciones vitales . . . , son, en buena medida, vivencias que se adquieren en la interacción de los diversos componentes de la vida familiar.

No obstante, si desde un punto de vista cualitativo, nos preguntásemos por el ámbito educativo que es más propio de la convivencia familiar, respecto de otros tipos de convivencia social, tal vez nos encontremos que, aunque en aquélla se reciban también los primeros y decisivos estímulos para el desarrollo sensorial, lingüístico, intelectual y físico del ser humano es, sobre todo en el espacio vital de esa convivencia próxima, intensa, personal, radical y originaria de la familia, «donde la afectividad, la afirmación personal y la fluencia de la vida como totalidad se viven con más intensidad» . . . ; de ahí que, «puedan considerarse como específicas de la educación familiar: el cultivo de la personalidad, la formación predominantemente moral y religiosa, y la adaptación y orientación de la personalidad» (García Hoz, 1981, p. 4); es decir, la función humanizadora de sus miembros a través del cultivo de los estratos más profundos de la personalidad. Frente a la formación, fundamentalmente intelectual, que corresponde, y de hecho *realiza*, la comunidad escolar, el ámbito propio de la educación familiar es más radical y primigenio, en cuanto que afecta a la trama más profunda de la vida personal. «La familia es la institución humana donde el hombre encuentra las posibilidades de desarrollo y perfeccionamiento humano más íntimo y profundo. Es una institución fundamental para la felicidad de los hombres y la verdadera paz social» (decía Juan Pablo II en su *Discurso a los estudiantes de la Universidad de Madrid*, con ocasión de su visita a esta Universidad).

Multitud de estudios y experiencias confirman la estrecha vinculación de la vida familiar con la formación integral de la persona. Singularmente en situaciones de privaciones afectivas, culturales, sociales y económicas, con la consiguiente carencia o insuficiencia de los estímulos necesarios para una adecuada educación, bien por carencia familiar (inexistencia o incomplitud de la familia); bien por constitución anormal de ésta (padres separados o divorciados, rupturas conyugales) o incapacidad educadora de los padres (por razones de índole moral, social, de falta de medios económicos o de tiempo para atender a los hijos o por simple deficiencia cultural) (Aldous y Hill, 1967).

Me referiré, únicamente, a la influencia fundamental que la vida familiar tiene en el desarrollo de cuatro dimensiones básicas, relacionadas con la orientación y el cultivo de la personalidad: el nacimiento de las actitudes radicales ante la vida, la formación de la conciencia moral, el desarrollo de la autonomía personal y la forja de la libertad.

1.3. La vida familiar y el nacimiento de las actitudes radicales ante la vida

Las actitudes radicales y primarias de la persona ante la vida, entendidas como predisposiciones subjetivas, estables, de naturaleza afectiva y mental, tendentes a facilitar respuestas consistentes, de un modo favorable o desfavorable, ante las situaciones de la vida social, tienen su aprendizaje inicial y fundamental en la familia.

Una conducta, dice el psicólogo Nuttin (1980), es, en una primera aproximación, una respuesta a una situación; situación en la que su percepción y respuesta a ella van a estar matizadas no sólo por la capacidad de información objetiva que nos llega desde la realidad de esa situación, sino, sobre todo, por la *actitud o predisposición* con que se llega a ella. Una situación tiene distinta significación para cada uno, según su actitud. Incluso nuestra inteligencia depende, sí de nuestros conocimientos, destrezas y aprendizajes previos, pero, finalmente de nuestras motivaciones, gustos, proyectos y aficiones; y todo esto se halla matizado y condicionado por la *actitud*.

«Los criterios germinales para apreciar al mundo y a los hombres, el tono optimista o pesimista, de confianza o desconfianza en los hombres y en la vida, tienen sus raíces en la vida familiar» (García Hoz, 1976, p. 18).

Una copiosa literatura, basada en investigaciones en el campo de la educación temprana, insiste en las experiencias que el niño adquiere en el hogar en torno a dos grandes categorías de actitudes básicas: *la actitud abierta, positiva*, y *la actitud cerrada u obstructiva*; así como en los sentimientos ante la vida que las acompañan: de seguridad, autonomía, asociados a la primera actitud y de inseguridad y heteronomía, vinculados a la segunda (Yela, 1979, p. 15). Con la *actitud de apertura*, que facilita al niño que vaya a las situaciones y problemas que se le plantean con el propósito confiado de abrirse a ellas, de encararse con ellas, de vivir los pequeños obstáculos como problemas que hay que intentar resolver, es coherente que el niño adquiera y goce de sentimientos de seguridad en sí mismo; del sentido de autonomía y responsabilidad en sus acciones; que sienta y considere el valor de los demás; que se sienta estimulado y motivado por el gusto en el pequeño esfuerzo personal; que propenda a abrirse, a enfrentarse con las situaciones y trate de resolverlas; que ponga en actividad sus capacidades, se conozca y exprese; que se abra a la comunicación con los demás y al aprendizaje; que aprenda, en definitiva, a conocerse y que «aprenda a aprender».

Con *la actitud negativa cerrada u obstructiva*, que propicia, por el contrario, que el niño vaya a las situaciones y pequeñas dificultades que encuentra a su paso, no con el propósito de enfrentarse a ellas, sino de rehuirlas, es coherente, con tal actitud y con los sentimientos que la acompañan, que el niño reconozca que no vale; que es inferior e impotente; que no valore a los demás; que se vea dominado por sentimientos de heteronomía, es decir, de superprotección o anulación por otros, bajo los cuales se siente reprimido o coartado; que se aparte del camino de la lucha sin esperanzas ni deseos de ningún esfuerzo (Merleau-Ponty, 1949; Yela, 1974).

Es decir, que en esas actitudes y conductas resolutivas, aprendidas en un sentido o en otro en el seno del hogar, el niño va encontrándose o rehuyéndose a sí mismo; se va poniendo de un modo rudimentario, pero eficaz a prueba; se da cuenta de lo que puede y no puede hacer; se va conociendo y autoapropiando; se abre o se cierra a las vías de la comunicación y al diálogo con los demás; inicia procesos de colaboración, cooperación y solidaridad, o se rodea de barreras y disfraces que perturban

esa comunicación y posibilidad de autoconocimiento. Se abre, en suma, a unas posibilidades de aprendizaje y desarrollo, o se dificulta e impide a sí mismo el proceso de formación (Canestelli y otros, 1968).

En una investigación *realizada* hace unos años en la Universidad de Madrid, sobre la relación entre la vivencia de una infancia feliz y la actitud generalizada ante la vida, se solicitó a diversos grupos de alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras, en edades comprendidas entre los 25-30 años, que expresaran, por un lado, su experiencia de la vida en la infancia, y por otro, su actitud general ante la vida. Diseñadas ambas variables con una serie de respuestas convenientemente graduadas, «en el estudio de la asociación entre los diferentes tipos de contestaciones se obtuvo un coeficiente de contingencia de 0,62, lo que indica el influjo que la vivencia de una infancia feliz ejerce sobre un concepto y actitud positiva respecto de la vida en general» (García Hoz, 1981, p. 455).

1.4. La vida familiar y la formación de la «conciencia moral»

Importantes son, también, las vivencias adquiridas en el seno de la vida familiar en orden a *la formación de la «conciencia moral»*. Posiblemente sea éste uno de los ámbitos en que el cultivo de la personalidad se exprese con más claridad si se piensa en una educación eficaz.

Santo Tomás definía a esa «conciencia moral» como «el último juicio práctico sobre la bondad o malicia moral de un acto personal». En efecto, se trata de:

- un «juicio», es decir, de un acto del entendimiento, inicialmente;
- de carácter «práctico», porque su finalidad no se reduce a una simple información sobre la moralidad de un acto, sino que se proyecta en la aceptación o rechazo de la voluntad como último término de su actividad;
- «último», porque si bien las normas morales son generales y abstractas, requieren ser aplicadas a situaciones concretas, lo que supone otro juicio, precisamente el último (el de la conveniencia o no de realizar un acto) por seguir a otros juicios anteriores (las normas morales) en los que aquél tiene su sentido y fundamento. Las normas de moralidad no son aplicables al acto de un modo inmediato y directo, sino inmediatamente a través de un caso o situación concreta; el proceso por el cual se llega al «juicio» de conciencia no es sino la mera concreción de una norma de modalidad general aplicable al caso y situación particulares, cumpliendo así, entonces, la función reguladora misma de la norma moral;
- referido ese juicio «a la bondad o malicia moral», para distinguir la «conciencia moral» de la simple «conciencia psicológica», que sólo informa de la efectiva realización por el sujeto de sus propios actos;
- finalmente, es un acto «personal», es decir, se trata del acto preciso y determinado de una persona en una concreta situación y circunstancia vital; es una «personalización» de la norma moral y de su deber que entraña la obligación dirigida a una persona, que es la que ha de cumplirla.

Se podría decir, en virtud del proceso por el que se llega al «juicio de conciencia», que éste es la forma en que la norma moral, general y abstracta, aunque objetiva, se hace presente a la persona en cada caso concreto de una manera efectiva. El «juicio de conciencia» supone, pues, la adaptación de la norma objetiva a las peculiares exigencias del sujeto que obra de ese modo en una personal e irrepetible situación.

La conciencia, sin más, no puede ser norma subjetiva de moralidad. Apelar a «la conciencia de cada uno», como supremo criterio de moralidad, y como un procedimiento adecuado para formarla, no tiene sentido, o es un círculo vicioso, si tal apelación no va precedida de la correspondiente ayuda al esclarecimiento y reflexión sobre las situaciones y normas morales a ellas aplicables, de forma que las personas vean cómo esos principios inciden en la normación de un determinado comportamiento.

El camino desde las normas morales a la acción es largo y escabroso; su aplicación a las peculiares circunstancias de cada situación exige un discurso racional más o menos prolongado y, al tener inevitablemente que solicitar la colaboración de las tendencias para pasar a la acción, puede aparecer la insurgencia de las extrañas e incluso contrarias a los dictámenes de la razón. De aquí que la formación de la «conciencia moral» haya de consistir, por un lado, y fundamentalmente, en facilitar la recta aplicación de las normas morales —esto es la «recta razón»— y, por otro, en el influjo sobre la voluntad y el sentimiento a través del «consejo» y la «deliberación», respetuosos con la libertad del sujeto.

Identificar la formación de la «conciencia moral» con cualquiera de esas dimensiones conduce a una visión unilateral que ignora los factores intelectuales de la moralidad y reduce la educación de la voluntad y el sentimiento a una mera técnica psicológica capaz de servir al mal tanto como al bien; o la reduce, por el contrario, a un «intelectualismo ético», que olvida que otros factores no cognoscitivos influyen sobre la conciencia incluso más decisivamente que el propio «saber». «La formación del criterio ético se puede entender como un proceso de doble vertiente: la adquisición y fijación de un sistema de ideas morales y la capacidad de utilizarlas adecuadamente para solucionar los problemas éticos que la vida plantea, ... o si se quiere hablar en sentido más positivo, para hacer reales las posibilidades de conducta ética que el hombre tiene» (García Hoz, 1982, p. 74).

Y para esas dos dimensiones esenciales de la «conciencia moral», la apprehensiva, o de captación del conocimiento, y la volitiva, o de inclinación a un comportamiento consecuente, la vida cotidiana familiar proporciona singulares ejemplos y ocasiones, que ofrecen, además, el recomendable aliciente de lo vivido.

La creación en el hombre de las primeras actitudes morales y la clarividente advertencia del puesto preeminente que la dimensión moral tiene en la vida del hombre y de la sociedad, como elemento decisivo para el desarrollo de la propia personalidad, base ineliminable de cualquier convivencia social, son objetivos de formación de la «conciencia moral» en los que la familia tiene una incidencia y responsabilidad evidentes.

Un rico caudal de contenidos, que guardan relación estrecha con la conciencia moral, y que sirven de fundamento para una eximia educación moral posterior, tales como las normas materiales de conducta y los conceptos formales de imputabilidad, responsabilidad y mérito de los actos, junto a los sentimientos y sentido de benevolencia, dependencia, mutua ayuda, solidaridad, sanción, justicia ..., asumibles por cualquier posición filosófica o ideológica, tienen en el medio familiar un lugar privilegiado de aprendizaje. Porque, como dice el profesor Millán Puelles, «la doctrina (o saber intelectual), aunque es indispensable, no es suficiente para la plena posesión de la virtud moral; es importante eso que se llama “la experiencia de la vida”, un saber que se adquiere con los años y que podemos y debemos recibir de quienes lo van teniendo, pero cuyo tema no lo son ni las demostraciones ni los principios propios de la ciencia, sino ese peculiar tipo de conocimientos que se refiere a las acciones humanas como algo operable y al mismo tiempo experimentado o vivido en una concreción práctica» (Millán Puelles, 1984, p. 404).

Hoy algunos pretenden ignorar esa responsabilidad inicial de la familia, sustituyendo la formación de la conciencia moral por una «educación para la libertad»; incluso con la pretensión de exagerarla, elevan la conciencia moral de cada uno a la categoría de suprema norma de moralidad; pues, no otra cosa pretenden quienes consideran que toda moral se reduce a obrar de acuerdo con lo que cada uno considera bueno, sin otra razón ni fundamento; sin molestarse en formarla con

la reflexión y el esfuerzo, casi identificándola con el puro capricho. Desde estos planteamientos, motejan de «rutina» cualquier virtud moral adquirida y ensalzan la «autenticidad» como máximo valor de la existencia humana. Ignoran —porque de Ignorancia suele tratarse ordinariamente— que la conciencia, como ya se ha dicho, no es fuente originaria de moralidad, sino mera transmisora de la que está ya establecida por unos primeros principios morales, anteriores y superiores a los intereses o caprichos de cada individuo. Desde San Agustín hasta nuestros días, hay una corriente no interrumpida que acertadamente ha sido así expresada: «Tanto el libre albedrío humano como la “libertad transcendental” de la razón, que lo hace posible, son libertades que no nos podemos dar, sino que nos son dadas. Nos encontramos con ellas sin haberlas buscado ni elegido. Son, por tanto, tan naturales en el hombre como es natural en los animales infrahumanos el carecer de ellas. Pero el hombre puede darse a sí mismo otra clase de libertad: la que se adquiere en la práctica de las virtudes morales. A esta libertad que no es innata, sino que puede y debe ser adquirida por el hombre para perfeccionar su propio ser, cabe llamarla “libertad moral” por lograrse en el ejercicio de esas mismas virtudes. Adquirirlas es para el hombre conseguir un peculiar señorío sobre sí mismo, en la medida en que con esto nos hacemos dueños de nuestras propias pasiones, no por lograr no tenerlas, lo cual para nuestro ser es imposible, sino por conseguir *no ser tenidos* por ellas ni sometidos, como si no fuésemos hombres, a una esclavitud y servidumbre que solamente son propias del nivel del animal irracional» (Millán Puelles, 1984, p. 404). La falta de agudeza para asumir la distinción entre «libertad natural» y «libertad moral» supone, entre otros errores, el de aventar, desde sus cimientos, cualquier modelo o pauta de educación moral en la vida familiar.

En este aspecto el cultivo de las «pequeñas virtudes» en el seno de la vida familiar (los hábitos de orden, el cuidado de los detalles, el esmero en la realización de las cosas, la constancia, la sobriedad . . .) tiene un valor educativo relevante. Con razón se ha dicho que la «voluntad se ejercita y fortalece, sobre todo, en la realización esmerada y perseverante de las cosas pequeñas; y que, por contra, se debilita si se las desprecia; dicho de otro modo, que las tareas modestas sirven para edificar las vidas grandes» (Föster, 1935).

1.5. La vida familiar y el desarrollo de la autonomía personal

En esta línea de valoración de las posibilidades de desarrollo y perfeccionamiento de los aspectos más íntimos y profundos de la personalidad humana, es preciso destacar el papel de la vida familiar en el desarrollo de la *autonomía personal*.

También aquí todo empieza en ese equipamiento básico que desde la niñez el hombre adquiere en la estimulación y apoyo que recibe en el medio familiar.

Movimientos contestatarios e independentistas de la juventud, cuestionan, hoy, cuando no enfrentan, el ejercicio de la autoridad en la familia, ante la necesidad de afirmación de la autonomía de los hijos, o capacidad de autodeterminación de las acciones conforme a la *razón*, que reclama la vida social. Desde una concepción errónea de la autoridad, se piensa que el desarrollo de la autonomía es proporcional a la reducción de cualquier responsabilidad de los padres en el ejercicio de aquélla, lo que justificaría el inevitable enfrentamiento paterno-filial.

Mas la autoridad no consiste en un reparto ventajoso de cuotas de poder que se disputen, en tensión creciente con la edad, padres e hijos; unos en nombre del ejercicio de la patria potestad, otros, de la necesaria afirmación de la autonomía personal.

El término *autoridad*, como es sabido, no es un término unívoco, sino que tiene distintas acepciones o significados. En un sentido radical, etimológico, la «auctoritas» entre los romanos tenía el sentido de cualidad personal, fundada en un «augmentum» personal, hecho efectivo en la vida

real, que investía y legitimaba moralmente a su poseedor para tomar decisiones que afectaban a los demás; la autoridad en ese sentido etimológico, pues, envuelve la idea de superioridad o de prestigio, identificándose con la capacidad o superioridad de una persona en función de una determinada actividad o saber. La autoridad supone una facultad o fuerza moral, que no es la fuerza imperante, coactiva, que caracteriza al poder, como superioridad que otorga la capacidad de hacerse obedecer, sino que conlleva una rara mezcla de valía personal y de efectividad social.

En un sentido sociológico, la autoridad significa la facultad que tiene una persona para orientar y determinar la conducta de otras; la autoridad, en este sentido, hace referencia al título que legitima el derecho a exigir obediencia a los demás.

En un sentido ético o axiológico, sentido que se rastrea fácilmente en cualquiera de las anteriores acepciones o significados de autoridad, ésta envuelve la idea de superioridad o de prestigio moral, de capacidad o rango superior de una persona en función de una determinada actividad o saber. Precisamente, ese contenido ético que fundamenta racionalmente la autoridad, y que es capaz de *justificarla*, ha de ser reconocido como tal, por el grupo en el que se ejerce la autoridad para que ésta pueda estar *legítimamente* fundada. El factor constitutivo de la *legitimidad* de la autoridad es la *creencia*, el convencimiento que tiene el grupo de que los valores que justifican esa autoridad personal son auténticos. No hay autoridad durable que no descansa en esa creencia en su legitimidad por el grupo en el que la autoridad se ejerce.

La autoridad familiar ha de tener, esencialmente, este sentido ético. Y como tal, el problema de la autoridad familiar, como título capaz de suscitar o generar actitudes de respeto, adhesión u obediencia, tal como se acaba de decir, es doble; precisa de una fuerza moral o ejemplaridad, como fundamento o título de sí misma (problema de su *justificación*); pero, a la vez, ha de proyectarse, y ser reconocida como tal, al servicio de un «augmentum» en la personalidad de los demás miembros de la comunidad familiar (problema de su *legitimidad*). Sólo quien posee ambos atributos puede ser sujeto de autoridad.

En el ámbito familiar, hoy, no se acepta fácilmente que el fundamento último de la validez del título de autoridad de los padres tenga, sin más, una procedencia divina, mediata o inmediata; ni que radique, al modo político, en el consenso o voluntad de los miembros de la comunidad familiar; tampoco en la conformidad espontánea de éstos, sino que el título de autoridad descansa, ante todo, en el prestigio y en la ejemplaridad de la conducta personal, capaz de suscitar la adhesión en los hijos como reconocimiento de éstos a esa superioridad moral que les atrae.

Este sentido de la autoridad no está reñida con la existencia de actitudes y convicciones propias, de las que se sustenta, en el que ejerce la autoridad, como fundamento de su contenido moral; ni con el respeto a la dignidad ajena y a los puntos de vista de los demás.

Desde esta perspectiva, el sentido de autoridad es perfectamente compatible con la responsabilidad de los padres en el proceso de transferencia y ayuda a la afirmación de la autonomía responsable de los hijos, sin el cual esta autonomía no se da y se confunde con la pura arbitrariedad. Es más, cuando el educando no ha alcanzado, todavía, la madurez intelectual y moral, el ejercicio de la *autoridad* es indispensable. Sólo a medida que los miembros más jóvenes adquieren la integridad necesaria para afirmar su identidad, juzgar lúcidamente las situaciones y hacerlas frente, responsablemente, con dignidad, la autoridad familiar se va haciendo gradualmente innecesaria.

En este sentido, la psicología social de la personalidad ofrece una serie de resultados que ayudan a clarificar la confusión e irracionalidad de algunos planteamientos actuales. Entre esos resultados está el de la relación sistemática que existe entre determinados estilos o estructuras educativas familiares y escolares, por un lado, y el desarrollo de estructuras cognitivas y de organización de la personalidad, por otro. Así las características distintivas de los ambientes educativos familiares tienen una clara incidencia en los procesos de desarrollo de los sistemas conceptuales y en los procesos de organización de la personalidad. La calidad de las operaciones analíticas y discursivas que

un sujeto es capaz de realizar, y la calidad de su conducta personal, medida en grados de libertad responsable, tienen que ver, en buena medida, con la capacidad de abstracción y elaboración de los sistemas conceptuales que tiene ese sujeto; y todo ello está fuertemente condicionado por el ambiente familiar. Tales capacidades, definidas por un repertorio de reglas articuladas en torno a cuatro niveles de graduación cualitativa creciente, se corresponden con otros tantos climas de educación familiar: el del «*autoritarismo estable*», el «*autoritario*», el «*autoritario inestable*», el «*sobreprotector*» y de la «*independencia creadora*» (Harvey y otros, 1961; Horkheimer, 1978).

El repertorio de rasgos, propio del primer nivel (el del «*autoritarismo estable*»), se caracteriza por unas estructuras y recursos cognitivos poco diferenciados, simplificadores de la realidad social y sin capacidad de autonomía personal efectiva. Someramente se distingue,

a) en el plano mental, por:

- un vocabulario pobre, repetitivo, escasamente preciso y con referentes muy concretos;
- unas categorizaciones simplistas, dicotómicas, dogmáticas, con escasa tendencia a la matización;
- un actualismo elemental, con insuficiente capacidad analítica y rechazo de toda implicación que no sea inmediata y de todo contexto que suponga una cierta complejidad de análisis; ante situaciones complejas, el sujeto es proclive a soluciones simplistas y al abandono de vías alternativas insólitas e innovadoras;

b) en el orden moral, por:

- una moral heterónoma, con excesiva dependencia del grupo; consecuentemente, la intencionalidad de las acciones aparece escasamente subjetivada, con fuerte dependencia de los determinantes exteriores o de la «moral de grupo», que es el que legitima y justifica, en última instancia, lo que ha de hacerse;
- una débil identidad personal, con escasa consistencia de fronteras entre el yo y los demás.

Tales déficits conceptuales y morales facilitan el germen de personalidades simbióticas con el medio, sin apenas autonomía existencial y poca conciencia de actuación responsable ante las situaciones y problemas que les afectan.

El medio educativo familiar más afín con estos resultados es el del «*autoritarismo*» en todos los campos de convivencia familiar (en las opiniones y en las conductas); el de la asimetría y distancia en las relaciones paterno - filiales; el del rechazo de toda comunicación y participación bilateral; el de la inhibición ante conductas que no sean las pautadas y prescritas verticalmente, de arriba hacia abajo, nunca discutibles, ni en sus metas ni en sus medios. El resultado de este tipo de formación es el cultivo de personalidades conformistas, sin apenas creatividad y autonomía, consecuencia del subdesarrollo cognitivo y de la pobreza de sentido de la identidad personal.

En el segundo nivel, el del «*autoritarismo inestable*», se apunta un tímido proceso de gradual diferenciación cognitiva y de auto-apropiación personal, bien que como una forma reactiva y de contraste ante la autoridad familiar. «No hace falta insistir en que la mejor manera en que un padre puede actuar para que sus hijos desarrollen una actitud negativa frente a ellos, frente a las figuras de autoridad y frente a la sociedad es, justamente, adoptar el rol autoritario inestable aludido. El autoritarismo estable favorece el conformismo; el autoritarismo inestable es casi una garantía de negativismo. Con seguridad, los niños educados en tales ambientes descubrirán su autonomía *frente* a la autoridad de sus padres, y no con ellos» (Pinillos, 1980, páginas 79-80).

En el clima de «*sobreprotección*», proclive a la máxima permisividad, en que los padres tienen como principal «*leit motiv*» de su política familiar conseguir para sus hijos todo lo que éstos

desean ante el temor excesivo a los riesgos, ahorrándoles la necesidad de lucha para ello, se estimula la adquisición de hábitos culturales, más sobrevenidos que alcanzados con el esfuerzo personal; el desarrollo de un conformismo activo, de escasa autodisciplina y exigencia personal frente a una importante inflación de la subjetividad. Anclados en la cómoda infraestructura de la sobreprotección de una vida fácil, donde todo se da ya hecho, el sujeto es proclive a utilizar de forma ventajosa cualquier medio para conseguir lo que desea; aun a costa, si fuese preciso, de falsificar o renunciar a su autenticidad. «La respuesta de la evasión por la vía de las reacciones depresivas, de la droga o del suicidio hacen acto de presencia. La evasión, o la entrega servil y astuta al poder, son los resultados más probables de esta educación sobreprotectora, frecuente en las nuevas clases medias que quieren ahorrar a sus hijos los esfuerzos y calamidades que aquéllos tuvieron que afrontar para mejorar. El exceso de facilidades no ganadas con esfuerzo es, sin embargo, un mal punto de partida para el logro de una autonomía responsable» (Pinillos, 1980, p. 81).

El último nivel, el de la «*independencia creadora*», se distingue por los rasgos polarmente opuestos que caracterizaban al del «autoritarismo estable»: unas estructuras cognitivas abiertas, consistentes, creadoras, que se abren con firmeza, a la vez, a la complejidad de la realidad, y que son fruto de la interacción esforzada con el medio y de una actitud resolutoria personal ante los problemas de la vida. En este clima, el sujeto se siente más autónomo, más libre y responsable de sus propios actos, en solidaridad cocreadora y respetuosa de la libertad en la convivencia con los demás.

Un clima de cierta permisividad participativa, no fundada en la indiferencia y el rechazo, ni en la dejación de la autoridad responsable, sino en la relación afectiva y el respeto mutuo, con la mira puesta en el deseo de que los hijos se sientan cada vez más libres y responsables de sus acciones, parece más adecuada para el desarrollo de la autonomía personal que el clima de los autoritarismos estables o inestables, la sobreprotección o la indiferencia. Sólo a medida que la autonomía responsable se va logrando, que el sujeto se auto-afirma sin la necesidad de «andaderas» familiares, aquella permisividad va adoptando, de modo sincronizado, formas más flexibles y liberadoras.

Ello supone, paralelamente, un proceso de ayuda para que los hijos encuentren justificado, como algo que merece la pena, el proceso de su liberación. Cuando ese proceso se entiende sólo de una forma puramente negativa, reactiva, de defensa de las constricciones contra alguien o contra algo, pero sin otras referencias valorativas que den consistencia a lo que se hace, el proceso de autonomía se desvanece y se desvía hacia la ruta de la arbitrariedad o hacia actitudes evasivas o pueriles.

Y para que la asunción de ese ejercicio de la autonomía sea posible, es preciso que nazca de la convivencia y no del enfrentamiento; de la autoridad responsable y no del poder; del ejemplo y no de la *palabra vacía*; que los padres, paradójicamente, tengan autoridad y sepan ejercerla, de forma coherente y responsable, en todas las manifestaciones de la convivencia, en la vida personal y profesional. Autoridad que se basa, como hemos dicho, en la fuerza moral y en el ejemplo. Los consejos y orientaciones sirven de poco cuando la estatura moral es insuficiente o escasa, y la conducta y los ejemplos ponen de manifiesto tal endeblez. La afirmación de la autoridad, encarnada en la vida y en la conducta, por la vía del ejemplo, va forjando, de forma imperceptible, la «conciencia moral» de los hijos, la capacidad de autonomía, como subsuelo imprescindible de la autonomía personal.

1.6. La educación familiar y la forja de la libertad

Además del cultivo de las actitudes radicales ante la vida, y del papel de la familia en la formación de la «conciencia moral» y de la autonomía personal, se hacía referencia, al principio, al papel de la educación familiar en *la forja de la libertad*, al desarrollo de la capacidad de convivencia en libertad con los demás.

Si educar es, en última instancia, enriquecer la personalidad del niño en tanto que suya, para que éste pueda ir apropiándose de ella, haciéndose más dueño de ella, y más responsable y

libre ante su propia vida (Yela, 1979, p. 17), ese difícil y delicado tránsito, desde la enajenación y la dependencia en que el niño pequeño se encuentra en el medio familiar, a la posesión responsable de la propia personalidad; es decir, a la conquista de la libertad interior, es, repito, otra de las importantes tareas educadoras propia de la familia. Y ese aprendizaje de la libertad nace de un gradual enfrentamiento del niño, desde edad temprana, con la realidad de los demás; no es algo que espontáneamente surja, sino un objetivo y una conquista gradual de la misma formación.

También la investigación psicopedagógica nos ha llevado aquí a reconocer que el despegue de las posibilidades de liberación personal ante la vida, el que el niño sea libre, va a depender de las posibilidades y de la experiencia que tenga de apropiación y ofrecimiento a los demás en las situaciones de la vida familiar. Lo que facilita, estimula, fomenta o, por el contrario, impide, dificulta o perturba ese camino de conquista de la libertad ante la vida en el niño es el potencial personal de autoapropiación libre de su personalidad en la relación con los demás, que se fragüe en la educación familiar (Rof Carballo, 1960). Y como nos dicen esas investigaciones, no es precisamente en la inhibición y en la permisividad indiferente, o en un ambiente de rígida sumisión, donde se forja la educación para la libertad. El niño necesita de la autoridad, del orden y de la disciplina para que, apoyado en la seguridad de la aceptación, pueda interiorizar las normas y, personalizándolas, ejercitarse en la emancipación, en formas de autodisciplina y en actividades progresivamente más responsables. No se puede enseñar a ser libre, si no es desde la autoridad. Autoridad y libertad no son conceptos incompatibles y excluyentes, sino recíprocos e inseparables (Jaspers).

1.7. La comunicación y la participación activa, dimensiones esenciales de la convivencia familiar

Por lo que hemos expuesto, se comprende que en la vida familiar es esencial la *comunicación* y la *participación activa* entre sus miembros.

El término comunicación tiene su raíz etimológica en la palabra latina «communicatio», cuya traducción es la de comunicar, participar. Mas el sustantivo «communicatio» tiene a su vez su origen en el término «communis», común, comunión; lo que nos habla de la estrecha relación que existe, ya en su raíz etimológica, entre el significado de las palabras comunicación y comunión, por cuanto ambas tienen como referencia común la idea de comunidad o de posesión de algo en común; la comunicación familiar supone, pues, unidad o comunidad recíproca o reciprocidad en la comunicación entre los miembros que la constituyen.

Y ese poner algo en común, o hacer partícipe de algo a otro, no sólo supone una manera de donación o entrega de algo propio a los demás, sino que en la verdadera comunicación recíproca, o reciprocidad en la comunicación, se opera, en cierto modo, un reconocimiento a la personalidad del otro, a su diversidad personal, como elemento igualmente necesario de la comunicación familiar. Sólo desde el reconocimiento del otro como persona puede existir algo en común; algo en lo cual se participa. «La comunicación es de esta suerte la vivencia de una comunidad que se hace explícita en la experiencia de sentirme instado justamente por un ser como el mío. Podré sentirme más o menos él en tal o cual aspecto; podré despreciarle o admirarle; pero en mi encuentro con su ser hay algo que radicalmente me sitúa en su mismo nivel: su hacerme cara, su estar vuelto hacia mí de manera que ambos convivimos» (Millán Puelles, 1967, p. 363).

Mas sólo se puede hablar de *comunidad* familiar, comunión o unión en común, si existe *participación activa* de todos sus miembros.

Elemento esencial de la comunidad es la participación o posibilidad de actuación de la persona «junto con otros»; es decir, de ser miembro de una comunidad y participar en ella. La participación supone ayuda en el proceso de desarrollo personal, pero también tomar parte, sentirse

responsable en las decisiones de la comunidad, como dimensión necesaria de aquel proceso. Participar es dar y ser responsable de decisiones y realizaciones. Merced a esta cualidad la persona trasciende el mero *tomar parte de* y pasa a *tomar parte en* las actividades de una comunidad. Esto es lo que permite trascender un agregado o colectivo social, como mero contrato de convivencia entre individuos en una *comunidad familiar*, o común-uniión de personas en la vida familiar. «En la comunidad encontramos la realidad de la participación en cuanto propiedad de la persona, que le permite existir y actuar “junto con otros” y, por tanto, llegar a su propia realización. La participación, en cuanto propiedad de la persona, es un factor constitutivo de toda comunidad humana» (Wojtyla, 1980, p. 323).

Lo característico de la participación está en el hecho de que la persona que «actúa junto con otras» conserva en su actuación el valor personal de su propia acción, al mismo tiempo que toma parte en la realización de la actuación de otros. «La participación representa una propiedad de la misma persona, esa propiedad interna y homogénea que determina que la persona que existe y actúa junto con otras siga existiendo y actuando como persona» (Wojtyla, 1980, p. 316). Éste es el sentido que adquiere la participación en la comunidad familiar en la que coexisten y conviven padres e hijos, que actúan conjuntamente, en función de sus posibilidades personales, con propósito de ayuda, a fin de lograr la autorrealización de todos y cada uno de los miembros de aquella comunidad.

Y la forma natural del encuentro humano, para esa participación y comunicación en la convivencia familiar es el *diálogo*, que no es un simple intercambio de palabras, sino «mutualidad en la acción» (que decía M. Buber). Este pensador distingue al efecto tres modalidades de diálogo: el diálogo «auténtico», el diálogo «técnico» y el «monólogo disfrazado de diálogo» (Buber, 1959, p. 18). En el diálogo «auténtico», que consiste en volverse hacia el otro, en salir a su encuentro, la relación es mutua, activa, no cosificadora, porque no acontece sin respeto a la dignidad y a la libertad personal; el diálogo «técnico» es un diálogo frío, objetivo, una simple «puesta en contacto» entre dos instancias personales que se reciprocán en él, aunque sin salirse cada una de su propia esfera; «el monólogo disfrazado de diálogo» es un repliegue de quien se sustrae a la aceptación del otro y no admite su existencia sino bajo la forma de la propia existencia, como una forma de existencia del propio yo.

El diálogo «auténtico» es el diálogo que corresponde a la comunidad familiar, porque en él se establece una auténtica comunicación personal, como una dimensión del principio que decíamos de relacionabilidad o apertura personal.

Desde esta perspectiva, el diálogo familiar tendría mucho que ver con el «consenso»; no como una estrategia pragmática o fórmula contractual de cesiones y concesiones mutuas al estilo político, de unas conductas plausibles y otras rechazables para lograr un «equilibrio» más o menos estable, para llegar a acuerdos o solucionar conflictos. Sino que el «consenso» familiar es una forma de entendimiento para la convivencia, basada en la concordia y en el amor, en la cooperación y el diálogo, que admite coincidencias y discrepancias para llegar a un sentir común. El «consenso», así entendido, es una forma emancipadora de interdependencia que afirma a cada miembro en lo que tiene de propio, promoviendo, justamente, su realización como persona. Dicho de otro modo, el «consenso familiar es una forma de compenetración emancipadora, no simbiótica, ni esclavizadora, en la que los padres se realizan en el bien de los hijos, es decir, en la realización de éstos» (Pinillos, 1982).

Este «consenso», basado en el diálogo, en la comunicación mutua, en la concordia y en la consideración y el respeto a los demás, en la autenticidad de cada uno, no es antagónico, sino complementario con el recto ejercicio de la autoridad (a que antes nos referíamos) y la autonomía personal. Pues la verdadera autoridad, esa que, como ya se ha dicho, no se impone sino que se decanta y atrae por sí sola, que libera y humaniza, promueve el diálogo y, con él, el consenso; se nutre de ellos y hace posible el crecimiento de la verdadera libertad.

Cuando la autoridad cede a la permisividad, cuando las energías juveniles no encuentran ideales responsables y consistentes que merezcan la pena, el sexo, la droga, la inadaptación, la agresividad, la integración en sectas, u otros aliviaderos de renuncia a la responsabilidad personal

(García Hoz, 1976), harán acto de presencia en los miembros más vulnerables de la familia. Cuando eso acontece «el consenso de poco sirve; el consenso se degradaría todavía más si se produce, pues no se pacta con lo que está mal sin tocar pronto las consecuencias. Y la primera de ellas es la pérdida de autoridad moral de quien se aviene a lo que no considera bueno» (Pinillos, 1982, p. 130).

1.8. Los factores educativos esenciales de la convivencia familiar

En la comunidad familiar tres factores educativos destacan por su especial potencialidad: *la autoridad, el ejemplo y el amor*. Nos hemos referido ya a la autoridad; brevemente hagamos referencia a los otros dos.

La actuación de los demás y, especialmente, *el ejemplo* de los padres tiene un singular poder formativo en la vida familiar. Los padres son las primeras personas que, de un modo natural y espontáneo, se ofrecen como objeto de imitación a sus hijos; bien con propósito de identificación, de algún modo, con alguno de ellos, bien adoptando actitudes de oposición respecto de los padres en un intento de afirmación de la propia personalidad. El halo afectivo que acompaña al ejemplo (la admiración o el cariño hacia uno o ambos cónyuges, o hermanos) suele ser el factor más decisivo que, junto a la tendencia a la imitación de las conductas más próximas, explica el afincamiento en las conductas familiares como referentes o ideales de vida a imitar.

La razón última de su eficacia parece radicar en lo que de hecho el comportamiento de los padres, observado por los hijos, les sugiere o suscita; al considerarlo como una prueba empírica más fuerte que cualquier recomendación verbal sobre lo que es bueno en su conducta práctica. «Pues, en lo que concierne a las acciones y pasiones humanas, se cree menos en las palabras que en las obras, por lo cual, si alguien pone en práctica lo que dice ser malo, más provoca con el ejemplo que disuade con la palabra . . . ; cuando las palabras de alguien disuaden de las obras que en él se manifiestan de una manera sensible, tales palabras dejan de ser dignas de crédito y, en consecuencia, viene a quedar sin valor la verdad en ellas expresadas . . . ; las enseñanzas verbales se las cree en tanto que concuerdan con las obras; y así es como estas enseñanzas provocan, a los que entienden su verdad, a conformar con ellas su modo de vivir» (Millán Puelles, 1963, p. 199. Comentando unos textos de la *Ética* de Aristóteles, Libro X, n.º 1960-1962).

Refiriéndose al ejemplo, Sören Kierkegaard, comentaba con ironía la estéril enseñanza de aquellos educadores que, como un profesor de natación que no supiera nadar, intentase enseñar sólo a base de decir «cómo se nada», y enseñase siempre «en seco» con miedo a que el alumno le tomase en serio y se lanzase al agua; tal profesor no estaría en condiciones de ejercer su oficio.

En cuanto al *amor*, la naturaleza ha dotado a los padres de esta cualidad o actitud trascendental, tan necesaria para educar, el amor natural y espontáneo hacia sus hijos. Sin amor al otro no hay educación posible.

El amor, el buen amor, es el motor de toda educación; la condición ineliminable para educar. Claro que ese amor natural, espontáneo, de los padres ha de estar al servicio de la acción educativa, por eso ha de tener un carácter electivo, ético, promotor de su madurez personal, de su propio bien; ese amor es el que suscita respuesta efectiva, general amistad y obediencia en los demás. Aristóteles decía que el «buen amor», el amor «honesto» (a diferencia del «amor satisfactorio», placentero, y del «amor útil» o de interés para uno mismo) consiste en «querer el bien para el otro». De ahí sus tres principales componentes: un «querer» (no simple deseo o apetencia), es decir, un acto de libertad, de reflexión y elección racional; un «bien», aquello que realmente es bueno; y «para el otro», no para uno mismo.

En la familia, cada uno en su singularidad, es interpelado, asistido personalmente, en la

integridad de su ser, siendo el destinatario directo del amor.

Veamos ahora cómo está tratada la participación y responsabilidad educativa familiar en la legislación nacional e internacional, a nivel de normas-principio de carácter fundamental.

1.9. La participación educativa de la familia en nuestro código educativo constitucional

1.9.1. El marco constitucional del derecho a la participación

El tratamiento del *derecho de participación* de la familia en la educación puede considerarse, encapsulado en nuestro «código educativo constitucional», entre los principios rectores de la política social y, sobre todo, dentro del ámbito de los derechos y libertades relativos a la enseñanza.

El tratamiento del tema se halla caracterizado, como es sabido, por su generalidad y extremada ambigüedad; generalidad y ambigüedad que son las raíces de las polémicas interpretaciones que constantemente enzarzan a la doctrina jurídica, y que hoy día encrespan, políticamente, buen número de las discusiones sobre nuestro sistema escolar (Zumaquero, 1983; Barnes Vázquez, 1984, página 29).

Como si ese terreno de la participación familiar en la educación estuviese minado por la entidad de los intereses socio-políticos que se hallan, sin duda, hoy en juego ante el futuro de nuestra sociedad. Con razón, la Sentencia del Tribunal Constitucional, de 8 de abril de 1981 («BOE» del 25 de abril) decía que, «*La Constitución es un marco de coincidencias suficientemente amplio como para que dentro de él quepan opciones políticas de muy diferente signo*». Y es que ese campo, efectivamente, tan sensible a concepciones del hombre y de la vida diferentes es, y ha sido, justamente, el lugar privilegiado de encuentro de la vieja dialéctica, Estado-libertad, que ha condicionado los vaivenes históricos de nuestra enseñanza. Y, sin duda, uno de los de más relevancia práctica en relación con el fenómeno religioso en nuestra sociedad (Sánchez Agesta, 1980, pp. 137 y ss.). No olvidemos que el monopolio educativo (y cuanto más tempranamente se ejerza, mejor) sigue siendo un excelente (si no el principal) instrumento de conquista y perpetuación en el poder; dice Mitterrand que, «*hoy para cambiar la sociedad ya no es necesario tomar cuarteles de invierno, basta con tomar la escuela*» (Alzaga, 1978, p. 252).

Los principios ordenadores de nuestro «código educativo constitucional», por lo que a nuestro tema se refiere, se hallan contenidos en los artículos 9, 27 y 39, principalmente, de la Constitución de 1978.

Su formulación sistemática se encuentra en los siguientes enunciados:

1. En el artículo 39.3, que establece como uno de «*los principios rectores de la política social*» del Estado, «*que los padres deben prestar asistencia de todo orden a sus hijos . . . , durante su minoría de edad, y en los demás casos en que legalmente proceda*», añadiendo, a tal fin (núm. 4 de este mismo art.) que «*los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos*». Estos acuerdos internacionales (a los que luego se hará mención) se refieren, expresamente, al «*cuidado y educación*» de los menores, como aspectos integrantes de la asistencia y tutela que los padres les deben.

La «*asistencia*» no puede reducirse a un sentido puramente biológico, sino que ha de prolongarse en una «*educación*» integral, que capacite convenientemente al niño para incorporarse activamente a su medio natural y social. Es decir, que la participación de los padres en el «*cuidado y educación*» de sus hijos es un derecho-deber, preferente e inalienable, vinculado a la «*patria potestad*», que la Constitución, recogiendo principios de Derecho natural, reconoce

a los padres «erga omnes» y que, por lo mismo, supone el derecho a adoptar, respecto de sus hijos, las decisiones necesarias para su efectividad.

2. En el artículo 9.2, según el cual, “*Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas, remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social*”.

Esa participación, en lo que concierne a la educación, se reconoce, de modo expreso, en dos diferentes niveles:

- a) El de «*participación efectiva de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza*» (art. 27.5); es decir, el de la participación «corporativa», «institucional» de los grupos y entidades sociales, interesados en la educación, en orden a satisfacer su demanda educativa y hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación.
 - b) El de la participación interna de los padres, centrada en la intervención, a efectos de «control y gestión», de los Centros sostenidos con fondos públicos (art. 27.9).
3. En el artículo 27 (núms. 1 y 3) que reconoce, como derechos nucleares de nuestro sistema educativo, *el derecho de todos a la educación, la libertad de enseñanza* («*Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza*»), y, como corolario o manifestación de ese derecho y libertad, «*el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones*», con garantía, por parte de los poderes públicos, de esos derechos y libertades.

Es decir, que la educación, sin restricciones de etapas educativas, es un bien o «*derecho fundamental*», cuyo disfrute ha de estar abierto a todos los españoles, en condiciones de libertad e igualdad. Si en el primer enunciado de este artículo (el 27) («*Todos tienen derecho a la educación ... y los poderes públicos garantizan ese derecho*»), parece consagrarse la idea de un Estado intervencionista y prestador de servicios docentes, al afirmar, a continuación, la «*libertad de enseñanza*» y el reconocimiento del «*derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral*» acorde con sus convicciones, en un Estado que poco antes se ha autodefinido de «*social y democrático*», nos encontramos con que ese derecho de todos a la educación ha de articularse y ejercerse en un sistema de enseñanza libre y plural (Sánchez Vega, 1981, p. 175). *Derecho de todos a la educación, en libertad y en igualdad, con la participación social y de los padres* y, por ende, *pluralismo educativo*, parecen ser coordenadas esenciales en la ordenación del sistema educativo nacional.

Y, todo ello, en función del objetivo fundamental de la educación, al que expresamente se refiere y ordena nuestro «código educativo constitucional», como valor superior de su ordenamiento jurídico: «*el pleno desarrollo de la personalidad*» ... en el respeto a «*los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*» (art. 27.2). Plenitud personal que es imposible sin libertad, por lo cual este objetivo es completivo del que se apunta, también para la educación, en el artículo 10.1, en el que se afirma que «*la dignidad personal, los derechos inviolables que le son inherentes y el libre desarrollo de la personalidad, con respeto a los derechos de los demás*», son el fundamento del orden político y social.

1.9.2. Principios orientadores de la participación familiar. La persona, depositaria radical de todos los derechos y libertades educativas

No obstante, y pese a la aludida ambigüedad constitucional, se advierte, de la conexión que han de tener entre sí esas normas-principio (antes aludidas), y a la luz de las interpretaciones

que el Tribunal Constitucional ya ha dado de ellas, algunos criterios consecuentes, de naturaleza pragmática y tendencial, que son de especial interés para nuestro tema.

En primer término, que la persona humana, con su «dignidad» y «derechos inviolables», que le son inherentes, es la depositaria radical y la fuente de todos los derechos y libertades educativas. La persona, cada persona, es a la vez el principio y el término de toda acción educativa. En ella hay que situar, también, la equidad y la libertad, como destinataria y protagonista principal de su educación. Ninguna de las libertades educativas y derechos, ni siquiera el mismo aludido, como «preferente» de los padres, tendrían consistencia sin la referencia a esos valores metajurídicos de la educación de la persona: «el pleno» y «libre desarrollo de la personalidad» del educando, al que sirven, como valores de la persona; que no son «otorgados» ni «concedidos» por ningún Estado, porque son anteriores a él y a cualquier Constitución (Muñiz Nicolás, 1983, p. 343).

La persona es la raíz de todos los derechos y libertades educativas; sólo en la medida que no pueda ejercitar, responsablemente, esos derechos y libertades, ostentarán los demás, de modo subsidiario, el derecho y la obligación morales y legales de suplirle y ayudarle en sus deficiencias o carencia de posibilidades. De ahí que los padres, en razón de la paternidad, sean, por la naturaleza misma de la vinculación que tienen con él, los primeros en asumir la responsabilidad subsidiaria de ayudarle en el proceso de su educación.

De acuerdo con este primer principio orientador, considero que una *profundización en esos objetivos de educación de la persona* (en lo que significa su dignidad, el pleno y libre desarrollo de la personalidad, en un medio social, la inviolabilidad de sus derechos . . . , en suma, aquello en lo que consiste un progresivo proceso de *personalización educativa* en una comunidad social), debería ser la clave interpretativa, principal, de cualquier pretendida colisión o concurrencia de derechos y libertades de enseñanza por parte de los demás.

Porque, con demasiada frecuencia, cuando se habla del contenido de los derechos y de las libertades de enseñanza, se hace sólo desde la óptica jurídica de los que se consideran titulares de esos derechos y libertades (los profesores, la dirección de los Centros, la Administración, los padres . . .); pocas veces se interpretan aquellos derechos, de modo preferente, a la luz de lo que conviene a la educación del niño, sujeto (no objeto) último del proceso personalizado de la educación. Es preciso, pues, situar los problemas y necesidades educativas en el educando, en la «onda» que puede tener para él alguna significación el proceso de su educación, y no en la de los que imparten la enseñanza o la instrucción. Con razón se ha dicho, «*que en el hecho educativo actual, el acto de enseñar, debe ceder el paso al acto de aprender*» (Faure, 1976).

1.9.3. Participación en libertad e igualdad

Un segundo principio, de vital interés para nuestro tema, es el que se refiere a la estrecha vinculación que la Constitución establece, a mi modo de ver, entre la *libertad y la igualdad* («para que sean reales y efectivas») y la *participación* social y familiar, como primera célula de la vida social, como valores superiores, como ya he dicho, de nuestro ordenamiento escolar. No se trata de concebir *la libertad* (o el pluralismo escolar, por un lado), y la *igualdad* (o justicia escolar, por otro); menos de enfrentarlas como antinomias radicales e insuperables, sino de entenderlas en una necesaria complementariedad: «*la igualdad en la libertad*», como actividad integrada en la libertad, e integradora de los españoles en la vida social.

Libertad, igualdad y participación social y familiar se exigen recíprocamente y, de hecho, aparecen dialécticamente unidas, en su fortalecimiento histórico, en todo proceso igualitario y liberador; pues, «no sólo la remoción de las desigualdades y de los obstáculos a la libertad permiten la participación política, económica, social y cultural de los ciudadanos, sino que, precisamente, una efectiva participación de éstos es la que puede producir un progresivo aumento de la libertad y de la

igualdad efectivas» (Sánchez Moran, 1979, p. 176).

1.9.4. Participación y pluralismo educativo

Estamos aludiendo, con el problema de la *participación educativa, social y familiar, en libertad e igualdad*, quizás, a una de las cuestiones más controvertidas y polémicas, a la par que trascendental, de las que presenta la construcción de nuestro sistema educativo nacional: la del *pluralismo educativo* en nuestra sociedad (Carro, 1982, p. 219).

Sin un *pluralismo educativo*, consolidado y operativo, desde la participación social y familiar, no hay posibilidad real de un sistema democrático seguro y funcional de derechos y libertades educativas y sociales.

No cabe duda que, de entrada, el reconocimiento que la Constitución hace de la participación, en el campo de las «libertades educativas» (derecho a la educación en libertad, libertad de creación de centros docentes, libertad de iniciativa docente o «libertad de cátedra», derecho a una determinada formación religiosa y moral . . .), no parece que pueda tener otro sentido que el de prevenir y reforzar a la sociedad ante cualquier pretensión de monopolio educativo estatal.

Pero ¿qué es lo que se garantiza con ese genérico reconocimiento que hace la Constitución a la «libertad de enseñanza»? Porque, la «libertad de enseñanza», puede tener dos sentidos: uno amplio (el de la aparente formulación de ese artículo 27.1: «se reconoce la libertad de enseñanza»), sin limitaciones; y otro, más estricto (el que matiza esa «libertad» en los números 3, 5, 6 y 7 de ese mismo artículo).

En un *sentido amplio*, la «libertad de enseñanza» (de suyo indivisible, como una dimensión o faceta consustancial con la misma libertad) no sería tanto un derecho público subjetivo cuanto un principio organizativo, que se proyecta en la arquitectura de todo el sistema escolar. Sería la garantía institucional que, derivada del pluralismo escolar, requiere que el ejercicio del derecho a la educación se realice a través de un sistema plural y libre (Tribunal Constitucional, 1981).

En efecto, si la educación ha de cumplir, como objetivo primordial, según veíamos, una función *liberadora*, y no adoctrinante de la persona, es preciso que ésta se eduque *en libertad y desde la libertad*. «La educación no puede desarrollar la capacidad de obrar libre en el hombre si ella misma no se desenvuelve en un ambiente de libertad» (García Hoz, 1979; Cardona, 1990, cap. 2). La enseñanza que libera es aquella que se desarrolla en un marco de libertad. En un contexto de orientaciones, en el que se decide por el Estado lo que es «bueno» y «verdadero», con uniformidad de criterio para todos, no es posible que se facilite ninguna liberación, ni que se efectúe un aprendizaje de la libertad.

Desde esta perspectiva amplia de una participación en libertad, se comprendería en ella (como con distintos matices y modalidades se reconoce en otros países de la Comunidad Europea) tanto la libertad de iniciativa docente o libertad de crear, fundar, dirigir y gestionar Centros docentes, derecho a fijar un «ideario educativo» para esos Centros, el derecho de los padres a elegir un «tipo de educación» que desean para sus hijos . . ., cuanto la financiación de la enseñanza obligatoria, al menos, con fondos públicos, en pie de igualdad, con los Centros estatales.

Mas en *sentido restringido*, o minimista, como se ha entendido entre nosotros esa «libertad de enseñanza», no se trataría con esa participación «en libertad», de un principio organizativo conformador del sistema escolar, sino del reconocimiento de un derecho subjetivo en una triple dimensión:

1. Como libertad de iniciativa docente o capacidad de las personas, físicas y jurídicas, para crear Centros docentes, previa autorización del Estado.
2. Como compromiso de los poderes públicos de prestar ayuda financiera a los Centros que reúnan

las condiciones que el Estado establezca.

3. Como derecho de los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral acorde con sus convicciones.

Incluso, en la práctica, aún se ha reducido, indebidamente, entre nosotros, más su significado, al equiparar la «libertad de enseñanza» con la existencia de Centros privados, subvencionados o no. Cuando «la libertad de enseñanza» ha de defenderse y proclamarse no para un sector de población (el que envía sus hijos a Centros privados), sino para todos los sectores de población y para todos los alumnos.

No puede existir dialéctica, como algunos parecen ver (Embid Irujo, 1983, pp. 324 y ss.), sino fortalecimiento mutuo, entre «enseñanza en libertad» y «libertad de enseñanza»; de modo que al identificar, abusivamente, «libertad de enseñanza» con enseñanza privada se considera que lo importante es la «enseñanza en libertad», como fórmula organizativa más idónea, que sacrifica aquella otra libertad para solucionar el supuesto conflicto. «La libertad no es algo que se conceda ni se otorgue, ni se ceda por el Estado, ni menos aún por el Gobierno. Se es libre. La libertad se tiene y las instituciones de la democracia deben vigilar que nadie las recorte y las vulnere, porque la libertad es indivisible» (Mayor Zaragoza, 1985, p. 48).

1.9.5. El derecho de participación de los padres y el «ideario educativo» de las instituciones escolares

Tal vez la participación más directa y trascendental de los padres en la educación de sus hijos, desde el punto de vista institucional, aquella en la que se resumen, en buena parte, sus derechos educativos, sea la del aludido *derecho a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral* acorde con sus convicciones, mediante la aceptación o elección de un «ideario» o «proyecto educativo», concreto, confesional o no, en una institución escolar.

Sin embargo, ese derecho de los padres a elegir para sus hijos una determinada «formación religiosa y moral», ¿se limita a los aspectos puramente instructivos o curriculares de la enseñanza moral o religiosa, o ha de extenderse, también, por exigencias de *unidad e integridad* del proceso educativo, a las implicaciones morales y religiosas, y dimensiones de valor, que toda educación, por su misma naturaleza, contiene? ¿Se extiende el ejercicio de esa participación al reconocimiento del derecho a un «tipo de educación», a una «orientación» determinada del proceso educativo, como dice la «Convención Europea de Derechos Humanos» —y en general disponen los Pactos y Declaraciones del Derecho Internacional—, de modo que implique para el Estado el compromiso de determinadas prestaciones que la posibiliten? ¿Se puede contemplar, sin peligro de ruptura en la consistencia formativa, y, por tanto, de la unidad e integridad de la persona, y de su educación, una separación entre ambas esferas, la educativa y la de la enseñanza? Porque educar es algo más que informar, que enseñar; algo más que transmitir unos conocimientos, capacitar o adiestrar al alumno en unas técnicas para el aprendizaje posterior; es, ya lo hemos dicho, un proceso de ayuda, de estímulo al crecimiento intelectual, espiritual, emocional, social y moral del niño, para que éste, progresivamente, sea más libre; más dueño de su propia existencia y destino. Lo que sólo es posible mediante la participación del educando en unos valores que, desde una interpretación de la vida y del hombre, le sirven de pauta y orientan a su conducta personal y social.

El proceso educativo no es un proceso neutro, ajeno a connotaciones valorativas, sino que, funcionalmente, está constituido por un conjunto de actuaciones intencionadas, coherentes e integradas en un sistema de valores culturales. La educación, se quiera o no, se sepa o no, tiene un imprescindible componente espiritual y moral como fundamento y sentido de su quehacer. Y cuanto más pequeño sea el niño, más necesario es velar por la armonía, continuidad y coherencia de los valores

educativos ante las distintas situaciones y experiencias que el niño vive en el medio familiar y escolar. La disección o el distanciamiento de esas situaciones educativas es, pedagógicamente, perjudicial para el niño. Cuando desde las instituciones escolares se configuran espacios de influencias, regidos por valores y criterios disonantes del medio familiar, el conflicto incide, negativamente, en el proceso de formación de su personalidad, ante la inmadurez del niño y su incapacidad para superarlo. El niño es una «totalidad integrada» en la que toda situación educativa le afecta en su unidad como persona. Lo biológico, lo afectivo, lo intelectual, lo psicomotor, lo ético o lo social entran en el niño en una fecunda relación interactiva; de modo que no cabe aislar, como en compartimentos separados, cada una de las dimensiones constitutivas de su personalidad (García Hoz, 1989).

No olvidemos, por otra parte, que el ámbito específico de la educación familiar, el que constituye su contenido propio, porque su acción es más directa y sensible, tiene que ver, sobre todo, como decía antes, con los aspectos más profundos de la orientación de la personalidad. En el amor y en la autoridad moral de los padres, y en la tendencia natural del niño a identificarse con ellos, va a encontrar la primera fuente de estímulos, de valoraciones, actitudes, creencias y normas de conducta para su vida personal y social.

Desde esta perspectiva, y salvo que los padres estén de acuerdo con la definición de una opción educativa ejercitada por el fundador de una institución, no parece que los padres hayan de estar, previa y necesariamente, comprometidos con la «orientación» impuesta por una dirección escolar. Son los padres los que han de ser ayudados por los Centros, y no a la inversa; los Centros cumplen una función subsidiaria por encargo de los padres. El «ideario» o «proyecto educativo» de un Centro, ha de cumplir una función instrumental, clarificadora, de información a los padres y a la sociedad, «de una manera pública, sintética e inequívoca», de las «reglas del juego» que van a presidir el modelo educativo que el Centro se compromete a dar a sus hijos, si así lo desean. Pero nada más. El derecho a establecer un «ideario educativo» no es un derecho absoluto, sino que está en función, entre otros condicionamientos, del referido derecho constitucional de los padres a elegir la formación religiosa y moral que haya de impartirse a sus hijos (Suárez Pertierra, 1985). No es el Centro una «empresa de servicios» al uso, regida por el primado de lo económico.

Y en esta materia no debería existir discriminación, entre el derecho de los padres que optan por enviar a sus hijos a Centros públicos y los que deciden enviarlos a Centros privados o concertados. «El hecho de que la insuficiencia de aulas u otros condicionamientos impidan, a veces, la efectiva elección del «proyecto educativo» deseado, no justifica la eliminación o la minusvaloración de ese derecho de los padres, sino que precisamente debe ser esta situación un argumento “de facto” para transformar esa realidad y hacer posible aquel derecho. La dificultad organizativa de un logro inmediato y pleno de un derecho no es razón para eliminarle, ni para consolidar situaciones que vayan alejando u obstaculizando su satisfacción. Las dificultades para la realización de un derecho no pueden llevar a la premeditada perturbación o negación del mismo derecho. Se da por sentado que la decisión sobre la orientación educativa que haya de darse a los hijos resulta más fácil en el marco de escuelas privadas, con convicciones homogéneas a las de una comunidad social; mas el ejercicio de este derecho, repito, es extensible a todos y cada uno de los padres que quieran ejercerlo, independientemente de las motivaciones que tengan para enviar sus hijos a centros públicos o privados» (Medina Rubio, 1985; González Villa, 1980, p. 107).

Se ha subrayado, en este sentido, la tendencia colectivista, despersonalizante, que origina el intento de ejercer acciones educativas sobre un alto número de personas, con el menor coste de medios y tiempo, mediante organizaciones escolares uniformes que puedan «poner en juego mecanismos de aceptación, en otras palabras, que favorezcan la pasividad». Esa tendencia es antagónica con la concepción de la persona y su educación, «cuyos principios deberían ir en sentido rigurosamente contrario, quiero decir hacia la creciente personalización» (Marías, citado por Carmona, 1990, pp. 30-41).

El derecho de igualdad y de no discriminación, el derecho a la libertad ideológica y re-

ligiosa y el derecho a la elección de la formación religiosa y moral demandan la existencia de un «ideario» o «proyecto educativo» vinculante en el ámbito de los principios y preceptos constitucionales. Si así no fuese, quedaría vulnerado lo previsto en el artículo 9.2 de la Constitución («*Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas, y remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud*»); es decir, quedaría truncada la posibilidad de convertir en algo real una declaración formal de libertad y participación de las personas y grupos sociales en la vida cultural y social (Gómez Pérez, 1979, p. 126).

1.10. La participación activa de la familia en el derecho educativo internacional

Para completar el análisis del derecho de participación educativa de la familia en nuestro «código institucional», hemos también de considerar, siquiera sea brevemente, y en sus líneas más generales, su tratamiento en el Derecho educativo internacional; pues, en nuestro derecho interno ese tratamiento, por mandato constitucional (art. 10), tiene valor interpretativo, cuando los tratados y acuerdos internacionales hayan sido ratificados por España. Los tratados y acuerdos internacionales más importantes, en la materia que, una vez publicados oficialmente, en España formarán parte del ordenamiento interno (art. 96.1 de la Constitución) son: la «Declaración Universal de los Derechos Humanos», aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en París, el 10 de diciembre de 1948; la «Declaración de los Derechos del Niño», adoptada por las Naciones Unidas, el 30 de noviembre de 1959; la «Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y al bienestar de los niños», aprobada como Resolución 41/1985 de la Asamblea General de la ONU, el 3 de diciembre de 1986; el «Protocolo Adicional (Número I) al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales», suscrito en Roma, el 4 de noviembre de 1950, ratificado por España el 4 de octubre de 1979 («BOE» de 10 de octubre de 1979); el «Convenio relativo a la lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza», adoptado en el seno de la UNESCO, el 14 de diciembre de 1960, y aceptado por España el 30 de agosto de 1969 («BOE» de 1 de noviembre); el «Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, aprobado por la Asamblea General de la ONU, el 16 de noviembre, y ratificado por España el 27 de abril d 1977 («BOE», 30 de abril). También es de interés la «Convención sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de niños», de 25 de octubre de 1980, suscrito en La Haya, y, especialmente, la reciente «Convención sobre los Derechos del Niño», de las Naciones Unidas, rubricada el 20 de noviembre de 1989. «Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España»; («Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos», artículo 39.4).

Pues bien, el derecho de los padres a intervenir en el proceso educativo de sus hijos, consecuencia del cumplimiento de la responsabilidad natural que como progenitores les incumbe, es una de las cuestiones más relevantes entre el elenco de derechos reconocidos en el Derecho Internacional («Declaraciones» y «Convenios») y en la Jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (Adain Dyer, 1989; UNESCO, 1978).

Creo que no hay acuerdo o declaración internacional que no reafirme el derecho del niño a cuidados y asistencias especiales, en *razón* de su inmadurez y vulnerabilidad; y que no subraye, por eso, el derecho «preferente» y la singular responsabilidad de los padres en lo que respecta a ese deber de protección y asistencia, y, en consecuencia, a la necesidad de una protección, jurídica y no jurídica, del niño y la familia.

La «Declaración Universal de los Derechos Humanos» considera «derecho preferente» de los padres la decisión sobre la orientación educativa de sus hijos («*Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos*»). Y el «Protocolo Adicional (número uno) al Convenio Europeo de Derechos Humanos», con una gran similitud semántica (y a veces hasta literal) con otros textos internacionales, establece que: «*A nadie se puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones, que asumirá en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas*» (art. 2). Precepto que guarda conexión con otros derechos de protección a la familia: «el respeto a la vida privada y familiar»; «a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión»; «el derecho a disfrutar de la libertad necesaria para recibir o comunicar informaciones o ideas» (artículos 8, 9 y 10 del Convenio). Y ello es así, porque, como dice el Preámbulo de la reciente «Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos del Niño» (de 20 de noviembre de 1989), recogiendo una larga doctrina jurídica internacional: «*La familia, como elemento básico de la sociedad y medio cultural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarios, para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad*». Y todo ello orientado, como dice la «Declaración de los Derechos del Niño», al «interés superior» de éste (Principio 7^o). El «interés superior del niño» debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación. («*Incumbirá a los padres o, en su caso, a los tutores la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés primordial del niño*», dice la Convención sobre Derechos del Niño, de 20 de noviembre pasado).

Dos principios diferenciados parece que han de ser garantizados por el Estado, de acuerdo con la normativa internacional: «el derecho de todos a la educación, y el derecho de los padres o tutores a que esa educación «se realice conforme a sus convicciones filosóficas o religiosas». Este último derecho se considera que forma parte de la vida familiar, de tal forma que «*4a ingerencia de la autoridad pública para impedir o disfrutar el ejercicio del derecho de los padres a asegurar una educación acorde con sus ideas o creencias puede suponer una infracción . . . o actuación negativa por parte del Estado*» (Castro Rial, 1985, p. 571; Convention Europeenne des Droits de l'Homme, 1981; Martí Veses, 1979, pp. 579 y ss.).

Desde esta perspectiva de «respeto» (subrayo el sentido compulsivo del término) a las convicciones de los padres, éstas no pueden ser desvirtuadas, en nombre del «derecho a la educación» que tiene todo educando; pues de este derecho, según el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, si bien se deduce que el Estado tiene el deber de garantizar el acceso a los medios de educación existentes, no se deriva que asuma la obligación de establecer un sistema único de enseñanza (Convention Europeenne des Droits de l'Homme). Resultaría incongruente e inadmisibles, ha dicho, que el Estado estableciera unas condiciones de acceso a sus Centros, o conductas docentes en ellos, que no se correspondieran o contraviniesen la sustancia del derecho que a todos los padres corresponde. «*Una condición para el acceso a un establecimiento educativo que entre en conflicto con un derecho protegido por el Protocolo número uno, no puede ser considerado como algo razonable y cae fuera del poder estatal de regulación*» (Dice una Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, de 25 de febrero de 1982, a propósito de una violación de derechos por parte del Gobierno británico) (García de Enterría, 1979).

Es importante destacar, cómo el Tribunal Europeo, en sucesiva y reiterada jurisprudencia, ha ido interpretando la noción del derecho de los padres a la educación, según «sus convicciones filosóficas o religiosas», en un sentido más amplio que el estricto que inicialmente tuvo cuando se elaboró el Protocolo Adicional del Convenio Europeo de Derechos Humanos (Castro Rial, 1985); extendiéndola a aspectos lingüísticos, de disciplina, de ilegitimidad de castigos corporales, y a otros aspectos de administración interna de la vida de los Centros, aparentemente neutros de valor, pero que son, de algún modo, parte integrante del proceso mediante el cual la escuela forma el carácter de la vida mental y social del niño; el Tribunal Europeo considera a estos aspectos como otros tantos

límites que, como contenido del derecho de los padres, han de tener en cuenta los Estados en el ejercicio de sus competencias de organización y administración educativa (Publications de la Cour Européenne des Droits de l'Homme).

Claro que ese derecho de los padres a una «dirección y orientación apropiadas» de la educación de sus hijos (como dice la reciente Convención sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1989), no es absoluto. Una serie de limitaciones ha de tener el mismo, basadas en la «razonabilidad» que ha de servir de base a su ejercicio, principalmente: que no sean incompatibles con la dignidad humana del niño; que no entre en conflicto con el derecho a la educación del menor y que no invada el ámbito propio de otras libertades (la de «cátedra», o la de creación de Centros ...) con las que no puede haber, rectamente entendido su ámbito, posibilidad de colisión.

Mas esas «convicciones filosóficas» de los padres, para que no sean simples apreciaciones momentáneas, o fruto de una simple moda, cuando se trata de la elección de centros, requieren, según el Tribunal Europeo, si han de ser «merecedoras de respeto en una sociedad democrática», un nivel de conciencia, de firmeza de criterios, de cohesión de ideas, de implicación auténtica de los padres en los problemas educativos de los hijos; lo que han de apreciar los Jueces, en cada caso. Tales «convicciones», sólo pueden manifestarse y garantizarse mediante una adecuada participación de los padres en la educación.

Por lo demás, la coherencia de criterios y su proyección en modelos educativos, que puedan ser diferenciados, no implica, según el Alto Tribunal Europeo, «discriminación» alguna en el derecho de igualdad ante la educación. Así, para la «Convención de la UNESCO, relativa a la lucha contra la Discriminación en la esfera de la enseñanza» (Convenio internacional que se refiere específicamente al tema), no pueden considerarse situaciones de discriminación «*4a creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico de establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos, si la participación en esos centros y la asistencia a ellos es facultativa ...*» «*ni la creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de los mismos no sea lograr la exclusión de cualquier grupo, sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder político*» (Corriente Córdoba, 1980; Embid, 1983 a, p. 375).

1.11. Valoración pedagógica de la participación de los padres

1.11.1. La participación no se identifica con la representación orgánica

No es la participación educativa de los padres, por lo que estamos viendo, una cuestión de *representatividad formal* en unos órganos colegiados de un Centro; no se identifica con ella. Tampoco puede reducirse a una labor de «intervención en el control y gestión» de unos fondos públicos, a través de unos órganos representativos. La participación educativa no es un entramado de estructuras o de órganos y comisiones, mediante los cuales se «institucionaliza» el ejercicio de unas mismas cotas de poder, oficialmente asignadas, para todos los miembros de una Comunidad escolar, en nombre de una pretendida igualdad «democrática» de cuantos forman parte de esa Comunidad escolar. Esta visión «dirigida» de la participación, que la reduce a la mecánica del voto, o a tareas gestoras, superficializa la realidad; lo que ha de ser una *participación educativa*, democrática, que tiene, precisamente por ser «educativa», y no política, unas características específicas, sustanciales, que no conviene olvidar (García Hoz).

La participación educativa de los padres supone una implicación mental y actitudinal, voluntaria y responsable, de éstos en la determinación y tomas de decisión de los objetivos de la institución escolar, contribuyendo y compartiendo con ella la responsabilidad de su logro. Participar

es desarrollar la propia capacidad de asumir unos compromisos educativos. Esa participación en la vida escolar es la que garantiza la coherencia entre las expectativas del derecho a la educación, según un sistema de valores y el «proyecto educativo» de una institución escolar (Medina Rubio, 1988).

1.11.2. Posibilidades educadoras de la participación de los padres

La participación de los padres en la educación no como miembros receptivos y expectadores, sino como colaboradores directos, incluso como protagonistas cualificados de un Programa de actividades institucional, si fuera posible, tiene un incuestionable valor pedagógico, que beneficia tanto al niño como a los padres.

Distintas experiencias realizadas en España, y en otros países de nuestro entorno cultural, han puesto de manifiesto esos resultados (Merino Rodríguez, 1990; Fundación Bernard Van Leer, 1986), especialmente en los primeros años de la vida del niño.

1. Para el niño, cuya vida afectiva es intensa y decisiva en su proceso de maduración personal, es esencial que sienta armonía y proximidad entre la casa y la escuela. Y esa unidad viene garantizada por la mayor coparticipación posible de los padres en la vida del Centro escolar. Con esa participación directa e inmediata de los padres en la vida institucional, el niño pequeño se encuentra más motivado y seguro; al niño le satisface más saciar su curiosidad natural exploratoria ante las cosas, cuando advierte la atención, el acogimiento y el interés de los padres en lo que hace, que cuando se ve distanciado y desasistido por ellos. Por otra parte, las actividades que el niño realiza en la escuela y en el hogar son mejor entendidas y valoradas, en su alcance y significación, por los padres cuando hay una atmósfera de comprensión y de comunicación entre la familia y el Centro; esas actividades pueden ser, además, objeto de una mayor atención y adaptación a la situación personal de cada niño, con lo que se abren posibilidades a un mejor rendimiento.
2. Para los padres, porque no sólo les da la oportunidad de interesarse y de conocer realmente lo que el niño hace en la escuela, sino que les estimula en el conocimiento de los problemas educativos concretos y contribuye a formarles pedagógica y humana mente. La participación es un medio efectivo de canalización recíproca de ideas e inquietudes entre la familia y el Centro, en relación con unas mismas inquietudes y objetivos de educación. La maduración pedagógica y humana que experimentan los padres con su participación en la vida escolar es el mejor cauce para alumbrar un ambiente educativo, coherente e ideal en la educación de los primeros años de la vida del menor.

1.11.3. Insuficiencias en la participación educativa actual de los padres

Sin embargo, hay que reconocer y afrontar una realidad actual. La participación real de los padres, en los distintos niveles educativos, es insuficiente, cuantitativa y cualitativamente. En muchos casos es inexistente. Se cumplen ciertos requisitos, a veces, por parte de los padres como una formalidad más en la vida de los Centros (que son importantes: como la participación representativa en los órganos de gobierno colegiados; o se mantiene una relación informativa periódica con los Profesores ...), pero no se participa realmente. Estamos ante una de las ficciones más perjudiciales para un pluralismo educativo y una educación en libertad. Y sin una participación real de los padres, con la mejor voluntad de Directores y de la propia Administración educativa, existe el riesgo de que el Estado, o una minoría de activistas en los Centros, puedan desvirtuar los valores educativos que los padres desean. Estamos tan acostumbrados a esperar lo todo (hasta los contenidos de la cultura y de la educación) del «todopoderoso» Estado, el «Estado-Providencia», que atrofiarnos nuestra capacidad

de decisión y de discernimiento, incluso, de lo que representa semejante monopolio y uniformización educativa en una sociedad que se autoproclama democrática y libre.

Incluso las expectativas oficiales de participación formal de la familia en los órganos colegiados de gobierno de las instituciones escolares no se cumplen, hoy, satisfactoriamente. Existe una clara disonancia entre el nivel de expectativas y el de realidades.

No conviene confundir la doble perspectiva desde la que puede ser enfocada la participación: la más superficial, que entiende la participación (según ya he dicho) como una simple representatividad en unas estructuras de gobierno de los Centros (una simple «tecnología» representativa) ; y, la más profunda, que entiende la participación como «cultura» participativa, como esa implicación mental y actitudinal de los padres en los problemas de la educación, a que antes me refería.

«Acaso la raíz de las dificultades que se experimentan a diario en la vida participativa escolar, en muchos ambientes, se deba a esa disonancia entre ambos planos de la participación; entre la simple “representatividad” en unas estructuras organizativas y la “cultura participativa”» (Pascual, 1988). Se han creado las estructuras, pero no se han conseguido mejores frutos en la participación. Creo que hoy existe una escisión profunda, todavía, entre ambos sentidos de la participación, consecuencia de respuestas políticas a apremiantes demandas sociológicas (más que educativas), que han puesto más énfasis en una regulación formal que en la preparación de un ambiente adecuado y en la educación de los mismos padres para la participación.

1.12. Hacia una participación más activa de los padres en la educación

Es necesario promover, pues, una participación más intensa, cualificada y activa de los padres en los problemas educativos de sus hijos y de las instituciones escolares. Una «cultura participativa» de los padres en la educación requiere cambios socio-culturales, en profundidad, que es preciso estimular y desarrollar, si de verdad se desea esa coparticipación responsable de los padres. Pues, no es posible una participación efectiva sin una información suficiente sobre lo que se participa; sin unos criterios claros para enjuiciar los problemas educativos; sin unas actitudes propicias a la participación; sin una predisposición a asumir responsabilidades ...; sin una educación, en suma, para la participación.

Está en juego el pluralismo social y cultural de una Comunidad; el progreso y la consolidación de una sociedad cada vez más democrática, más libre. No hay democracia auténtica sin participación cualificada.

1.13. Bibliografía

Bibliografía

- [1] ADAIN DYER (1989): *Childhood's Rights in private international law* (Policopiado), I Congreso Internacional -«Infancia y Sociedad».
- [2] ALDOUS, J. y HILL, R. (1967): *International bibliography of Research in Marriage and the Family*, University of Minnesota Press.
- [3] ALZAGA, O. (1978): *La Constitución española de 1978*, Madrid, El Foro.
- [4] BARNES VÁZQUEZ, J. (1984): «La educación en la Constitución de 1978», en *Revista Española de Derecho Constitucional*, Madrid.
- [5] BUBER, M. (1959): *El hombre y su estructura*, Buenos Aires, Nova.
- [6] CANESTELLI y otros (1968): *Le comportement*, París, P.U.F.
- [7] CARDONA, C. (1990), *Ética del quehacer educativo*, Madrid, Rialp.
- [8] CARRO, J. L. (1982): «Libertad de enseñanza y Escuela privada», en *Revista Española de Derecho Administrativo*, n.º 33, abril-junio.
- [9] CASTRO RIAL, F. (1985): «Sobre ciertos aspectos del derecho a la educación a la luz de la Jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos», en *Anuario de Derechos Humanos*, n.º 3.
- [10] CONFERENCE DE LA HAYE DE DROIT INTERNATIONAL PRIVE (1989): *Recueil de Conventions* (1951-1988).
- [11] CONVENTION EUROPEENNE DES DROITS DE L'HOMME (1981): *Resolution sur la liberté d'enseignement dans la Communauté Européenne; Recueil de Textes*, Estrasburgo.
- [12] COREHT, E. (1964): *Metafísica*, Barcelona, Ariel.
- [13] CORRIENTE CÓRDOBA, J. A. (1980): «La protección de la libertad de enseñanza en el Derecho Internacional», en la obra colectiva *Educación y sociedad pluralista*, Bilbao, Fundación Oriol-Urquijo.
- [14] EMBID IRUJO, A. (1983): *Las libertades en la enseñanza*, Madrid, Tecnos.
- [15] EMBID, A. (1983a): «Derecho a la Educación y Derecho Educativo Paterno: Comentario a la Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de 25 de febrero de 1982», en *Revista Española de Derecho Constitucional*, n.º 7.
- [16] FAURE, E. (1976): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza Editorial.
- [17] FÖSTER, W. F. (1935): *La formación del carácter*. Barcelona.

- [18] FUNDACIÓN BERNARD VAN LEER (1986): *Los padres como primeros educadores. Cambios en los patrones de paternidad*. Lima, 4^o Seminario del Hemisferio Occidental.
- [19] GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (1979): *La protección de los Derechos Humanos. Estudio de la Convención y de la Jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos*, Madrid, Civitas.
- [20] GARCÍA HOZ, V. (1976): *Familia, sexo, droga*, Madrid, Rialp.
- [21] — (1979): «Libertad de educación y Educación para la libertad», en *Persona y Derecho*, Navarra, Eunsa.
- [22] — (1981): *Principios de Pedagogía Sistemática*, Madrid, Rialp, 10^a edición.
- [23] — (1989): *Principios de Pedagogía Sistemática*, Madrid, Rialp, 11^a edición.
- [24] GÓMEZ PÉREZ, R. (1979): «Las contradicciones de la libertad de enseñanza», en *Persona y Derecho*, Navarra, Eunsa.
- [25] GONZÁLEZ VILA, T. (1980), «Democracia, pluralismo y libertad de enseñanza», en la obra colectiva *Educación y sociedad pluralista*, Bilbao, Fundación Oriol-Urquijo.
- [26] HARVEY y otros (1961): *Conceptual systems and Personality Organization*, Nueva York, Wiley.
- [27] HORKHEIMER: «La familia y el autoritarismo», en la obra de FROMM, E., HORKHEIMER y PARSONS (1978): *La familia*, Barcelona, Península.
- [28] MARTI VESES (1979): «Regulación Internacional del Derecho a la Educación», en la obra colectiva *Estudios de Derecho Internacional*, tomo I.
- [29] MAYOR ZARAGOZA, F. (1985): «Libertad de enseñanza», en *Cuenta y Razón*, Madrid, n^o 9, enero-abril.
- [30] MEDINA RUBIO, R. (1985): «Condicionamientos fundamentales del diseño educativo de las Instituciones escolares», en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n^o 168.
- [31] — (1988): «Estructura y naturaleza de la participación educativa», en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, septiembre-diciembre.
- [32] — (1988a): «Fuentes fundamentales de conflicto en las instituciones escolares» en la obra colectiva *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, Narcea
- [33] MERINO RODRÍGUEZ, C. (1990): *La participación familiar en las Instituciones de educación infantil. Análisis de una experiencia*, Tesis doctoral, Madrid, UNED.
- [34] MERLEAU-PONTY, M. (1949): *La structure de comportement*, Paris, PUF.
- [35] MILLÁN PUELLES, A. (1963): *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp.
- [36] — (1967): *La estructura de la subjetividad*, Madrid, Rialp
- [37] — (1984): *Léxico filosófico*, Madrid, Rialp.
- [38] MUÑIZ NICOLÁS (1983): «El derecho a la educación en España», en *Revista de Derecho Constitucional*, n^o 7.
- [39] NUTTIN, J. (1980): *Theorie de la Motivation Humaine*, París, PUF.
- [40] PASCUAL, R. (1988): «La función directiva en el contexto socioeducativo actual», en la obra colectiva *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea.

- [41] PINILLOS, J. L. (1980), «Responsabilidad de los padres y autonomía de los hijos», en la obra de MARÍAS, J., y otros *Relación familiar padres e hijos*, Madrid, Instituto de las Ciencias del Hombre.
- [42] — (1982): «Familia consensual integrativa», en la obra colectiva *Alternativas de la familia consensual*, Madrid, Karpos.
- [43] PUBLICATIONS DE LA COUR EUROPEENNE DES DROITS DE L'HOMME: Sentencias de 23 de julio de 1968; 7 de diciembre de 1976, 25 de febrero de 1982, vols. 6, 23 y 48, Estrasburgo
- [44] ROF CARBALLO, J. (1960): *Niño, familia, sociedad*, Madrid, Ediciones del Congreso de la Familia.
- [45] SANCHEZ AGESTA, L. (1980): *Sistema político de la Constitución española de 1978*, Madrid, Editora Nacional.
- [46] SÁNCHEZ MORÓN, M. (1979): «El principio de participación en la Constitución española», en *Revista de Administración Pública*, n^o 89.
- [47] SÁNCHEZ VEGA, M. (1981): *La educación como servicio público*, Madrid, Fundación Santa María.
- [48] SUÁREZ PERTIERRA, G. (1985): «Reflexiones acerca de la relación entre libertad de enseñanza e ideario de Centros educativos», en *Anuario de Derechos Humanos*, Madrid, n^o 3.
- [49] TRIBUNAL CONSTITUCIONAL (1981): Sentencia del Tribunal Constitucional de 13-2-1981 (Voto particular al motivo 1^o).
- [50] UNESCO (1978): *Les dimensions internationales des droits de l'homme*, París.
- [51] WOJTYLA, K. (1980): *Persona y acción*, Madrid, BAC.
- [52] YELA, M. (1974): *La estructura de la conducta. Estímulo, situación, conciencia*, Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- [53] — (1979): «Educación y libertad», en *La libertad en el proceso educativo*, Madrid, Algar.
- [54] ZUMAQUERO, J. (1983): *Tesis doctoral inédita sobre la Educación en la Constitución de 1978*. Universidad de Navarra.

Capítulo 2

El Papel de la Familia en la Existencia Humana - José María Quintana Cabanas

La familia es uno de los pocos fenómenos universales de la sociedad humana. Esta peculiaridad le viene de las trascendentales funciones que realiza tanto para el individuo como para esa sociedad. Una de tales funciones es cabalmente la educación, entendida en casi todos sus posibles sentidos: inculturación, socialización, formación de sentimientos y actitudes, transmisión de valores, etcétera. En este aspecto la familia es fuente de educación. Pero en otro aspecto es ella objeto de educación: en cuanto que la vida familiar tiene sus dificultades humanas y urge preparar a sus miembros para que, lejos de ser víctimas de ellas, sepan superarlas. En todo caso, la familia es lugar de educación, tanto por activa como por pasiva. Las consideraciones que siguen van a mostrarnos los principales aspectos de esta realidad.

Por más que la familia vaya perdiendo bastantes de sus tradicionales funciones, le quedan otras que nunca va a transferir, pues son tan privativas de ella como importantes para la persona humana. En este sentido se equivocaría quien profetizara la muerte de la familia en la sociedad del futuro. Hay y habrá cambios en la estructura familiar, pero parece que el grupo familiar es insustituible. Algunos lo expresan hablando de la familia como institución social «natural», que responde a elementales exigencias de la naturaleza humana.

De hecho, cabe enumerar una serie de funciones que, para los individuos, desempeña la familia y difícilmente lo haría otra instancia social: educación del corazón, relación afectiva, presentación de modelos básicos de identificación, aceptación personal (con el ofrecimiento de la consiguiente plataforma para la seguridad personal), etcétera. Pero de todas ellas destacamos particularmente dos. 1) Desde el punto de vista de la sociedad, la familia se presenta como institución *mediadora entre* individuo y colectividad, como un puente por el que el individuo pasa para incorporarse a la vida social; 2) desde el punto de vista del individuo, la *familia colma sus necesidades afectivas*, poniéndolo así en disposición de cumplir sin frustraciones todas sus tareas sociales impersonales. Vale la pena insistir en este último punto, porque es esencial. Sucede, en efecto, que la vida social con sus normas y exigencias —y máxime en las sociedades industrializadas, por las altas cotas de trabajo y de rendimiento que imponen— somete al individuo a una serie de tensiones y a una vida mecánica y masificada; esto le ocasionaría una profunda carencia si la familia no actuara como polo afectivo que colma en el individuo sus ansias de expansión afectiva, de relación personal y de intimidad. Con ello la familia actúa como institución estabilizadora del sistema social. Pero esta alta categoría la convierte también en reducto de problemas. Sus funciones, en efecto, por lo delicadas que son —e intransferibles a otra institución social— resultan, difíciles de cumplirse bien, con lo cual inexorablemente la familia acusa unos fallos que, en definitiva, hieren en lo más íntimo del ser humano. Es decir, que la triste paradoja social consiste en que lo mismo que hace a la familia socialmente tan fuerte la hace, también, humanamente tan vulnerable.

Una consideración antropológica de la familia nos ayudará a comprender y valorar mejor esas funciones privilegiadas que cumple respecto de las facetas más interesantes de la existencia humana. Como escribe Oliveros F. Otero, la persona «es un ser que tiene intimidad. Y el ser humano tiene el mínimo de intimidad suficiente para ser llamado persona. La familia es un centro de intimidad: un lugar adecuado para crecer en o para educar la propia intimidad; un espacio en el que varias intimidades crecen juntas» (Otero, 1985, p. 44). Si la familia es, por un lado, el origen de la colectividad humana, representa —por otro— el lugar de repliegue del individuo y de su cerrazón al mundo.

La familia, por otro lado, es también y ha de ser un centro de apertura del individuo a los demás, lo cual se realizará a través de dos actividades: en la esfera del pensamiento mediante el diálogo, y en el ámbito de la actividad con la prestación de servicios cotidianos a aquellos, con quienes se convive. Este último pensamiento es comentado por O. F. Otero con las siguientes palabras: «Podemos comparar la persona y la fuente, de modo que ser persona, ser fuente y ser generoso vienen a coincidir. Y así, se entenderá mejor que la persona es el ser capaz de mantenerse en la vida en la misma medida en que da. Es el único ser que puede darse sin perderse (...). La persona es un ser capaz de crear oportunidades» (Otero, 1985, páginas 44 y siguientes.).

La familia es un ámbito natural del amor, lo cual significa, entre otras cosas, que es el lugar donde la persona se encuentra acogida, aceptada y atendida. Esto es especialmente importante para aquellos momentos de la vida en que el individuo humano se halla en estado de indigencia y pendiente de ser atendido por los demás. Tal sucede en la primera fase de la vida humana y también en la última. Por eso resulta exacto el decir que la familia es un lugar natural para nacer, vivir y morir como persona. La muerte, con su ordinario antecedente de desvalimiento, enfermedad e incapacidades de todo tipo, forma parte de la existencia humana, y es en el seno de la familia, o en relación estrecha con la familia, como puede solventarse ese trance con dignidad.

Hemos aludido a las dificultades que acechan al medio familiar. Aparte de lo agradable que es la convivencia estrecha, la familia ha de soportar el problema cotidiano de la coexistencia de unos seres que, siendo diferentes, se hallan no obstante en dependencia unos de otros; esto supone, junto a frecuentes y profundas alegrías, ciertos roces, molestias y conflictos. Como dice E. Mounier, «desde el nacimiento a la muerte, unas mismas presencias repetidas cada día nos ofrecen las mismas invariables dificultades, las mismas reacciones, las mismas ocasiones de dicha, de irritación y de sufrimiento».

Hemos dicho que la familia no desaparecerá. La razón de ello nos la expone el pedagogo alemán contemporáneo Hans-H. Groothoff: «Al hombre moderno su familia le aparece, por distintos conceptos, como el único mundo humano y libre que todavía le queda. En su marco le es todavía posible configurar el mundo y la vida. Por eso experimenta una invencible tendencia hacia el hogar, aunque sea éste de nuevo tipo» (Groothoff, 1964, p. 99). Los hechos confirman este punto de vista. En España, por ejemplo (según una encuesta de S. del Campo, 1980), el número de las personas que han adoptado soluciones alternativas a la familia es sumamente exiguo, reduciéndose a un 3 por 100 de la población; y aún si, dentro de este sector, descartamos un 1 por 100 de célibes voluntarios y el 1,46 por 100 que viven de formas diversas, resulta que son solamente un 0,37 por 100 las personas que viven en pareja que no es matrimonio, y un 0,28 por 100 los que viven en comuna.

En Francia una encuesta realizada por L. Roussel en el Instituto Nacional de Estudios Demográficos (1982) nos muestra dónde viven los jóvenes en edades entre 18-25 años, resultando ser un 50 por 100 los que viven en casa de sus padres; los demás se han marchado o para casarse legalmente (31 por 100) o para vivir con una pareja (10 por 100) y sólo un 6 por 100 han abandonado el hogar porque no se entendían con sus padres.

Esta última encuesta nos muestra también cómo las relaciones sexuales prematrimoniales se han ido institucionalizando en el vecino país: teniendo lugar sólo en un 17 por 100 de los casos en la década de los sesenta, este porcentaje se elevó al 44 por 100 en 1976 y representa un 70 por 100

en la actualidad. Nos constan las motivaciones de esos cohabitantes, entre los cuales es muy poco representativo un rechazo expreso al matrimonio (14 por 100 de los casos); predomina el deseo de vivir «libremente» en pareja (33 por 100) o de hacer una especie de «matrimonio de prueba» (21 por 100), no faltando quienes ven en eso un modo de realizar su noviazgo (22 por 100). El único límite reconocido a esa cohabitación es el posible nacimiento de un hijo, que *forzará* a la pareja a convertirse en matrimonio.

La necesidad de la familia viene también corroborada por la actitud de la sociedad comunista; pues, si de acuerdo con sus ideas se comenzó en la Rusia soviética por prescindir de la institución familiar, muy pronto se hizo marcha atrás y se recomendó el mantenimiento de las estructuras familiares, insistiéndose en que la familia (más que el Estado) es la principal responsable de la educación de los hijos. Así se dice en todos los manuales sociológicos y pedagógicos. Entre estos últimos el más notable es el elaborado conjuntamente por las Academias de Ciencias Pedagógicas de Moscú y de Berlín, y en el cual podemos leer pasajes como los siguientes (1983): «La educación es una importante tarea social y sobre todo pedagógica de la familia. La sociedad socialista está profundamente interesada en el afianzamiento de la familia»; «La educación de los niños, para que se conviertan en personas sanas y alegres de vivir, capaces y formados en todos los aspectos, y en conscientes ciudadanos del Estado, es un derecho y el principal deber de los padres» (p. 283). «La estabilidad de la familia es importante para la educación» (p. 284). «La estrecha vida en común y el íntimo carácter de las relaciones familiares ofrecen especiales posibilidades para los influjos mutuos, estímulos para examinar el propio comportamiento, para el consejo individual, para animar personalmente y para la alabanza motivadora, y para la corrección de los modos de hacer y de ser indeseables» (p. 284). «La función de la educación familiar está íntimamente ligada con toda la vida familiar y con la configuración de la vida hecha por la familia. Cuanto mejor consigue la familia conformar su vida con el estilo socialista, mejores oportunidades ofrece al niño de desarrollar una personalidad socialista, unas adecuadas convicciones, maneras de hacer, características personales y hábitos» (ibid.)¹

2.1. Situación estructural de la familia en nuestra sociedad

Para no hablar en abstracto del fenómeno educativo en la familia, convendría conocer la manera concreta como ésta existe en nuestra sociedad actual.

Si atendemos a la opinión de Ch. Collange (1985, pp. 47 y ss.), en la segunda mitad del siglo xx la familia ha experimentado tres mutaciones que le han resultado beneficiosas. Una ha sido el control de la natalidad y la legalización del aborto, en tanto que han impedido el nacimiento de hijos no esperados que, evidentemente, comportaban un riesgo de ser hijos no amados; «teniendo sólo hijos deseados —dice la mencionada autora— hay una manifiesta sobreinversión afectiva». Otra ha sido la disminución de la población y la reducción del volumen de las familias: «la norma de uno o dos hijos por pareja desespera a los demógrafos, pero aumenta el valor de cada uno de los hijos. Todo lo que es escaso es estimado, y los hijos son cada día más escasos». Por último, la elevación general del nivel de vida nos permite criar a nuestros hijos sin necesidad de «sacrificarnos» por ellos, lo cual refuerza la felicidad familiar².

¹«Las normas de la moral comunista se manifiestan para el niño sobre todo en la vida familiar cotidiana, en el comportamiento diario de las personas más próximas a él. Cuando sus padres lo guían, lo aprueban o lo estimulan, lo reprenden o lo castigan, el niño se va introduciendo paso a paso en el estilo de vida determinado por esas normas. Mucho antes de que el niño viva conscientemente su entorno social, aprende a ver el mundo, la sociedad, las personas y la naturaleza con los ojos de sus padres» (p. 285).

²La mencionada autora en la página 144 esboza el «retrato de una pobre mamá», en el cual hace una mordaz —y realista— caricatura de esas madres de antes que sacrificaban su destino personal para cumplir con su misión materna. Las insuficiencias en sus condiciones de vida venían a ser éstas: falta de sueño (era la última en acostarse y la primera en levantarse), las privaciones alimenticias (lo mejor lo dejaba para los hijos), las inhibiciones sexuales (al no haber medio de control de la natalidad), la salud frágil («desbordada por las obligaciones familiares, sólo encontraba un

Un Informe del Ministerio de Cultura nos muestra los cambios experimentados por la familia española al compás de la progresiva industrialización de nuestro país, proceso que va acomodando aquélla al modelo familiar de los países desarrollados. Se han producido cambios en el ciclo vital familiar, muy apreciables si comparamos la situación de nuestras familias a comienzos de siglo con la de la actualidad, tal como nos muestra el siguiente cuadro.

INDICADORES DEL CICLO VITAL EN LA FAMILIA ESPAÑOLA EN EL SIGLO XX		
	1900	1970-75
Diferencia de edad marido-mujer al casarse	1,90	1,90
Edad media de la mujer al casarse	24,60	23,70
Esperanza de vida de la mujer al nacer	35,70	75,10
Esperanza de vida del hombre al nacer	33,80	69,60
Duración del ciclo vital familiar	27,80	45,10
Número medio de hijos	4,71	2,50
Número de miembros de la familia	3,87	3,84
Etapas precedentes al nacimiento del primer hijo	1,90	1,40
Duración de la viudez de la mujer	9,40	9,00
Duración de la viudez del hombre	1,60	2,20
Probabilidad de morir primero el hombre (mujer=1)	1,60	2,70

FUENTE: *La familia española en cambio*, op. cit., p.10.

Llama la atención el hecho de que el tamaño de la familia en nuestros días es igual que en 1900, siendo así que entonces la natalidad era doble; pero es que también era doble la mortalidad, sobre todo infantil. La mujer española de inicios de siglo invertía 12 años y medio para tener de cuatro a cinco hijos; la mujer actual invierte sólo 7 años y medio para tener de dos a tres hijos, con lo cual la familia y el matrimonio quedan menos vinculados a la sola función de la procreación y la mujer está más libre para quehaceres sociales.

La etapa de «nido sin usar» (o período inicial del matrimonio todavía sin hijos) se ha acortado en España, pero la tenemos aún un poco más larga que en otros países. La etapa llamada de «nido vacío» (o período desde que se ha marchado de casa el último hijo hasta que muere el primer cónyuge) alcanza hoy día 11,7 años, siendo así que no existía en 1900. La llamada Tercera Edad, pues, como grupo social es un fenómeno reciente.

Otros cambios que afectan a la familia son la aparición de una pauta de creciente permisividad y tolerancia respecto de situaciones (como la cohabitación) y una progresiva disminución de la natalidad. Los efectos del *planning familiar* se han hecho notar por la reducción de matrimonios sin hijos, un aumento de los matrimonios con sólo uno o dos hijos y una drástica disminución de las familias numerosas. También en las relaciones internas de la familia se aprecian cambios, tendentes a una igualación y equiparación entre los esposos, tanto en cuestión de roles como de status. La familia española, pues, ha aumentado su grado de «simetría», sobre todo en los matrimonios más jóvenes y de núcleos urbanos; el machismo se encuentra en franca regresión.

En la sociedad industrial la familia se ha hecho más *conflictiva*, tanto en las relaciones entre padres e hijos como entre los cónyuges. Como causas podríamos indicar el proceso de secularización (desmitificación de los mayores en la familia y de su autoridad), el alargamiento de la vida, la nuclearización de la familia y el sentar el matrimonio sobre la base de la afectividad. Pero es preciso aclarar que no es que hoy día haya más conflictos familiares, sino que lo que hay es sólo una mayor posibilidad de expresarlos; la expresión del conflicto familiar se halla institucionalizada, lo cual en

verdadero respiro/refugio en la enfermedad»), el subdesarrollo cultural (para no robar tiempo a los hijos) y la falta de autonomía (tenía la costumbre de vivir sólo en función de los demás miembros de la familia).

alguna medida representa ya una terapia. De hecho, el 89 por 100 de los españoles casados dicen sentirse muy o bastante satisfechos, afectivamente, de su matrimonio.

2.2. Ambiente familiar y educación de los hijos

La familia educa a los hijos no sólo directamente por sus intervenciones educativas intencionadas, sino también —y sin duda con mayor eficacia aún— indirectamente por el ambiente en que les hace crecer. El ambiente familiar, en efecto, supone un conjunto de condiciones que inciden fuertemente en el desarrollo de la personalidad y en la formación de actitudes y valores, y con resultados diferentes según los estilos de ambiente familiar.

De hecho son muchas las modalidades de ambiente hogareño, y podríamos dividir las en positivas y negativas pedagógicamente hablando. En este sentido no son lo mismo familias unidas o desunidas (no sea más que en cuestión de normas educativas, de exigencias de comportamiento o de planificación de objetivos), familias equilibradas o desequilibradas (en las reacciones psicológicas de sus miembros, en su grado de madurez emocional, en el control o descontrol de sus impulsos temperamentales, en sus hábitos aceptables o recusables), familias con buena voluntad o sin ella (según impere la abnegación y la dedicación personal o, por el contrario, el egoísmo y la despreocupación), familias ordenadas o desordenadas (actuando con método, previsión y eficacia o, por el contrario, con improvisaciones fruto de impulsos arbitrarios), familias satisfactorias o frustrantes (para los hijos; sin que confundan —además— la satisfacción/frustración de necesidades profundas con la de necesidades superficiales o caprichosas), familias con recursos o sin recursos, familias cultas o incultas (lo cual condiciona la posibilidad de comunicación con los hijos, a medida que van creciendo y se van instruyendo), familias autoritarias, liberales o libertarias (con mayor o menor nivel de exigencia), familias con diálogo o sin diálogo (visto el distinto grado de expresividad de sus miembros y, sobre todo, el mayor o menor interés y cuidado puestos en cultivar la conversación y la convivencia) y, en fin, familias con mentalidad abierta o cerrada (con la consiguiente capacidad de comprensión o, por el contrario, con una intransigencia que engendra la cerrazón y el distanciamiento de los hijos).

2.3. Familia y sistema educativo

El trabajo y rendimiento escolar se ve muy condicionado por el origen familiar de los alumnos, es decir, por la atmósfera cultural que han respirado en sus respectivos hogares. La escuela es poderosa en cuestión de educación, pero se halla sometida a fuertes límites, no siendo los menores la mala disposición que, por influencia familiar, pueden tener los alumnos respecto del aprendizaje, y esto tanto en cuestión de capacidades como de actitudes.

El tema es harto conocido, y por eso no vamos a desarrollarlo aquí, contentándonos con apuntar unas ideas que pueden referirse a tres aspectos:

1. *La aptitud mental de los niños para el estudio.* - Es el asunto de las diferencias de estructura mental de los niños en relación con las distintas clases sociales a que pueden pertenecer. Es una cuestión de Sociología del Lenguaje iniciada por F. G. Lounsbury y H. C. Conklin, y que se ha hecho célebre con los estudios de B. Bernstein y el Instituto de Educación de Londres, concretados en las diferencias de lenguajes de los niños; se constata que los que pertenecen a estratos sociales inferiores tienen un lenguaje (y por tanto una facultad intelectual) de tipo más concreto, simple y emocional, que los dispone peor para las tareas de índole abstracta, matizada y lógica que constituyen el estudio escolar. Los hogares con escasa cultura predisponen a sus hijos a ser marginados por el sistema educativo.

2. *La desigualdad de oportunidades.* - Es una consecuencia de lo anterior. Las desigualdades en la educación responden mayormente, de hecho, a desigualdades familiares. De nada sirve que la sociedad se esfuerce en crear una igualación de oportunidades supuestamente objetiva si los alumnos tienen desiguales posibilidades de aprovecharse de ellas.
3. *El fracaso escolar.* - El hecho del fracaso escolar es complejo y obedece a distintos factores, algunos de los cuales son totalmente ajenos a la familia; pero son numerosos los que vienen vinculados a la misma. Desde los ya indicados del clima cultural hasta la motivación para el estudio, un ambiente que lo favorezca más o menos, el seguimiento que los padres hagan de los progresos y esfuerzos del hijo, el apoyo a éste en sus dificultades escolares, y hasta el tipo de educación general que le hayan dado (que, según haya sido enérgica o blanda lo dispondrá diversamente para el esfuerzo que el estudio exige), son muchos los detalles de la actuación familiar que repercuten en los resultados escolares de los alumnos. En este sentido haremos constar, también, que el éxito escolar de los que lo tienen se debe, en gran parte, a la plataforma pluridimensional que para el mismo les han creado oportunamente sus padres.

Para el niño hay diversos lugares de educación, pero podríamos decir que, de un modo general (y en palabras de O. F. Otero), el lugar primero «lo constituye la familia, en cuanto en ella nace el hombre. Es primer ámbito por razón de nacimiento, de amor, de estabilidad; en síntesis, por adecuación a la dignidad personal del que se educa (...). La calidad del ámbito familiar como protoámbito le viene facilitada por sus posibilidades naturales» (Otero, 1985, pp. 38 y ss.).

2.4. La educación de la familia

En los dos últimos párrafos nos hemos estado ocupando de lo que, de un modo genérico, podríamos llamar la educación *en* la familia. Ahora vamos a hablar de algo distinto: la educación *de* la familia, es decir, de los diversos miembros de la familia. Se trata de su educación para que lleguen a su plenitud humana en tanto que personas pertenecientes a la comunidad familiar, y para que lleven a ésta también a un alto grado de desarrollo.

Al oír la expresión «educación familiar» muchos entienden la educación de los hijos. Pero la educación familiar, aun siendo sobre todo esto, es más que esto: es la educación de todos y cada uno de los miembros de la familia. No sólo los padres que educan, aunque a ellos corresponde el crear las condiciones para que el hogar sea campo de educación; son los primeros responsables de la educación familiar, y «segundos responsables, los hijos. De la familia y, por consiguiente, de la educación familiar. Los hijos necesitan aprenderlo. No nacen responsables» (Otero, 1985, pp. 39 y 65).

Entre todos los componentes de la familia se ejerce una acción educadora recíproca. «De este modo, surge en la vida familiar algo así como la mutua ayuda educativa. ¿En qué consiste? No sólo en ayudar, sino también en buscar y aceptar ayudas. Así, se evita la posibilidad de dos tipos de personas en una familia: los que sólo ayudan y los que sólo son ayudados. Esto debe ser aprendido por todos. En primer lugar, por los padres, porque muchos sólo saben dar y no enseñan a dar. Y, sin embargo, la educación requiere, centralmente, aprender a dar y a recibir» (Otero, 1985, p. 51).

Esta capacidad doble y simultánea de dar y de recibir constituye la regla de oro de la buena realización personal humana, tanto a nivel individual (madurez de la personalidad) como social (relaciones humanas satisfactorias). Como en todas las polaridades, ahí está lo difícil; pero, como en todas ellas, la educación que consigue situar a la persona en un buen término medio es la educación adecuada, acertada. Entendemos el grupo doméstico como un centro de intimidad y, a la vez, de apertura; ha de tener una dimensión centrífuga y una dimensión centrípeta, entre las que debe establecerse el equilibrio.

Tan importante es la educación familiar, que para ocuparse de la misma existe nada menos que una rama de la Pedagogía, una Pedagogía especial: la llamada Pedagogía Familiar. Sin duda que una de sus partes esenciales es lo que llamamos «la orientación familiar», que puede ser definida como «un servicio de ayuda para la mejora personal de quienes integran una familia, y para la mejora de la sociedad en y desde las familias. No es más que una ayuda relacionada con la dimensión educativa de la familia: «se entiende la orientación como proceso de ayuda a personas, para que se conozcan a sí mismas y a su entorno a fin de crecer en libertad y en capacidad de querer; de desarrollar su personalidad; de resolver sus problemas; de asumir sus responsabilidades; de alcanzar —en definitiva— un alto nivel de madurez personal». «La orientación familiar es un proceso de ayuda a personas, en cuanto miembros de una familia, para que mejoren precisamente como personas (...). Es un arte que se pone a disposición de las personas que tienen alguna responsabilidad familiar, con finalidades de mejora personal, familiar y social» (Otero, 1985, pp. 17 y siguientes, y 28).

Vista con esta amplitud, la educación familiar posee un carácter totalizador y vitalicio. Es lo que nos explica Ana Ma Navarro con estas palabras: «Así como el período de escolaridad tiene unos plazos, aquí podemos hablar con toda propiedad de educación permanente. Tiene también el carácter de rotatoria. Aunque los padres nunca dejarán de serlo, no es extraño descubrir que pueden llegar a ser orientados y aconsejados por sus propios hijos, incluso en edades anteriores a la vejez de los padres» (Navarro, 1982, p. 89).

2.5. Una educación para las relaciones familiares

El tema de las relaciones humanas sigue despertando un notable interés, que no acaba de ser satisfecho por la Psicología contemporánea. Uno de sus últimos intentos explicativos, la llamada Psicología Transaccional, no ha aclarado gran cosa. Sigue ahí el reto, pues, sobre todo en lo que atañe a las relaciones familiares, ya que está claro que a través de éstas, y superando el mero nivel de una «co-existencia» familiar, hay que llegar a una auténtica «convivencia».

Antes de proseguir consideremos unos momentos este texto del ya mencionado H. H. Groothoff: «La relación padres-hijos es irreversible, y en esto se distingue de las relaciones humanas sociales en general. Los padres han de existir para sus hijos, pero no éstos para aquéllos (...). Esta irreversible relación entre padres e hijos es la fuente de la hominización. Se experimenta el amor y se aprende el amor, se es objeto de responsabilidad y así se la aprende» (1964, p. 101).

Del mismo modo que se aprende el amor, se puede y debe aprender a convivir bien. Pues ello no es fácil, y puede hablarse de una técnica que ayude. Las relaciones humanas, cuanto más íntimas son, resultan también más difíciles. Y ahí están, como muestra, las relaciones familiares, que deben ser promocionadas, cuidadas y atendidas.

Un medio elemental consiste en fomentar el diálogo. Hay familias donde no se habla, y miembros que por sistema no se comunican con los demás. Y no siempre va a ser por falta de interés hacia ellos ni por actitud egoísta (la cual también es posible y, naturalmente, se convierte entonces en el primer objetivo de corrección). Simplemente, hay individuos con poca capacidad de expresión, la cual característica, por más que sea natural en ellos, es de tipo más bien negativo y ha de ser superada por una acción educadora.

Queremos referirnos aquí a las dificultades de relación que se suscitan por motivos caracteriales, es decir, por la constelación de temperamentos de las personas que componen la familia. Cada cual tiene su carácter personal; pero del mismo modo que hay temperamentos compatibles entre sí, y que facilitan enormemente la relación humana, los hay también que son incompatibles y que, por tanto, la dificultan mucho, y a veces acaban por deteriorarla del todo. El estudio de la Caracterología puede en eso ayudar notablemente, facilitando tanto el autoconocimiento (y la posibilidad de controlar y superar las propias tendencias temperamentales) como el conocimiento de los

demás (lo cual nos llevará a una comprensión de su comportamiento, evitando malas interpretaciones del mismo). Este tema es importante, pero nos excusamos de tocarlo aquí por haberlo tratado ya en otros lugares (Quintana, 1971; 1971a).

2.6. Bibliografía

Bibliografía

- [1] AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN DER UDSSR UND DDR (1983): *Pädagogile*, Berlín, Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- [2] COLLANGE, CH. (1985): *Jo, la teva mare*, Barcelona, Alta Fulla.
- [3] GROOTHOFF, H.-H. (1964): «Familie in pädagogischer Sicht», en *Pädagogile*, Frankfurt am Main, Fischer Bücherei.
- [4] NAVARRO, A. M. (1982): *Feminismo, familia, mujer*, Pamplona, Eunsa.
- [5] OTERO, O. F. (1985): *Qué es la orientación familiar*, Pamplona, Eunsa.
- [6] QUINTANA, J. M. (1971): *Psique*, Barcelona, Zeus.
- [7] — (1971a): *Carácter y personalidad*, Barcelona, Zeus.

Capítulo 3

Primacía de la Formación Ética en la Familia: Virtudes y Valores - Escuela Universitaria de Fomento

3.1. Influencias de la familia

Entrando en el estudio de los aspectos concretos de la vida y la educación en los que la familia influye, conviene distinguir, como se hace frecuentemente, entre la influencia generalizada y las influencias específicas.

La influencia generalizada es aquel tipo de acción en el que intervienen todos los elementos y factores de la familia, el ambiente moral de la casa, el padre, la madre, los hermanos, otros parientes, las relaciones sociales . . . Este influjo familiar alcanza a todos los miembros de la familia y especialmente a los hijos por su mayor plasticidad educativa, de tal suerte que van adquiriendo poco a poco, de un modo imperceptible, una forma de ser y de reaccionar, que viene a constituir eso que corrientemente se llama «aire de familia». Entrelazada con la influencia generalizada, la familia influye también en determinados aspectos concretos de la vida y la educación. Son las influencias específicas, tales como la adquisición del lenguaje, los hábitos de la vida diaria, los criterios morales, la formación religiosa.

3.2. Influencia generalizada: el sentido de la vida y la actitud ante ella

La influencia generalizada tal vez se pudiera expresar en síntesis como el descubrimiento del sentido de la vida y la actitud, también generalizada, respecto de ella.

Sobre esta idea, el profesor García Hoz (1978) realizó una experiencia a fin de poder llegar a confirmar o abandonar el supuesto de que la influencia generalizada de la familia se manifiesta en la actitud ante la vida, que se inicia ya en los primeros años de la existencia y se mantiene a lo largo de toda ella.

El problema que se planteó en concreto es el de ver si hay evidencia empírica de una relación consistente entre la experiencia que uno tiene de su propia vida familiar en la infancia y la valoración que se hace de la vida general. La experiencia se realizó con 134 adultos. Las preguntas y las respuestas sugeridas fueron las siguientes:

1. Mi vida familiar en la infancia ha sido:

Predominantemente feliz.

Bastante satisfactoria.

Más bien insatisfactoria.

Muy desgraciada.

2. La vida en conjunto es:

Algo estupendo.

Bastante aceptable.

Más bien triste.

Muy triste.

Se calculó la relación existente averiguando el índice de asociación correspondiente (en este caso el coeficiente de contingencia) que resultó claramente significativo: $C = 0,526$.

De acuerdo con el coeficiente de contingencia obtenido y su significación, se puede dar una contestación afirmativa a la pregunta planteada, es decir, que por lo que se puede inferir del grupo estudiado hay una asociación positiva entre la experiencia de la propia vida familiar en la infancia y la valoración de la vida en general. El recuerdo de una infancia feliz se halla asociado al concepto positivo, optimista, de la vida en general.

En los resultados de la exploración se pudo apreciar que la evidente asociación entre la experiencia de la vida familiar en la infancia y la valoración de la vida en general es un elemento condicionante que no quita la posibilidad, aunque sea remota, de que tras de una infancia desgraciada se puede llegar a la valoración de la vida en su sentido más positivo, y, recíprocamente, el recuerdo de una infancia feliz puede coexistir con la valoración pesimista de la vida. Estos hechos parecen indicar que la vivencia de la vida infantil de ningún modo ahoga la libertad del hombre.

También ha puesto de relieve la experiencia que son mucho más frecuentes los casos en los que la infancia se aprecia como una vivencia más bien feliz y la vida como una realidad más bien satisfactoria, que los casos de experiencia desgraciada y actitud negativa.

Dentro de la apreciación positiva general más frecuente se puede también advertir que no es la posición extrema la que alcanza mayor frecuencia, sino una posición intermedia, la identificación en uno y otro con el número 3, es decir, la de una experiencia bastante satisfactoria de la vida familiar y una actitud de la vida en general como bastante aceptable. Un optimismo moderado parece ser la actitud generalizada entre los que participaron en la investigación. Aunque un coeficiente de asociación, tal como el de contingencia, nada dice respecto de la posible causalidad en la relación de los factores asociados, dado que la experiencia de la vida familiar es anterior al concepto y valoración de la vida en general, ya que ésta es un conocimiento y actitud al que se llega después de unos años de experiencia se puede suponer que la vida familiar satisfactoria es causa o factor de que se haga una valoración positiva de la vida en general.

En el supuesto anterior, y dado que una actitud positiva resulta siempre estimulante, fluye espontáneamente la consecuencia de que es muy importante en la vida familiar que los niños se sientan felices. Claro está, que la interpretación correcta de esta conclusión implica a su vez la interpretación correcta de lo que es una infancia feliz.

Fácilmente se comprende que la actitud generalizada de que se acaba de hacer mención se halla estrechamente relacionada con lo que se llama «sentido de la vida», que da carácter humano a nuestros actos justificándolos ante nuestra conciencia y haciendo posible nuestra «alegría de vivir».

3.3. Influencias específicas

Entre las influencias específicas se deben contar en primer lugar la adquisición de los primeros elementos cognitivos y su expresión en el lenguaje; el ámbito familiar es el lugar donde normalmente se adquiere el lenguaje, este instrumento universal de comunicación humana. Debe advertirse que no sólo se ha de considerar el lenguaje verbal en su sentido estricto, sino también el lenguaje no verbal, especialmente aquel que se llama lenguaje corporal, en el cual los gestos tienen un gran valor por sí mismos y como acompañantes y modificantes de la expresión verbal.

Los hábitos de la vida diaria, tanto en la manipulación de objetos cuanto en el trabajo con las personas, son igualmente adquisiciones de la vida familiar. Dentro de las relaciones con las cosas podemos considerar el espíritu de trabajo y la satisfacción en la obra bien hecha, que tiene multitud de ocasiones de alcanzarse dentro de la vida en la familia. En el marco de la relación interpersonal, la amabilidad o aspereza en el trato, manifestaciones externas del respeto o su falta, la tolerancia ante las diferentes manifestaciones y actitudes que los otros pueden tomar, el aguante de las dificultades, son otras tantas adquisiciones específicas típicas de la vida familiar.

En el marco de las influencias específicas, estrechamente relacionadas con las que se acaban de señalar, adquieren particular relieve el desarrollo de la afectividad, la afirmación personal y el fluir de la vida como totalidad; se trata de vivencias más propias de la comunidad familiar que de cualquier otra ocupación humana.

Volviendo a hacer referencia a los trabajos del doctor García Hoz (1953), podemos justificar las anteriores afirmaciones fijándonos en el vocabulario típicamente familiar. En él encontramos que «alegría», «tristeza», «gusto», «disgusto», «agradecer», «querer» son palabras que en léxico familiar alcanzan frecuencias muy altas y muestran claramente que ese húmedo y sabroso mundo de los sentimientos tiene su marco adecuado en la familia, lo cual vale tanto como decir, traducido al idioma pedagógico, que es la familia el medio natural para cultivar este jugoso campo de la intimidad humana y, por lo mismo, es la comunidad familiar el más adecuado marco para el establecimiento de relaciones personales directas.

Los pronombres personales, expresión directa de la persona, y los posesivos, afirmación igualmente de la persona humana como sujeto de derechos, también alcanzan frecuencia más elevada en el vocabulario familiar que en cualquier otro tipo de vocabulario. Si al lado de esto situamos el hecho de que también en el léxico de la familia son más frecuentes que en ningún otro las palabras que expresan actitudes claramente definidas, como «así», «sí», «no» inferiremos igualmente que es en la vida familiar donde la personalidad se afirma de un modo más patente. Propio del mundo de la cultura, de las comunidades docentes, será desarrollar la vida intelectual, que al ser humano le hace capaz de reconocer muchas relaciones y posibilidades; pero es en la vida familiar donde se hará hombre para elegir su camino. Si el contenido más propio de la institución escolar es la vida y la educación intelectual, el más propio contenido de la vida familiar es la educación moral. Precisamente porque el carácter moral es lo que, en definitiva, constituye la personalidad.

Con la afirmación de la personalidad parece que choca otra característica de la vida familiar, puesta de manifiesto por su vocabulario propio; la que pudiera llamarse vivencia del fluir de la vida y que está expresada por la elevada frecuencia de palabras como «pasar», «seguir», «venir», «ir». Más que de una contradicción, pienso que se trata de una demostración a posteriori de la anterior característica, ya que quien ahonda en su propia personalidad se halla en mejor disposición para encontrarse con la radical insuficiencia del hombre individual, cuya vida se desliza y se escapa por la herida del tiempo que metafísicamente se vive desde la adolescencia (Spranger, 1946).

La vivencia del fluir de la vida es, quizá, la mejor condición natural para que el hombre mire a lo sobrenatural, esto es, a lo permanente y eterno. De aquí el que, aun cuando la familia no sea capaz por sí misma de elevar a sus miembros al orden sobrenatural sea, sin embargo, la mejor plataforma de la naturaleza para que el hombre salte hasta Dios.

Si nos hacemos cargo de que el carácter personal y ético confiere su principal y definitivo sentido a la educación y que la educación a su vez se halla al servicio de la vida, veremos con claridad que lo que importa verdaderamente, es decir, la finalidad fundamental de la educación, está en que el conocimiento no sea un simple saber cómo son las cosas sino que llegue a convertirse en un «saber vivir». Hablar de saber vivir es tanto como entrar en el mundo de los valores, es decir, percibir, con conocimiento y sensibilidad, «lo valioso», en otras palabras, «el bien» que hay en el mundo que nos rodea, en nosotros mismos y en la vida que vivimos.

3.4. Valores y virtudes

A pesar de las transformaciones que la sociedad ha sufrido hasta llegar a la situación actual en la que parecen haber perdido su vigencia los principios en que se asentaba la vida social, y a pesar también de las modificaciones que han sufrido las condiciones familiares, aún se sigue diciendo que una de las tareas fundamentales de la institución familiar es la «transmisión de valores». ¿Qué sentido tiene esta idea?

En la familia tradicional, digamos que hasta el siglo xx, la vida se desenvolvía en un cierto ambiente público, como una especie de polimorfo y colectivo deber, en el cual los niños y adolescentes se desarrollaban, miraban, veían hacer, imitaban. Esta situación justifica la idea de que la familia era entidad transmisora de valores, tanto materiales cuando espirituales, máxime si se tiene en cuenta que todos ellos iban reforzados por el ambiente de unanimidad religiosa que en cada familia se vivía.

Los lazos afectivos se veían reforzados por los factores económicos, los sociales y los religiosos. Pero la humanidad sufrió un cambio profundo. La industrialización y el secularismo aflojaron la fuerza aglutinante de estos últimos factores. Por esta razón, la cohesión y la existencia misma de la institución familiar pasaron a depender en mayor medida de los lazos afectivos. El amor emerge como elemento constitutivo esencial de la familia. Se pueden tomar como un sueño teológico las palabras de Juan Pablo II en la *Familiaris Consortio*: «La esencia y el cometido de la familia son definidos en última instancia por el amor»; pero desde una perspectiva histórica, poco teológica, Burgess, Locke y Thomas habían ya escrito que la familia, a través de un proceso de diferenciación funcional y estructural, ha llegado a ser una unidad especializada del amor (Burgess *et al.*, 1971).

Por supuesto, no todos los estudiosos de la familia hablan del amor. Mas hay una palabra que llena un amplio espacio de las reflexiones sobre la vida familiar: la solidaridad. Manson, Bengston y Landry, de la Universidad de Souther, California, en su síntesis de estudios experimentales utilizan el concepto de solidaridad en sus distintas manifestaciones como pivote fundamental para el estudio de la relación entre generaciones a través de la institución familiar (Manson *et al.*, 1988). La familia continúa ejerciendo su función transmisora. Basta mirar al hecho de que los valores religiosos —tal vez los que se encuentran más asediados por la producción y consumo de los bienes materiales, típicos de la sociedad actual— se mantienen y transmiten principalmente a través de las relaciones entre padres e hijos: es fácil la comprobación de que la mayoría de judíos, cristianos y musulmanes han nacido en familias judías, cristianas o musulmanas, respectivamente.

El gran proyecto de la Asociación Internacional para la Evaluación del Renacimiento Escolar, desarrollado a lo largo de los años sesenta, deja vislumbrar el hecho de que, mientras la escuela influye más en la adquisición de conocimientos objetivos y técnicos, los valores pueden ser olvidados, ya que exigen fina distinción, atención a los aspectos cualitativos del desarrollo humano y unas relaciones especialmente profundas y significativas. En estas palabras se dice implícitamente que la escuela transmite valores intelectuales y técnicos predominantemente, mientras la familia transmite valores personales y espirituales. Veinte años después, Coleman, de la Universidad de Chicago, viene a remachar las mismas ideas, sintetizándolas en las siguientes palabras: las instituciones escolares «están estructuradas y proveen un cierto tipo de elementos en el proceso de socialización. Estos

elementos pueden ser caracterizados como “oportunidades”, “posibilidades” y “premios”. Pero otra clase de elementos viene sólo de un ambiente más cerca del niño, más íntimo, más persistente. Estos elementos se pueden describir como *actitudes, esfuerzo y concepto de sí mismo*; y el ambiente más adecuado (...) es el del hogar» (Coleman, 1987, p. 35).

Ya se ha dicho que es en la familia donde tienen mayor relieve las palabras relativas al mundo afectivo (alegría, tristeza, gusto, disgusto, agradecimiento, amistad) y al campo de las decisiones (querer, así, sí, no) y a la fuerza de la personalidad expresada en el mayor uso de los pronombres personales.

La intimidad y la singularidad personales, que en la familia tienen su campo de cultivo más adecuado, refuerzan la acción de la solidaridad y el amor que en la transmisión generacional de valores tiene dos grandes manifestaciones: solidaridad entre los miembros de una misma comunidad familiar y solidaridad entre las generaciones familiares que constituyen el linaje.

Análogo al concepto actual de valor, existe una vieja palabra tradicional más utilizada en el lenguaje ordinario, «virtud». En la actual literatura ética referida a la educación se utiliza poco el viejo término virtud, es más corriente el uso de la palabra «valor» (Marín, 1976; Bartolomé, 1979).

No voy a entrar aquí en el complicado problema que ha planteado la llamada «filosofía o teoría de los valores». Simplemente diré que, a mi modo de ver, valor, ser y bien se hallan estrechamente relacionados. Y cuando la teoría de los valores fundamenta un sistema de «preferencias estimativas», el concepto de valor y virtud se aproximan. El valor es una realidad que está en las cosas y en las acciones objetivadas, en virtud de la que objetos y actos son o pueden ser «valiosos». La virtud se halla en la persona en cuanto tiene capacidad para descubrir o, realizar los valores. El hombre «virtuoso» es el que tiene capacidad para estimar el valor existente en un objeto o en un acto, y el que es capaz también de dar un valor —dar en el sentido efectivo de poner, no simplemente de estimar— a sus actos y a los objetos que por su actividad son afectados. El valor tiene carácter objetivo, la virtud es personal y siempre tiene una repercusión en lo convivencial.

Virtudes y valores se manifiestan polarmente. Así como a un valor se opone un contravalor —a la belleza se opone la fealdad, a la bondad la maldad, a la utilidad la inutilidad—, a la virtud se opone el vicio.

La posibilidad de que un hombre realice o promocioe valores en sus acciones está expresada en la vieja idea aristotélica de que «la virtud hace bueno a quien la posee y hace buenas sus obras» (II Ethic., c. 6, n. 2) (Bk. 1106 a 15).

3.5. Conjunto de virtudes y sistema de valores

En términos operativos, es decir, a efectos prácticos, tanto da hablar de virtud como de valor, sobre todo si se tiene en cuenta que en última instancia los valores se reducen a bienes o perfecciones añadidas a la materialidad de las cosas. Sobre este supuesto, fluye ahora espontáneamente la pregunta práctica: ¿qué virtudes o valores se deben y se pueden promover en la familia?

En los estudios actuales sobre la educación moral es muy frecuente leer alegatos sobre la necesidad que el mundo de hoy tiene de «recuperar el discurso moral» (Schwand, 1989). Mas parece que hay un extraño temor a plantearse el problema particular de los valores que se deben promover. Es un terreno polémico y resulta comprometido entrar en él. Por otra parte, los estudios de inspiración tradicional utilizan un esquema filosófico de las virtudes fundamentales (Pieper, 1976).

Para resolver la cuestión es menester poseer una idea clara del conjunto ordenado de virtudes que especifican el buen vivir del hombre o, si se prefiere la terminología axiológica, aceptar o establecer un «sistema de valores». Tal conjunto de virtudes o sistema de valores expresan la unidad de la persona y la variedad de la vida humana. Señalan, a su vez, la finalidad de la educación moral y

de ellos se derivan los objetivos particulares que a este tipo de actividades se pueden señalar. Mas la solución de la cuestión pedagógica, es decir, el camino para alcanzar tal finalidad no puede señalarse simplemente con reflexiones filosóficas; es menester acudir a la realidad para tomarla como punto de partida. Y la realidad es la disposición inicial de los muchachos para aceptar el camino hacia una u otra virtud o uno u otro valor. Bien entendido que se habla del conocimiento de las disposiciones de los muchachos como *punto de partida de la educación*. La finalidad viene señalada, como antes se dijo, por el sistema o conjunto de virtudes o valores que se estimen necesarios como constitutivos de la perfección del hombre.

A esta idea responden las exploraciones sobre la reacción de niños y jóvenes frente a los hábitos del bien obrar (Fomento, BIOP, 1984). Una exploración realizada en los colegios de Fomento de Centros de Enseñanza sobre las cualidades humanas que los estudiantes de 12 a 15 años consideran fundamentales en la vida, pusieron de relieve la existencia de dos conglomerados, el primero constituido por sinceridad, generosidad, alegría y trabajo; y el segundo constituido por voluntad y responsabilidad. Quiere esto decir que los muchachos en esa edad de transición entre la infancia, época en la que reciben «dócilmente las enseñanzas que se le imparten», y la adolescencia valoran positivamente las cualidades que se acaban de mencionar. En ellas hay un buen punto de apoyo para la promoción de virtudes o valores, no sólo en los centros escolares, sino también en la familia.

Examinando la relación de cualidades seleccionadas por los muchachos, no es difícil sacar la impresión de que se trata de un conjunto incompleto; faltan algunas, entre ellas virtudes tan importantes como el orden o la prudencia. Pero si nos hacemos cargo de las relaciones de unos hábitos —virtudes— con otros, no nos será difícil ver que a partir de las mencionadas se pueden llegar a todas las manifestaciones de la vida humana. Concretando, en el primer conglomerado figuran la sinceridad y la generosidad, dos virtudes que se hallan en la base de las relaciones humanas. La sinceridad ofrece el apoyo de la realidad; somos sinceros cuando sabemos interpretar y expresamos tanto nuestra realidad interior cuanto la realidad exterior tal como la percibimos. La generosidad se puede entender como la perfección de la justicia. Unidas sinceridad y generosidad parece que no habría que pedir otra cosa a los hombres para que su vida de relación fuera enteramente satisfactoria. El trabajo hace referencia inmediata a la relación del hombre con las cosas que tiene a su alrededor para modificarlas o utilizarlas mejor. En él va incluido todo el mundo de conocimientos técnicos que el hombre necesita. La alegría no es propiamente una virtud, es más bien un sentimiento que nace apoyado en la conciencia de que se ha alcanzado el bien. Viene a ser la confirmación de que hemos logrado o esperamos firmemente un bien que deseamos. En síntesis, generosidad y sinceridad como base de las relaciones entre los hombres; trabajo como fundamento de las relaciones con las cosas, es decir, del mundo que nos rodea; y alegría como confirmación de que estamos apoyados en el bien, constituyen virtudes o sentimientos que responden a las grandes tendencias del hombre, la tendencia a la verdad, la tendencia al bien, la tendencia a la alegría.

El segundo conglomerado, voluntad y responsabilidad, sin referirse a un tipo de actos concretos, mencionan la necesaria energía y esfuerzo para que el hombre realice su vida y desarrolle su personalidad. La verdad es que si los padres procurasen y alcanzaran que sus hijos sean sinceros, generosos, trabajadores y alegres, no necesitarían más. En las virtudes señaladas se halla a su vez implicado cualquier sistema de valores.

En líneas anteriores está dicho que la familia es el ámbito adecuado para percibir «el fluir de la vida», con lo cual se está abriendo una puerta a la trascendencia. Para traspasar esta puerta no es menester otra cosa sino preguntarnos *hacia dónde fluye nuestra vida*. Tal pregunta lleva dentro de sí el reclamo de la formación religiosa, con lo cual entramos en el punto más conflictivo de todo el problema de la formación ética, porque, de hecho, la formación religiosa condiciona y fundamenta la vida moral del hombre.

En las anteriores afirmaciones de ningún modo va implícita la imposición de una forma-

ción religiosa. El ateo, el agnóstico o el hombre religioso tienen la obligación de respetar la libertad de aquellos a quienes deben enseñar o educar. Pero, al mismo tiempo, tienen la obligación de ponerle en condiciones de que se pregunte si la vida tiene o no sentido encerrada dentro de los límites puramente materiales. Cada padre ofrecerá después a su hijo la contestación que estime como la mejor, pero siempre como una ayuda para que sepa interpretar la realidad del mundo y basar en ella su criterio a fin de responder por su cuenta a la gran pregunta del sentido de la vida.

3.6. La cuestión práctica

Y ahora viene la pregunta práctica: ¿Cómo la familia puede promover virtudes y transmitir valores?

La contestación con palabras no es muy difícil. La familia misma no es una institución reglamentada, sino que en ella hay unas normas generales de vida y convivencia, pero queda un amplio margen para la espontaneidad de cada acto. No se educa en la familia con unos programas específicos, sino propiamente con la misma vida familiar. Y en la vida, familiar hay dos factores fundamentales: el ambiente en el cual se resume la influencia de toda la institución familiar sobre cada uno de sus miembros y la comunicación personal como medio de relación particular entre quienes constituyen la familia. Crear y reforzar el ambiente adecuado y conversar cotidianamente con sosiego y armonía son los grandes caminos para transmitir valores y promover virtudes que se van adquiriendo poco a poco, casi insensiblemente, a lo largo de toda la existencia humana.

El ambiente adecuado en una familia se logra en la medida en que la institución familiar llega a ser una «comunidad de vida y de amor». Esta frase que a una mirada superficial puede parecer cursi, responde a una realidad: la participación real de cada uno en la vida de los otros y de la vida de los otros en la vida de cada uno. No parece aventurado pensar que, en última instancia, las grandes dificultades de la familia nacen de un abandono o de una falsificación del amor. La permanencia del amor, que es garantía de la permanencia de los valores familiares, no tiene otra garantía que la participación en un concepto claro del amor y la aceptación gozosa de sus exigencias.

El amor se debe entender en primer lugar como lazo de unión entre el padre y la madre. Probablemente, la mayor y mejor influencia que un matrimonio puede ejercer sobre sus hijos es la de que vean en ellos constantemente una vida de compenetración y armonía. A través de la vida de sus padres los niños, y después los jóvenes, se van haciendo la primera idea de la humanidad en general, bien como una realidad ordenada, pacífica, constructiva, bien como una realidad distorsionada, agresiva, contradictoria, difícil de entender.

Naturalmente, tras del amor matrimonial opera en la familia el mutuo amor de padres e hijos. En una investigación sobre «Los padres ante las necesidades psicológicas de sus hijos» (García Hoz, 1979), se puso de relieve que una condición para que los niños vivan felices es la de «sentirse queridos». Pero es interesante tener en cuenta que tras de esta necesidad de sentirse querido aparece un segundo término «sentirse respetado en sus iniciativas», lo cual indica con claridad que no quieren sentirse «sobrepoteidos». Desde los comienzos de su vida el ser humano es activo y a medida que va desarrollando sus facultades aspira a gobernar sus actos con libertad. Junto al amor, es necesario que los hijos tengan posibilidades de decidir lo que han de hacer, de obrar con iniciativa, es decir, de «trabajar» al modo humano.

La atmósfera de amor y trabajo que se acaba de aludir se promueve y refuerza también con la atención a los pequeños actos cotidianos, tanto los referidos al trato con las cosas (utilizarlas adecuadamente, cuidar de ellas, obrar con un cierto orden) cuanto los actos referidos al trato personal (hablar con cortesía, ayudar en lo que se pueda, pedir y aceptar ayuda).

El amor, el trabajo, la atención a las cosas y actos pequeños crean y refuerzan el clima

moral adecuado para una vida familiar satisfactoria y eficaz. Pero, a su vez, estas condiciones y actividades se perfeccionan y refuerzan, como toda la acción del ambiente, a través de la comunicación, que tiene su expresión más clara en las conversaciones diarias entre padres e hijos.

También alguna investigación ha puesto de relieve que los hijos desean la compañía de sus padres; y, preferentemente, la compañía de los dos a un tiempo. Tal vez en este punto convendría una particular alusión a los padres que, a pesar de las mutaciones de los tiempos y del aumento progresivo del número de madres que trabajan fuera de casa, siguen siendo todavía ellos los que menos están con los hijos. De todos modos, para unas y otros vale la siguiente idea: «En la relación de los padres con la casa se pueden distinguir tres diferentes manifestaciones: la de los que *pasan* por casa, la de los que *están* en casa, la de los que *viven* en casa. En el primer caso, el padre o la madre que pasan por la casa, tienen el mismo valor que un apeadero en la vía férrea, algo que apenas significa nada y a lo cual ni siquiera se mira. El estar en casa ya implica alguna mayor relación; pero conviene pensar que no es de hombres estar como están las cosas, es decir, de una manera inerte o lejana, sin comunicación con los demás. El vivir en casa es propiamente la verdadera situación humana de los padres, porque entonces la casa no es apeadero ni estación sino vivienda, es decir, lugar donde uno actúa, donde uno crece, donde uno prolonga sus posibilidades, donde uno ensancha los límites de su personalidad, que todo esto es vivir y todo esto se *realiza* en casa cuando en casa se vive» (García Hoz, 1976).

3.7. Los valores religiosos

Por su implicación en la vida total del hombre, y en su sentido último, a pesar de ser un tema conflictivo, vale la pena insistir en los valores religiosos, ya que, aceptándolos, en ellos se encuentran las respuestas a las cuestiones más profundas de la existencia humana: la esencia del hombre, el origen, el destino, el sentido de la vida. Por otra parte, el mundo occidental se halla impregnado de valores cristianos, aunque en muchas ocasiones no haya conciencia de su raíz.

Ya está dicho, y conviene insistir, que la vida religiosa se apoya en la libertad; la fe es cuestión que se acepta o no se acepta; no tiene sentido su imposición desde el exterior. Las siguientes reflexiones valen para quienes aceptan y quieren vivir de acuerdo con la fe cristiana, cuyo primer ámbito natural es precisamente la familia.

La educación es un proceso único, porque única es cada persona y en cada acto, por nimio que *parezca*, se proyecta la personalidad entera del sujeto que obra. De aquí también el que la educación en la fe dentro de la familia se considere no como algo que se *realiza* en un momento y con unos medios determinados, sino como algo integrado en la ordinaria vida familiar.

Un ejemplo de la interacción vida familiar-creencias religiosas se halla en un hecho semejante al apuntado cuando se mencionó la asociación entre la experiencia de una vida feliz y la actitud generalizada frente a la existencia humana. En más de un estudio se ha puesto de relieve que también la vivencia de una infancia feliz condiciona positivamente la solución satisfactoria de las posibles dudas religiosas que frecuentemente se dan en la adolescencia (Hernández Alonso, 1974, pp. 94 y ss.). Por otra parte, es de vital importancia en la educación religiosa familiar hacerse cargo de la diferente receptividad de los hijos cuando son niños y cuando dejan de serlo para entrar en la adolescencia y en la juventud.

Como la fe viene de lo que se oye, si en la familia se ha de educar en la fe es menester que los padres enseñen. Esta enseñanza será recibida sin dificultad en la infancia, pero será sometida a crítica, como todos los contenidos de la vida, cuando se llega a la adolescencia.

El proceso de la educación en la fe arranca de la aceptación sencilla, sin problemas, de las verdades de la fe, que se *realiza*, sin dificultad alguna en los primeros años de la infancia, en la que

el conocimiento infantil de lo que es el padre, la madre, el cariño en la familia se puede extrapolar al campo religioso, con lo cual se va adquiriendo un conocimiento, intuitivo, de la paternidad y la filiación divinas, del amor como base de la vida cristiana. Tal conocimiento inicial se podrá ir ampliando y racionalizando hasta llegar a la aceptación gozosa y libre de la existencia de Dios y de su amor como *razón* de ser de la realidad y de la vida. Quiero llamar la atención sobre esta cualidad de aceptación libre, porque también para la formación religiosa vale la idea de que el amor y la comunicación de los padres no debe anular la personalidad de los hijos.

No es ésta la ocasión de entrar en un examen detallado de las posibilidades y técnicas de la enseñanza religiosa en la vida familiar. Baste decir que se ha de entender principalmente como una consecuencia natural del trato con los hijos, con quienes los padres han de vivir la vida propia de los hijos de Dios. La plegaria en común, la oración personal, la práctica litúrgica y sacramental de padres e hijos unidos, son ocasiones entrañables de la vida familiar que a veces con explicaciones y otras sin ellas van empapando el mundo de los conocimientos y de los hábitos propios de los hijos. Si a esto se añade la conversación sistemática y explícita de los contenidos religiosos implicados en las fiestas familiares y religiosas, tendremos diseñada a grandes rasgos la acción familiar adecuada para la educación religiosa de la infancia. Con el fin de completar este esbozo habría de decirse que es responsabilidad de los padres buscar una entidad, la Parroquia, la Escuela, donde los hijos reciban una enseñanza sistemática que ofrezca el necesario apoyo racional a la vida religiosa. En el caso de que por cualquier circunstancia las entidades aludidas no pudieran cumplir esta misión, entonces estaríamos frente a la necesidad de que los propios padres se planteen una enseñanza sistemática dentro de la familia.

Las cosas se complican cuando el hijo empieza a dejar de ser niño. Las mismas características psicológicas de la adolescencia con el despertar de la actitud y la capacidad crítica y la influencia social del ambiente y de las relaciones que establecen los propios adolescentes, impone el estudio de los factores ambientales como factores intervinientes en la formación o deformación religiosa de la juventud.

Alguna investigación exploratoria ha puesto de relieve con alguna mayor precisión una idea bastante generalizada, la incidencia que cualquier enseñanza tiene en la vida de fe. Vaya por delante que una enseñanza verdaderamente formativa, es decir, que alcance los objetivos de desarrollo intelectual y personal, tiene ya una influencia real, aunque no aparezca en la superficie, en la formación religiosa de los estudiantes y, más concretamente, en el aprendizaje de la religión. Porque, efectivamente, si una enseñanza a través de los objetivos de desarrollo contribuye a que un estudiante se haga más observador, buen lector, hombre reflexivo, firme en sus ideas, comunicativo, claro en la expresión y con personalidad operativa, ciertamente está poniendo las mejores bases para un buen aprendizaje de la religión. Porque el mensaje cristiano no vino a anular o dejar inactiva la capacidad de conocer del hombre, sino que quiso apoyar en ella la enseñanza y el conocimiento de las realidades sobrenaturales. Baste leer un poco despacio los Evangelios y encontrarse en ellos constantes estímulos para que los hombres ejerciten su capacidad de ver, oír, leer, identificar, asociar, traer a la memoria, hablar, valorar y actuar a fin de penetrar en el sentido de la enseñanza revelada.

Implícitamente se alude en los anteriores renglones a la necesidad de que la familia salga de sí misma para relacionarse con otras entidades educadoras. «La familia es la primera —escribe Juan Pablo II—, pero no la única y exclusiva comunidad educadora; la misma dimensión comunitaria, civil y eclesial del hombre exige y conduce a una acción más amplia y articulada, fruto de la colaboración ordenada de las diversas fuerzas educativas . . . En este sentido, la renovación de la escuela católica debe prestar una atención especial tanto a los padres de los alumnos cuanto a la formación de una perfecta comunidad educadora» (Juan Pablo II, 1981, 40).

También es interesante hacerse cargo de cuáles son las ideas corrientes en la sociedad en que el muchacho vive a fin de que en la familia y en la escuela se traten adecuadamente y los jóvenes lleguen, mediante su reflexión y juicio crítico, a comprender el mundo en que viven y a ser capaces

de distinguir los fundamentos reales para aceptar o rechazar una determinada idea, actitud o modo de obrar.

3.8. Bibliografía

Bibliografía

- [1] ARISTÓTELES: *Ethica* 1979.
- [2] BARTOLOMÉ, M. y otros (1979): *Educación y valores*, Madrid, Narcea.
- [3] BERNSTEIN, R. J. (1983): *Beyond objectivism and relativism*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- [4] BURGESS, E. W.; LOCKE, H. J., y THOMAS, M. M. (1971): *The Family: From Tradition to Companiosy*, Nueva York, Van Nostrand.
- [5] COLEMAN, J. S. (1987): «Families and Schools», en *Educational Researcher*, vol. 16, n.º 6, agosto-septiembre.
- [6] FOMENTO DE CENTROS DE ENSEÑANZA (1984): «El entramado de las cualidades humanas (La educación y el hombre ideal)», en *Boletín de Información y Orientación Pedagógica*, n.º 28, octubre-diciembre, pp. 3-16.
- [7] GARCÍA HOZ, V. (1953): *Vocabulario usual, común y fundamental*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- [8] — (1976): *Familia, sexo, droga*, Madrid, Rialp, Bolsillo.
- [9] — (1978): «Influencia generalizada de la familia», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 141, julio-septiembre.
- [10] — (1979a): «Los padres ante las necesidades psicológicas de sus hijos», en *Bordón*, Tomo XXXI, n.º 229, septiembre-octubre, páginas. 245-253.
- [11] GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1987): «The countenances of fourth generation evaluation», en CORDRAY, D. S., Y LIPSEI, M. W. (Eds), *Evaluation Studies Review Annual*, Newbury Park, CA, Sage, vol. 11, pp. 70-88.
- [12] HERNÁNDEZ ALONSO, J. (1974): *Aportación al estudio de la vida religiosa en el adolescente*. Tesis doctoral mecanografiada presentada en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid.
- [13] ISAACS, D. (1979-1980): *La educación de las virtudes humanas*, Pamplona, EUNSA, 2 vols.
- [14] JUAN PABLO II (1981): *Exhortación apostólica «Familiaris consortio» sobre la misión de la familia cristiana en el mundo actual*, 22 de noviembre.
- [15] MACINTYRE, A. (1984): *After virtue*, Notre Dame, IN, University of Notre Dame Press, 2nd ed.
- [16] MANGEN, D. J.; BENGSTON, V. L., y LANDRY, Jr., P. H. (1988); *Measurement of Intergenerational Relations*, London, SAGE pub.

- [17] MARÍN R. (1976): *Valores, objetivos y actitudes en la educación*, Valladolid, Miñón.
- [18] PIEPER, J. (1976): *Las virtudes fundamentales*, Madrid, Rialp.
- [19] PUTNAM, H. (1987): *The many faces of realism*, La Salle, IL, Open Court.
- [20] SCHWAND, T. A. (1989): «Recapturing Moral Discourse in Evaluation», en *Educational Researcher*, noviembre, pp. 11-16.
- [21] SCRIVEN, M. (1987): «New frontiers in evaluation», en CORDRAY, D. S., y LIPSEY, M. W. (Eds.), *Evaluation Studies Review Annual*, Newbury Park, CA, Sage, vol. 11, pp. 93-130.
- [22] SPRANGER, E. (1946): *Psicología de la edad infantil*, trad. cast: Buenos Aires.

Capítulo 4

Comunicación Familiar y Desarrollo de la Personalidad en los Hijos - Esteban Sánchez Manzano

Exigencia fundamental en todos los grupos humanos es la comunicación. Los términos «común», «comunidad», «comunicación» están íntimamente relacionados. Entendiendo por «común» aquello en lo que varias personas tienen participación y por «comunidad» un grupo de personas que tiene relación y participa en la consecución de unas metas, no puede existir comunidad sin comunicación; sin comunicación los miembros de una comunidad viven 50/05 aunque estén agrupados. La comunicación cumple un papel básico no sólo en la *constitución* de una comunidad, sino también en su *continuidad*; cuando la comunicación se rompe, la comunidad se resquebraja, se fracciona y termina por desmoronarse.

Pero además, la comunicación humana es un requisito imprescindible para el desarrollo psicológico normal y el bienestar psicológico (Scott, 1985). Muchos casos de niños aislados son un claro ejemplo de esta afirmación. En Illinois (USA) se descubrió una niña (Ana) en un piso, atada a una silla. Investigaciones posteriores pusieron de manifiesto que Ana había estado encerrada y aislada casi desde su nacimiento; no había tenido prácticamente ninguna comunicación; el desarrollo psicológico de la niña no alcanzaba más allá de la primera infancia y fue diagnosticada de retraso mental. Murió cuatro años más tarde.

Desde los primeros momentos de la vida existe ya la comunicación; esto lo han observado varios autores que se han dedicado al estudio de los estadios primeros de la conducta humana; de esta forma, Condón y Sander (1974) han podido señalar que «el neonato participa inmediata y profundamente en la comunicación y no es en su nacimiento un ser socialmente aislado». Como es obvio, el niño participa en un «diálogo» con mensajes *no verbales*, pero no menos cargados de significación positiva o negativa para la afectividad del niño. Desde este punto de vista Rof Carballo (1961) ha hablado de una influencia afectiva de la madre sobre el niño; este autor para designar esta relación ha empleado un término que ha llegado a ser muy conocido, el término «urdimbre primigenia». Moragas (1970) refiriéndose a este tipo de comunicación ha empleado el término «troquelado afectivo».

La comunicación que comienza en los primeros momentos de la vida como expresión de una relación directa del niño con su entorno familiar va a ir enriqueciéndose con la aparición del lenguaje articulado, de la *palabra*, como expresión simbólica de relación. El lenguaje verbal será así ese gran protagonista de la comunicación que va a permitir que se desarrollen nuestras capacidades cognitivas y disposiciones afectivas.

Es clásica la distinción entre factores cognitivos y factores afectivos o de personalidad que aparece en la mayoría de los manuales de ciencias del comportamiento humano; sin embargo, en la

realidad, estas dimensiones no están tan separadas, sino que existe una interrelación y unos procesos actúan sobre los otros; desde este punto de vista, el desarrollo «cognitivo» (aptitudes intelectivas, atención, memoria, creatividad, etc.) influye sobre las dimensiones denominadas «afectivas» o de «personalidad» (madurez, equilibrio, extraversión, etc.) y viceversa.

Abordar el tema de la personalidad comporta serios problemas en los que no es mi intención entrar; sin embargo, no quiero dejar de subrayar dos de estos problemas por la importancia que ellos tienen referidos al tema que aquí se trata. El primero de ellos es sobre el propio concepto o definición de «personalidad». Los investigadores más sobresalientes distan mucho en ponerse de acuerdo en una definición básica de personalidad; ello indica el considerable número de teorías y modelos aparecidos, desde modelos con tendencias psicoanalíticas hasta modelos con paradigmas psicosociales, pasando, claro está, por modelos de la escuela conductista, modelos biológicos y factoriales. El segundo de estos problemas es un problema metodológico, dicho de otra forma, no podemos establecer pronósticos muy exactos sobre la futura conducta humana, ya que el desarrollo y formación de la propia personalidad es muy flexible, principalmente en etapas infantiles. Existen estudios que han demostrado que pueden producirse cambios muy profundos en la personalidad de un individuo debidos a circunstancias. Macfarlane (1977) reconocía que los primeros patrones de conducta son vulnerables en cualquier momento y que el ambiente ejerce una poderosa influencia en la conducta de niños y adolescentes (Jones *et al.*, 1977). Kagan y Moss (1962) concluyeron que era imposible predecir aspectos significativos de la conducta y temperamento adultos en niños menores de diez años.

Volviendo al concepto de personalidad y siguiendo a Pinillos (1975) las características fundamentales de la misma serían las siguientes:

- La personalidad es única, individual. Ninguna personalidad es como otra personalidad.
- Un criterio que frecuentemente se utiliza en las definiciones de la personalidad es la forma habitual de responder a situaciones heterogéneas en virtud de una cierta disposición.
- Cuando se habla de personalidad se da primacía a las funciones afectivas y tendenciales sobre las cognitivas.
- El estudio de la personalidad intenta encontrar características de la persona que pueda predecir su conducta en cualquier situación o en muchas de ellas. (Esto ya se ha indicado que tiene muchas dificultades.)

4.1. Relación y comunicación en las primeras etapas de desarrollo

«En ningún lugar se halla el hombre histórico tan plenamente en su casa como en la familia, donde se le otorga la herencia genética, se constituye su biología de base, se conforma fundamentalmente su carácter y su personalidad» ha escrito con toda razón José Arana (Rof *et al.*, 1976) y Rodríguez Delgado (o. c. 1976) considera que uno de los papeles más importantes de la familia es el de dar al niño información y un sistema de valores, dichos elementos son fundamentales para «la estructuración anatómica, funcional y psicológica de su cerebro». El mismo autor sigue indicando la importancia del contacto social para la formación de la personalidad y afirma que el aprendizaje así recibido «modifica de manera decisiva el sustrato anatómico y funcional de cada cerebro». Los factores culturales en el ser humano (los factores culturales primeros son plenamente familiares) tienen preeminencia sobre la herencia, los instintos, en lo referente al desarrollo de la personalidad individual.

El primer grupo de socialización es la propia familia: por ella y a través de ella el niño comienza a tomar los primeros contactos con los seres humanos, en un principio a través de un «diálogo» *no verbal*, posteriormente, enriqueciéndose este «diálogo» con la *palabra*. La familia, por tanto, parece tener un importante papel en el desarrollo de las primeras etapas de la vida, pero, ¿qué influencia ejerce en el futuro desarrollo de la personalidad de sus propios hijos? ¿Determina una parte importante de la conducta posterior que adoptarán los hijos? Freud, y en general toda la escuela psicoanalítica, concedieron un importante papel a las relaciones familiares de las primeras etapas del desarrollo; la discrepancia entre el «principio de placer», instinto biológico y el «principio de realidad», sustancialmente aplicado a las normas familiares, determina la conducta futura. De otra parte, la escuela conductista de Watson señaló la importancia que el ambiente tenía como experiencia de la primera infancia para predecir la futura personalidad adulta. Este determinismo tan restrictivo de ambas escuelas ha sido en gran parte superado, no sin antes afirmar que si no podemos sostener un determinismo de la conducta futura, sí se puede sostener que las primeras experiencias marcan huellas profundas en los futuros comportamientos. Como muchos estudios atestiguan, la relación y comunicación familiar cumplen este cometido. Una vez más he de referirme a Rodríguez Delgado cuando afirma: «la herencia proporciona una base anatómica y fisiológica del sistema nervioso, con *tendencias* que favorecen determinados tipos de respuestas . . . , el eje referencial, sin embargo, no es genético sino cultural» (Rof *et al.*, 1976). Y Cooley (1972) ya afirmaba que aunque la cultura no influye *directamente* sobre el comportamiento del individuo, ciertos aspectos de una cultura se transmiten por medio del grupo al que el individuo pertenece. La familia es el más importante de estos grupos de socialización.

En este papel que la familia desempeña para la formación de la personalidad de los hijos, varios autores han puntualizado y han puesto de manifiesto la importancia de la madre en el hogar familiar, de modo especial, en los primeros momentos del desarrollo filial; por supuesto, que esto no resta nada a la importancia que el padre tiene también para los hijos en la primera infancia, especialmente en lo que se denomina el proceso de identificación. Benedek ha afirmado (Fromm *et al.*, 1977) que la madre es el primer maestro del niño. Imprime en el niño la pauta cultural, de aquí la importancia de su papel, ya que en nuestra cultura la confianza en uno mismo y la independencia son dos de los valores más elevados.

Estas pautas culturales se realizan ya en los primeros momentos mediante la relación afectiva (comunicación) con la madre, mediante la lactancia, el destete, el aprendizaje de los primeros hábitos, etc. La madre a través de las caricias, el contacto físico de su cuerpo, de su propio lenguaje envía mensajes al niño, a los que éste responde. A su vez, por la necesidad de relación-comunicación del niño con su madre, él mismo emite mensajes de aceptación o abandono. En el momento presente, la comunicación madre-hijo constituye un área de investigación muy interesante y es seguro que en el futuro podamos tener mejores conocimientos de esta comunicación.

Trevarthen (1975) ha escrito cómo los niños mantienen conversaciones con sus madres ya a los dos meses de edad, utilizando una mezcla de balbuceos y movimientos corporales. Son auténticos intercambios conversacionales en los que cada uno espera a que el otro termine antes de comenzar otra vez y donde cada comunicado tiene una duración que es específica de esa pareja. El mismo autor señala que no sólo son específicos de la pareja los ritmos de estas conversaciones, sino también los contenidos.

Esta necesidad de comunicación del niño pequeño puede explicar por qué la presencia de un hermano más joven puede mitigar la ansiedad por separación de los padres. El hermano más pequeño no puede satisfacer necesidades físicas, pero puede comunicarse afectivamente y evitar el sentimiento de soledad.

Revisando la literatura sobre las características de las figuras de «apego» en los niños, el único factor común parece ser la comunicación; un importante sector de la opinión científica considera que el «apego» a una sola figura materna y el mantenimiento de este «apego» es esencial

para el desarrollo normal de la personalidad.

Bowlby (1951) ha defendido también que la falta de oportunidad para «apegarse» a una figura puede llevar al desarrollo de lo que él denomina un carácter privado de afecto (*affectionless*), una personalidad más o menos psicótica que se caracteriza por la incapacidad de establecer relaciones.

Se han observado diferentes formas de relación-comunicación en los recién nacidos, entre estas formas están:

- *La sonrisa*. En la tercera semana del nacimiento pueden observarse ya sonrisas verdaderas. Estas sonrisas son de corta duración pero abarcan gran parte del rostro. Bower (1983) ha señalado que el estímulo más eficaz para esta sonrisa es la voz humana y especialmente la de la mujer. Una mujer puede elicitar sonrisas, incluso, en un bebé que llora o mama. Ésta es, al parecer, ya una auténtica conducta interactiva.
- *La imitación*. Varios investigadores han advertido que la imitación está presente en las primeras semanas de vida. (Dunkel, 1972; Maratos, 1973; Melzoff y Moore, 1977). A través del gesto imitado el niño se comunica.
- «*Sincronía interaccional*». Según Bower (1983) este término se refiere a «un tipo de conducta motora que encontramos siempre que un ser humano habla con otro». Pues bien, este tipo de conducta la provoca en los bebés tan sólo el habla humana y no otros estímulos auditivos. Al parecer esta «sincronía interaccional» se ha observado a las pocas horas del nacimiento.
- *El balbuceo*. Es la voz humana la que provoca el balbuceo en los bebés; el balbuceo comienza a emitirse hacia la cuarta semana de edad. Según Wolff (1963) ha señalado aproximadamente a las seis semanas un bebé puede intercambiar entre 10 y 15 vocalizaciones, principalmente si se imitan sus sonidos. Algunas semanas más tarde el bebé comienza a imitar al adulto.

Hacia la edad de doce meses los niños suelen decir la primera palabra, una vez superado el estadio previo de «laleo», que es una especie de juego funcional fonatorio. Las primeras vocalizaciones tienen una función primordialmente expresiva; a partir de la mitad del segundo año aparece una función representativa. Stern ha señalado varias etapas en el desarrollo del lenguaje infantil:

- «*Laleo*». Se da en el primer año, en la segunda mitad.
- *Primeras palabras*. El niño emite las primeras palabras en la primera mitad del segundo año. Las palabras poseen aplicación universal.
- *Conciencia del significado de la lengua*. En la segunda mitad del segundo año, el niño adquiere conciencia del significado de las palabras. En esta etapa hay un aumento de vocabulario y una diferenciación entre las diversas clases de palabras.
- *Formación de oraciones*. El niño forma oraciones en la primera mitad del tercer año. El orden de las palabras es todavía arbitrario.
- *Construcción de palabras propias*. En la segunda mitad del tercer año el niño construye palabras propias por composición y derivación. Hace ya relaciones cronológicas (cuándo) y causales (por qué).

Desde esta etapa el lenguaje va a constituir el motor expresivo y comunicativo más eficiente del niño para con su familia.

Los padres deberán tener en cuenta la importancia que tiene la estimulación del lenguaje en sus hijos y esa relación comunicativa a través de los signos lingüísticos para un desarrollo posterior. A través del lenguaje, los niños reciben los estados emocionales de su familia, a la vez que ellos comunican los suyos en una interrelación continua que es básica para el posterior proceso de socialización. Como ya se ha indicado, las experiencias tempranas de relación-comunicación influyen positiva o negativamente en posteriores comportamientos. Incluso pueden darse deficiencias o comportamientos patológicos por algún tipo de experiencia infantil.

Rene Spitz es uno de los autores que más ha estudiado este tipo de relaciones en edades tempranas y su posterior desarrollo de los niños en ambiente normal y en ambiente de hospicio, llegando a la conclusión de que el progresivo retraso físico y mental mostrado por los niños de inclusa, frente al desarrollo mental de los niños de guardería era debido a la acción de una de las variables independientes que los diferenciaban, esta variable era la cantidad de intercambio emocional que se les ofrecía. Sander (1974) ha advertido que la sustitución del cuidador-a produce trastornos en la segunda semana de vida; relacionaba este trastorno con la incapacidad del cuidador-a para reproducir los patrones de interacción utilizados por el cuidadora original.

En un informe emitido por Bowlby (1951) firmaba que el «cuidado maternal en la primera y segunda infancia es esencial para la salud mental». Otros informes también han señalado que los niños de corta edad criados en algunas instituciones mostraban signos de un cierto retraso (Dennis, 1938; Dennis y Najarin, 1957).

El proceso de socialización que el niño debe ir formando a través de diferentes etapas es consustancial a la comunicación, primero familiar y posteriormente con vecinos y amigos. Las etapas del desarrollo psicosocial han sido estudiadas por autores como Erikson (1963), de estas etapas doy un breve resumen en el cuadro 1. Se entiende por etapa o estadio del desarrollo en palabras de Pinillos (1975), «aquellas partes o momentos del desarrollo que son distinguibles en función de ciertas características homogéneas».

4.2. Relación y comunicación en la edad escolar

Rof Carballo (1972) ha señalado que una falta de estimulación-comunicación puede llevar a consecuencias graves, tales como: «articulación verbal defectuosa; la adquisición de conceptos generales sufre un grave deterioro; el mundo conceptual queda lacunar, insuficiente, impreciso y desordenado; en los juegos se observa una defectuosa delimitación entre lo que es “tuyo” y “mío”». Es por lo que al llegar el niño a la edad escolar debe haber alcanzado la suficiente sociabilidad y relación comunicativa en el grupo familiar para poder adaptarse al grupo de su clase.

En este período el niño se hace más independiente del medio familiar porque necesita ampliar las relaciones con el mundo de otros niños. Esta relación comunicativa se realiza principalmente a través del trabajo y el juego.

La escuela representa en este momento para el niño un mundo nuevo, no sólo porque deberá aprender un conjunto de conocimientos, exigido por las reglas del aprendizaje, sino también porque implica la separación exclusiva del mundo familiar y la adaptación social a otro grupo heterogéneo. La comunicación entre maestro y alumno ha de venir exigida por el deseo de enseñar uno y de aprender el otro (Ajuriaguerra, 1975); el maestro ha de ser el elemento unificador en el grupo; el niño busca en el maestro un equivalente de la figura paterna desde que se establece una comunicación.

Estadios del desarrollo psicosocial según Erikson

1. *Primer año.* Las relaciones básicas se establecen con la madre; de estas relaciones dependen las

actitudes de confianza y desconfianza.

2. *Segundo año.* Las relaciones se amplían a ambos padres.
3. *Tercero a quinto año.* Influencia de la familia en la definición de las metas del niño.
4. *Sexto año hasta la pubertad.* Ampliación de las relaciones a la escuela y a los vecinos. La competición y la cooperación son importantes en estas relaciones.
5. *Adolescencia.* Grupos de amigos y líderes ejercen influencia en la personalidad adolescente.
6. *Primera juventud.* Las relaciones sociales se hacen más diferenciadas; nuevas formas de relación.
7. *Juventud y primera madurez.* Predominio de relaciones laborales y responsabilidades familiares.
8. *Final de la madurez.* Agotamiento de las posibilidades vitales.

Algunos padres inconscientemente tienen como una especie de reviviscencia de su período de escolarización al escolarizar a sus propios hijos y en algunos casos, como ha señalado Ajuriaguerra (1975), esta escolarización de los hijos representa una remisión de los problemas personales, proyectando sobre el niño la propia inseguridad y sobre el maestro las dificultades que ellos tuvieron en clase respecto a la autoridad. En este sentido los padres representan un importante papel de apetencia o indiferencia del niño hacia la escuela. Los padres son por ello un importante factor de motivación o desmotivación hacia la escuela. Deben, pues, los padres estimular a sus hijos hacia los aprendizajes escolares y hacia la escuela misma, teniendo en cuenta que se ha de evitar proyectarse sobre sus propios hijos.

En cuanto al diálogo entre padres e hijos, éste ha de ser sincero, como de «amistad», comprensivo y nada ambivalente y menos contradictorio, ya que en este caso los hijos quedarán perplejos ante las incongruencias de los padres. Como Batenson (1959) ha señalado, algunos mensajes de los padres, aun adoptando una cierta libertad verbalmente, dejan por el contrario adivinar una incertidumbre en cuanto a las consecuencias (premio o castigo) cuando no se hacen sus deseos.

El niño necesita identificarse con roles sociales, claros y estables; éstos, a veces, por desgracia no los encuentra en sus padres. Lidz ha insistido en la búsqueda del niño por su identidad a partir del rol desempeñado por los padres; este papel no lo cumplen a veces los padres por hostilidades competitivas entre ellos. Y en este sentido, Wisne y Singer (1964) han indicado que el niño necesita un ambiente psicosocial estable y condiciones favorables para transformar sus funciones a lo largo del desarrollo.

Volviendo de nuevo al ámbito del trabajo escolar, y siempre teniendo presente este ambiente de diálogo, los padres han de sentirse solidarios y participar activamente en el trabajo de sus hijos, alabando los buenos resultados y no dramatizando en exceso el posible fracaso. En caso de fracaso o dificultades escolares se deberá acudir a un especialista para poder obrar en consecuencia. Como ha indicado Ajuriaguerra (1975) la participación de los padres en las tareas escolares es buena cuando los niños encuentran un apoyo y un detalle de afecto, pero, por el contrario, esta ayuda puede sentirse como agresiva cuando es fruto de una obsesión de los padres y la nota de un perfeccionismo personal.

Otro de los aspectos anteriormente apuntados, que tenía una gran importancia, por lo que conlleva de encuentro y comunicación con los otros, era el juego.

Se admite universalmente la importancia del juego en el ámbito social y cultural. Chateau (1970) afirma que «el niño se desarrolla jugando». El juego ha sido objeto de estudio por parte de bastantes autores (Buhler et al., 1927; Piaget, 1945; Piaget, 1951; Chateau, 1970; etc.), partiendo de concepciones y clasificaciones muy diversas. Desde un punto de vista de la relación social que conlleva el juego, Erikson (1959) señaló tres etapas de desarrollo:

- Realización de juegos en la «*autoesfera*». La relación lúdica es con su propio juego o con personas cercanas al niño.
- Los juegos en «*microesfera*». Utiliza juegos representativos y en solitario.
- Los juegos de «*macroesfera*». En ellos el niño usa una relación con otros niños y con los adultos y aborda el proceso de socialización. El niño jugará según sus posibilidades cognitivas y de adaptación social.

Según ha señalado Lebovici y Diatkine (1962), el juego del niño es un modo de relación con el adulto con el que expresa la oposición a su dependencia y autonomía; es símbolo también de relaciones positivas y constructivas. De igual modo, con el juego y en el juego se descubren los amigos. La importancia simbólica del amigo para el niño es grande, hasta tal punto que el amigo estará presente, aunque ambos estén separados. Al niño lo que le interesa es un interlocutor para poderse comunicar.

Ante la importancia que el juego tiene para los niños, los padres no deben permanecer pasivos a esta actividad, por esto el juego es también una forma de comunicación entre ambos. Desde este punto de vista, los padres se hacen un poco «niños» y los hijos tienen la oportunidad de dialogar con sus padres mediante mensajes lúdicos.

4.3. Relación y comunicación en la etapa adolescente y juvenil

Una parte importante de la maduración humana es la aparición de crisis evolutivas. Uno de los cambios más decisivos e importantes tiene lugar en la adolescencia. Es un período donde el ser humano se siente incomprendido. El adolescente ni siquiera se entiende a sí mismo. Autores como Spranger y Bühler han estudiado detenidamente la pubertad. Este último ha distinguido una primera fase negativa, y una segunda positiva. En la primera predominan sensaciones desagradables físicas y psíquicas, cuya manifestación es más acusada en las chicas que en los chicos. Se advierte flojedad, fatiga y susceptibilidad. Las expresiones de repulsa frente a la familia es una característica, acompañada de obstinación, rebeldía, crítica; aislamiento. Este enfrentamiento con el mundo de los estudios es un proceso necesario en la formación de su personalidad.

Muchas veces el adolescente teme no ser comprendido, y quizá sea la causa principal de su aislamiento, de guardar en secreto sus sentimientos más íntimos y que no se los descubre más que al amigo íntimo por el que puede ser comprendido.

La necesidad de independencia frente al núcleo familiar es otra de las características del joven. Es un proceso positivo si se sabe encauzar. Existe en él una necesidad de ampliar su integración social y es preciso para ello que se genere una pequeña «ruptura» con la familia. Desea ser aceptado por el grupo social al que pertenece, pero también, aunque a veces pueda parecer lo contrario, por la propia familia. Necesita expandirse y comunicarse sin demasiados prejuicios ni autoritarismos. Como ha indicado acertadamente Ríos (1984), al adolescente se le trata como un niño, es decir, no se le deja opinar ni expresar abiertamente sus sentimientos, pero al mismo tiempo se le exige como un adulto, esto es, ha de ser responsable, estable y rendir como una persona mayor. A veces la rebeldía viene motivada por creerse desvalorizado en todo lo que hace. Los padres no deben perder de vista que en la mayoría de los casos detrás de esa «máscara» de anarquía se esconde un ideal de vida con grandes exigencias a los demás y a sí mismo.

El adolescente quiere ser escuchado, manifestar sus sentimientos, desahogarse sin miedos a críticas o rechazos; por esto la propia familia ha de armarse de comprensión hacia el hijo que no se

entiende siquiera a sí mismo. Cuando no se siente comprendido y el diálogo se ha roto con su familia usa un lenguaje «no verbal» con reacciones típicas a las normas del hogar. En este momento el joven puede buscar fuera del hogar lo que en el hogar no encuentra. Sin embargo, la dependencia de la familia es mayor de lo que él mismo cree.

Son los padres los que en la práctica deben fomentar en el hogar:

- La creación de un clima de comunicación en el que el adolescente pueda exponer sin cortapisas sus sentimientos y razones. Existen algunos grupos familiares que, semanal o quincenalmente, se reúnen para hacer una especie de «dinámica de grupo familiar», donde cada miembro expone sus razones y sentimientos positivos o negativos al grupo para aclarar lo que no resulta claro.
- Comprensión y aceptación por parte de los padres, sin que esto quiera decir que se deba aceptar indiscriminadamente todo, sino más bien entender el propio período del desarrollo por donde su hijo está pasando.

4.4. La comunicación entre los padres

Según ha afirmado Katz (1977), «el medio de relación más importante entre los hombres era antes, y todavía es, el lenguaje. En el diálogo se alcanza el contacto más íntimo». Este diálogo que los padres deben mantener entre sí repercute también en los propios hijos. En el grupo familiar existen reglas de las que uno y otro han de ser conscientes; estas reglas familiares limitan los comportamientos individuales. A todos nos disgusta perder parte de nuestra propia individualidad, de nuestros propios puntos de vista, pero esto es necesario. Buscar un «espacio común de encuentro» es lo más importante para poder desde aquí proyectar metas comunes de relación.

Otro aspecto importante es que la comunicación no ha de caer en ser convencional, rutinaria, directiva, ni cerrada, sino muy al contrario, abierta, sincera y autorresponsable.

Llewellyn (1977) ha advertido que ante los conflictos familiares se han de hacer dos cosas:

- Aceptar lo máximo que se pueda y ver, luego, qué es lo que molesta.
- Limitar la lucha a lo que realmente molesta y hacer que el cónyuge lo comprenda claramente.

Según este mismo autor, en la familia que funciona, la principal exigencia es la comprensión, esto es, la apreciación de los valores de la vida conjunta, del equipo, frente a los posibles sentimientos de orgullo o de temor.

En conclusión, he de decir que a pesar de la crisis que la familia sufre en este tiempo, su valor de cotización sigue siendo elevado y difícilmente sustituible. Katz (1977) ha dicho: «No hay comunidad tan trascendental para nuestra formación del ideal y nuestra actitud total ante la vida como la familia. Ella es el grupo primario más importante, seguido por el del parentesco y la vecindad.» En ella hemos visto la primera luz; en ella hemos oído las primeras palabras; en ella nos hemos sostenido para dar los primeros pasos de nuestra existencia. La comunicación ayudará a que nuestros hijos puedan desarrollar lo mejor que llevamos dentro. Todo ello me recuerdan los excelentes versos de Nolte:

Si un niño vive con crítica
aprende a condenar.

Si un niño vive en el ridículo

aprende a sentirse culpable.

Si un niño vive con ánimos
aprende la confianza de sí mismo.

Si un niño vive con aceptación y amistad
aprende a encontrar amor en el mundo.

4.5. Bibliografía

Bibliografía

- [1] ACHENBACH, T. M. (1981): *Investigación de psicología del desarrollo*, México, ed. El Manual Moderno.
- [2] AJURIAGUERRA, J. (1975): *Manual de psiquiatría infantil*, Barcelona, Toray-Masson.
- [3] BATENSON, G. (1959): «Cultural Problems» posed by a study of schizoprenic process. En *Schizoprenia: an integrated approach*, Nueva York, Ronald Press.
- [4] BELTRÁN, M., y otros. (1987): *Estudio sobre la familia española*, Madrid, M^o de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.
- [5] BENEDEK, Th. (1977), en Fromm, y otros: *La familia*, Península.
- [6] BOWER, T. G. R. (1983): *Psicología del desarrollo*, Madrid, ed. Siglo XXI.
- [7] BOWLBY, J. (1951): *Maternal care and mental health*, Ginebra, OMS.
- [8] BUDD, R. W. (1972): *Approaches to Human Communication*, Nueva York, Spartan Book.
- [9] BUHLER, CH., y otros. (1927): *Soziologische und psychologische studien über das erste lebensjahr*.
- [10] CONDON y SANDER (1974): «Neonate movement is synchronized with adult speech: International participation and language acquisition». *Science*, 183, pp. 99-101.
- [11] CHATEAU, J. (1970): *Psicología de los juegos infantiles*, Buenos Aires.
- [12] DAVIS, F. (1982): *La comunicación no verbal*, Madrid, ed. Alianza.
- [13] DEL CAMPO, S. (1985): *Análisis sociológico de la familia española*, Barcelona, Ariel.
- [14] DELGADO, J. M. (1976): «Fundamentos biológicos de la familia», en ROF, J., y otros: *La familia, diálogo recuperable*, Madrid, Ed. Karpós.
- [15] DE MIGUEL, A. (1966): «La familia como unidad de análisis sociológico», *Rev. de Estudios Políticos*, 145, pp. 29-46.
- [16] DENNIS, W. (1938): «Infant development under conditions of restricted practice and of minimum social stimulation: A preliminary report. Pedagogical seminary», *Journal of genetic psychology*, 55, pp. 149-158.
- [17] DENNIS, W. (1960): «Causes of retardation among institutional children: Iran», *Journal of genetic psychology*, 96, pp 47-59.
- [18] DENNIS, W., y NAJARIN, P. (1957): «Infant development under environmental handicap». *Psychological Monographs*. 71 (7), páginas 1-13.

- [19] DUNKEL, J. (1972): *The development of imitation in infancy*. Tesis doctoral. Universidad de Edimburgo.
- [20] ERIKSON, E. H. (1959): *Enfance et société*. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel.
- [21] ERIKSON, E. H. (1963): *Childhood and society*. Norton.
- [22] FROMM, E., y otros. (1977): *La familia*, ed. Península.
- [23] GESELL, A. (1963): *Psicología evolutiva*, Buenos Aires, ed. Paidós.
- [24] JACKSON, D. (1957): «The Question of family homeostasis», *Psychiatric Quart. Sup.*, 31, pp. 79-90.
- [25] JACKSON, D. (1977): *Comunicación, familia y matrimonio*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- [26] JONES, M. C., y otros. (1977): *The Course of human development*, Nueva York.
- [27] KAGAN, J., y Moss, H. A. (1962): *Birth to maturity; a study in Psychological Development*, Nueva York. Wiley.
- [28] KATZ, D. y otros. (1977): *Manual de Psicología*, Ediciones Morata.
- [29] LEOVICI, S., y DIATKINE, R. (1962): «Fonction et signification du jeu chez l'enfant», *Psych. Infant.* 511, pp. 207-255.
- [30] LIDZ, T. et al. (1963): *The family and human adaptation*, Nueva York, Int. University Press.
- [31] LOMAX, E. M. R. (1986): *Pautas científicas del cuidado infantil*, Madrid, ed. Debate.
- [32] LLEWELLYN, K. (1977): En Fromm, y otros: *La familia*, Península.
- [33] MARATOS, O. (1973): *The origin and development of imitation in the first six months of life*, Tesis doctoral, Universidad de Ginebra.
- [34] MARCHESI, y otros. (1986): *Psicología evolutiva*, Madrid, Alianza Editorial.
- [35] MEIZOFF y MOORE (1977): «Imitation of facial and manual gesture», *Science*, 198, pp. 75-80.
- [36] MILLER, G. A. (1969): *Psicología de la comunicación*, Buenos Aires, ed. Paidós.
- [37] — (1974): *Lenguaje y comunicación*. Amorrortu, Buenos Aires.
- [38] MORAGAS, J. (1970): *Psicología del niño y el adolescente*, Barcelona.
- [39] OLIVEROS, F. O. (1976): *¿Qué es un orientador familiar?* ICE. Universidad de Navarra.
- [40] PIAGET, J. (1945): *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- [41] — (1951): «Pensée égocentrique et pensée sociocentrique». *Cahiers intern. de sociol.* 10, pp. 34-39.
- [42] — (1969): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid, ed. Aguilar.
- [43] PINILLOS, J. L. (1975): *Principios de Psicología*, Madrid, Alianza Ed.
- [44] ROF CARBALLO, J. (1960): *Niño, familia y sociedad*, Madrid, Graf. Helénicas.
- [45] — (1961): *Urdimbre afectiva y enfermedad*, Barcelona.

- [46] — (1972): *Biología y psicología*, Bilbao, Desclée de Brower.
- [47] — Y otros (1976): *La familia, diálogo recuperable*, Madrid, ed. Karpós.
- [48] Ríos, J. A. (1984): *Orientación y terapia familiar*, Instituto de Ciencias del Hombre.
- [49] SCOTT, M. D. y POWERS, G. (1985): *La comunicación interpersonal como necesidad*, Madrid, ed. Narcea.
- [50] SIGUÁN, M. (1984): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Madrid, Pirámide.
- [51] SMITH, A. G. (1976): *Comunicación y cultura*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- [52] SPITZ, R. (1944): «The rol of ecological factors in emotional development in infancy», *Child development*, 20, pp. 145-155.
- [53] — (1946): «Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood», *Psychoanalytic. Study of the chil.* 2, pp. 113-117.
- [54] — (1979): *El primer año de la vida del niño*, Madrid, ed. Aguilar.
- [55] TREVARTHEN (1975): *Early attempts at speech*. En LEWIN, R. *Child alive*. Ed. Londres Temple Smith.
- [56] URRUNTIA, J. (1975): *Sistemas de comunicación*. Edit. Planeta.
- [57] WATZLAWICK, P., y otros. (1981): *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder.
- [58] WOLFF, H. (1963): «Observation on the early development of smiling». E. FOSS, B. M., y otros: *Determinants of infant behaviour*. Vol. 3, Nueva York. Miley.
- [59] WINNE, L., y SINGER, M. (1964): *Thinking disordersand family transactions*. American Psych. Assoc.

Capítulo 5

Implicaciones Educativas de la Relación entre Hermanos - Elena Sánchez García

La familia nunca se ha podido sustraer a su condición de educadora. Por su propia naturaleza y por la propia esencia del proceso educativo, el niño se forma primariamente dentro de su contexto familiar. Los padres educarán a sus hijos a través de su peculiar estilo de convivencia, de sus ideas, de su lenguaje verbal o no verbal, porque educación es, sobre todo, una tarea de inmersión en un determinado ambiente y el más definidor para el ser humano es el familiar.

Pero es evidente que existe una cierta confusión y que los padres desconocen a menudo la razón de muchos rasgos comportamentales de sus hijos. ¿Cómo es posible que se constaten tantas diferencias entre los niños si proceden de unos mismos padres y el ambiente familiar es igual para todos? Pregunta que nos introduce en el marco de las relaciones del sistema familiar, donde es inevitable acudir a la consideración de lo que significa la función hermano.

Las evidentes diferencias individuales entre los hijos plantearán a los padres la necesidad de educarlos con una igualdad de criterios generales, armonizándolos con la particularización en cada niño, dependiendo de las demandas educativas derivadas de sus propias características de edad, aptitudes, intereses, etc.

Una cuestión de la que parte la educación personalizada (García Hoz, 1971) es la de considerar a la educación en un doble sentido: de asimilación, por el que el niño asume la cultura —en el más amplio sentido del término— del mundo adulto; y otro de desarrollo de las peculiaridades personales cuya finalidad será que el hombre llegue a ser capaz de «formular su proyecto personal de vida», con el objetivo de lograr el desarrollo más pleno de la personalidad, por un lado, y el propio enriquecimiento de la sociedad, por otro. Está claro que la primera opción presentará pocas dificultades para su asunción por el adulto, ya que se inscribe en el sentir tradicional de lo que se ha considerado educar y porque los padres tienden a apegarse a sus propios estilos de vida y a sus experiencias personales. El segundo concepto puede presentar una mayor dificultad, si no desde el planteamiento teórico, que parece claro, sí desde la aplicación práctica que es donde cobra todo su sentido la pregunta que hacíamos al principio.

Sin embargo, la estructura familiar se presta de un modo óptimo al tratamiento de las vertientes individuales y sociales de la educación. Ella es el núcleo donde el niño conoce lo que significa relacionarse con, colaborar, compartir . . . , en definitiva; es la primera escuela de socialización y de ella van a depender en gran medida las actitudes futuras que adopte. Por otro lado, a través de la relación entre los hermanos cada uno va a tener más oportunidades de experiencias de todo tipo, circunstancias que pueden contribuir al propio desarrollo individual.

5.1. La función hermano

En la familia se constituye un sistema de relaciones que posibilitan diferentes vivencias que van a ir preparando al niño para su futura vida de adulto. Este hecho es tanto más importante si se piensa en el grado de complejidad de la sociedad actual que requiere múltiples recursos personales para adaptarse satisfactoriamente a la misma. Para que este proceso se produzca con naturalidad, cumple una misión de decisiva importancia la función hermano. Como señala F. Escardó (1978), «puede decirse sin paradoja que si la función de los mayores es hacer conocer al niño de un modo vivencial la seguridad, el equilibrio y la justicia, la función de los hermanos es poner en contacto la vida del niño con la inseguridad, el desequilibrio y la injusticia en una intensidad y en una dosis suficiente y necesaria como para que ello constituya una experiencia y no una agresión».

Consideramos que la importancia de la función de hermano es evidente, aunque paradójicamente se le ha prestado no demasiada atención en las investigaciones de los diferentes especialistas (Dunn y Kendrick, 1986), ya que han sido las relaciones madre-hijo las que han acaparado más frecuentemente su atención. Cuando psicólogos o pedagogos se han ocupado de las relaciones fraternas ha sido, sobre todo, a propósito del estudio de la génesis y consecuencias de la rivalidad, fenómeno importante sin duda, pero no el único y, tal vez, tampoco el más decisivo en la problemática de las relaciones fraternas.

Al examinar las implicaciones de la función hermano, no podemos olvidar que, en la primera infancia, las relaciones que establece el niño con los que le rodean son básicamente funcionales (Louis Corman, 1980), lo que viene a significar que el niño pequeño no se atiene en su interrelación con los hermanos a lo que cabría esperar según su grado de parentesco, sino que sus comportamientos están motivados por el tipo de convivencia que establecen mutuamente. Tal vez sea esta la razón profunda que explique el hecho por el que niños que viven en internados, como ya señalaba Serbe Lebovici, tienden a establecer con sus compañeros próximos relaciones del tipo fraterno, incluida la rivalidad.

Ahora bien, al enfrentarnos con el estudio de los hermanos, hemos topado con la dificultad de la práctica inexistencia de dimensiones psicológicas globales, perfectamente tipificadas, que sirvan para explicar los diferentes comportamientos y que sean admitidas por los diversos autores. De lo dicho hay que hacer la excepción de la rivalidad fraterna que ha sido objeto de atención constante desde el campo de la psicología al de la literatura, en el primero sobre todo a partir de los estudios de A. Adler (1928). Desde este momento surgen numerosos estudios sobre el tema, casi todos con un trasfondo psicoanalítico (Sewall, 1930; Levy, 1937), en los que el tema de la rivalidad y los celos se constituyen en el eje básico de la explicación de la relación entre hermanos.

Desde otra perspectiva, una autora ya clásica, C. Bühler (1939) se ocupó de estudiar la conducta de los hermanos de mayor edad, aunque acaba reconociendo la dificultad de describir el comportamiento fraterno en dimensiones psicológicas amplias y, por lo mismo, significativas para la conducta. El tema ha ido surgiendo constantemente y, ya en la actualidad, empiezan a surgir estudios sobre interacción de hermanos pequeños (Abramovitch, Corter y Pepler, 1980; Dunn y Kendrick, 1986) que, sin embargo, difícilmente llegan a establecer categorías comportamentales generalizadas.

Por ello nos parece importante reseñar, aunque sea brevemente, las diferentes maneras como han visto autores significados las relaciones entre hermanos. En este sentido, parece evidente la consideración del juego como una categoría fundamental de la actividad infantil y objeto de las numerosas horas que suelen permanecer juntos los hermanos. Gracias a él, aprenderán el respeto a la norma, asumirán diferentes papeles sociales y podrá ser fuente de conflictos y peleas con bastante probabilidad. Este hecho ha sido enjuiciado por Piaget como un elemento de poderosa influencia en el desarrollo moral de los niños, debido a que entre ellos comparten un status más igualitario que facilita la posibilidad de ponerse uno en lugar del otro cuando surgen los conflictos y, al mismo tiempo, de este modo empezarán a cobrar todo su sentido las reglas sociales. También Anna Freud

(1951) pone de relieve la socialización y la aceptación de las normas morales ligadas a la percepción del sentido de la justicia, puesto que cada niño pretenderá que, en la relación con los padres, ningún hermano resulte favorecido. El mismo S. Freud coloca la percepción del sentido de la justicia como una consecuencia de la relación entre hermanos, destacando que, en la rivalidad entre ellos por el cariño de los padres está, incluso, el origen de su lealtad mutua.

Se comprende que esta insistencia a la hora de colocar la rivalidad como la categoría fundamental de las relaciones fraternas puede parecer excesiva y, tal vez, oscurezca otros elementos tanto o más decisivos para el desarrollo de los niños. Por otro lado, el tipo de ambiente familiar, y los diferentes mensajes que los hijos reciban de sus padres y hermanos, van a condicionar grandemente las mismas relaciones que se establezcan entre ellos, lo que nos indica que el mecanismo de la rivalidad no es algo tan simple y que en su origen y evolución juegan una gran importancia las personas adultas de la familia. De todos modos, si bien existe la dificultad ya mencionada de contar con categorías psicológicas globales lo suficientemente significativas del comportamiento fraterno, parece esencial pasar a describir las características básicas que se encuentran en el meollo de esta relación.

5.1.1. Características de la relación entre hermanos

Podemos determinar, al menos, tres elementos típicos que suelen venir derivados del estilo de vida familiar y que sirven para perfilar los modos relacionales entre los hermanos. Estas características son:

1. Naturaleza inclusiva.
2. Contactos numerosos.
3. Introducción en la vida real y objetiva.

5.1.1.1. Naturaleza inclusiva

Supone que la vida de los hermanos viene determinada por un gran número de relaciones tanto en cantidad como en calidad. No sólo es mucho el tiempo que se ven obligados a pasar juntos, sino que el tipo de actividades que comparten son muy diversas. De aquí se deduce que es absolutamente normal que, con cualquier motivo, surjan fricciones entre ellos, hecho que se suele interpretar como actitudes de rivalidad. También es frecuente que, ante esta situación, el niño acuda al adulto más próximo para que actúe como árbitro, tarea harto difícil por cuanto las motivaciones infantiles suscitadoras del problema, con frecuencia escapan a la percepción de los padres que, las más de las veces, no han presenciado ni tan siquiera el origen del conflicto. Por ello y porque hay que capacitar al niño para que sepa desenvolverse en situaciones ligeramente conflictivas —anticipo de las que vivirá de adulto— es conveniente que los padres intervengan lo menos posible en los pequeños conflictos infantiles, a no ser que presenten unas peculiaridades que aconsejen no tanto la intervención correctiva inmediata como el estudio de la situación para investigar la causa del conflicto.

Ahora bien, la capacidad manifiesta de juego en la infancia presupone, previamente, una comprensión y empatía mutuas lo que lleva implícito un cierto grado de madurez. Es natural que los niños demuestren antes una comprensión empática hacia quienes le son familiares que ante aquellas personas que no lo son. El problema se plantea al intentar delimitar los momentos madurativos en los que son capaces de juzgar de alguna manera las emociones de los demás, elemento clave que se encuentra en la base de la empatía. Así, el grupo de Donaldson (1978) hace hincapié en el argumento de Piaget en el sentido de que niños menores de seis años tienen dificultad para «descentrarse», aptitud básica para llegar a comprender el punto de vista de otra persona. En sus experiencias —parecidas a las realizadas por Piaget— los resultados fueron diferentes, ya que un alto porcentaje de niños de

tres años lograron resolverlas. Del mismo modo, Dunn y Kendrick (1986) obtienen el dato de que, por debajo de los tres años, los niños son inequívocamente hábiles a la hora de interpretar, anticipar y responder a los sentimientos de sus hermanos más pequeños. Al mismo tiempo, indican que «en un segundo año los niños entienden el tono afectivo de los adultos, pero todavía no tienen experiencia para comprender qué es lo que constituye un remedio adecuado para el disgusto o ansiedad de los adultos. Por el contrario, ellos están en situación de generar teorías muy buenas sobre el mundo del niño pequeño: tantas situaciones en que el hermano bebé muestra disgusto, excitación, temor o alegría son situaciones enormemente familiares para el hermano mayor». También se constata que el grado de diferenciación individual en sus reacciones es muy grande debido, probablemente, al grado de aceptación del hermano unido al propio comportamiento de los adultos.

De todo lo dicho se deduce que los hermanos suelen conocerse entre sí quizá con mayor profundidad que el grado de comprensión que los padres puedan tener de sus hijos, debido a la espontaneidad de que está impregnado su comportamiento. También es lógico que, al tomar posición afectiva frente al hermano, de algún modo, esté estableciendo sus propias actitudes personales, fijando las conductas que le van a ser dignas de imitar o de rechazar. Estos mecanismos se hacen patentes porque el marco de las relaciones familiares es inmenso: la madre genera una determinada actitud frente al padre, o frente al hijo mayor o el pequeño; otro tanto ocurre con el padre; cada hermano elabora su propio esquema de comportamiento dependiendo de los estímulos que recibe de sus padres y hermanos, etc. La consecuencia inmediata es que el niño se encuentra inmerso en una amplia gama de modelos de actuación que van a ser otras tantas pautas de referencia de su propio comportamiento. La aceptación de la autoridad, la adopción de unos determinados valores, el sentido de la colaboración mutua, la asimilación de su propio ser sexuado, en definitiva, todos los elementos básicos conformadores de su personalidad, le van a ser suministrados por los modelos que de continuo aparecen en la familia y esto, como ya se ha indicado, desde momentos muy tempranos.

De lo dicho se deduce lo grave que resulta que un niño se eduque sin pautas referenciales o sin modelos. Como certeramente señala M. Kellmer Pringle (1976), el drama fundamental del niño de orfelinato consiste en el desarraigo esencial de no tener historia. Carecer de antepasados o de familia presente, vivir sin raíces, sin marcos referenciales de comportamiento es, sin duda, uno de los obstáculos a salvar en la educación de estos niños.

5.1.1.2. Contactos numerosos

Esta característica se deriva lógicamente del contenido del apartado anterior. Casi por norma general, en todas las familias los hijos realizan juntos numerosas actividades: comida, juego, baño y hasta visten las ropas de sus hermanos, sobre todo si son muchos. Estas continuas vivencias relacionales llevan aparejadas un alto grado de intimidad y franqueza que, como ya hemos señalado antes, suele ser de naturaleza básicamente emocional. Cuando los niños son pequeños esta perspectiva es la que se impone (J. Dunn, 1986), pero los términos que utilizan al referirse a sus hermanos cambian al ir creciendo, así, los menores de cinco años se expresan de manera egocéntrica, pero, a medida que aumenta la edad, es probable que utilicen términos abstractos al referirse al hermano como persona, en el sentido de «es amable», «es malo», etc. Lo que está fuera de toda duda es que, debido precisamente a la intensidad de las relaciones que se establecen entre ellos, crecer con un hermano u otro puede ser una experiencia muy diferente en razón a sus diferentes edades y grado de madurez, pudiendo ser uno de los motivos fundamentales que sirvan para explicar las diferencias que con frecuencia se observan entre unos hermanos y otros.

Estos datos nos llevan a la necesidad de analizar las diferentes relaciones cuantitativas que pueden establecerse dependiendo de la propia estructura familiar. De este modo, a medida que la familia crece con la llegada de nuevos hijos, el tipo de relaciones también se ve modificado en su cantidad, afectando incluso a la calidad de las mismas, puesto que cada uno de los componentes del núcleo familiar necesitará hacer un ajuste de su comportamiento a las posibles nuevas situaciones. Así,

Bossard y Boll (1969) llegan a formular la «Ley de la interacción familiar»: «Con la adición de cada nuevo miembro de la familia o grupo social primario, el número de personas aumenta según la más sencilla de las progresiones aritméticas de números enteros, mientras que el número de interrelaciones personales en el seno del grupo crece según la serie de números triangulares.»

Ello viene a significar que no existe un paralelismo entre el advenimiento de un nuevo miembro de la familia y las relaciones que tal hecho generan: tres miembros de una comunidad producen tres tipos diferentes de relaciones; cuatro producen seis y así sucesivamente. Esta ley explica en la práctica muchas situaciones familiares, a veces conflictivas, que no tendrían interpretación lógica desde otra perspectiva. Así nos hace caer en la cuenta de lo compleja que se presenta la relación familiar para un niño pequeño —aunque sea hijo único— que conviva con sus padres, algún pariente (tíos, abuelos ...) y, tal vez, alguna empleada, por lo que se ve sometido a un marco de relaciones adultas que puede ser el origen de no pocos conflictos interiores.

Puede hacer comprender, también, la situación de algunos hijos intermedios de familias numerosas que, si no media un cuidado consciente de los padres para atenderlos personalmente, pueden sentirse perdidos en la maraña de relaciones familiares y no valorados suficientemente en su individualidad.

Puede explicar la situación en la que se encuentra la familia cuando desaparece alguno de sus miembros. Que falte un hermano, por ejemplo, supone que las relaciones globales se verán restringidas en mucho más de la unidad, lo que exigirá de todos un ajuste de su comportamiento. En este sentido cabe reseñar la importancia de la función hermano —nada desdeñable— en estos casos, ya que suele ser un elemento de apoyo mutuo ante circunstancias extremas, como es la muerte de algún padre o hermano (Arnstein, 1981).

Por último, es una realidad sociológica fácilmente constatable que el mapa familiar actual se ha transformado grandemente. De la familia numerosa se ha pasado en gran medida a la reducida y de la familia extensa a la nuclear. Este cambio lógicamente se dejará sentir en los mismos procesos de socialización del niño y puede explicar la tendencia actual de los jóvenes a integrarse en grupos de muy diversa índole, a veces marginales (Rof Carballo, 1976) buscando probablemente un marco de relaciones amplias y una seguridad y apoyo que hoy no proporcionan muchas familias.

Este dato nos lleva a considerar el hecho de que cada niño —o adulto— busca en su entorno su propio espacio vital que satisfaga la necesidad de aprobación que es fundamental para la constitución del autoconcepto. La formación de la autoestima viene dada en gran medida por la imagen que proyectan sobre el niño aquellas personas con las que convive. El mismo Adler llamó la atención sobre el efecto «revelador de talentos» que depende, en síntesis, de la actitud estimulante o no que los padres adopten frente al hijo. Lo mismo podría afirmarse de los hermanos, puesto que en su contacto mutuo afirman o niegan —dependiendo de la calidad de la relación establecida— su propia estima personal.

Una última consecuencia de los contactos numerosos que posibilita la función hermano es que de ella se desprenden unas constantes lecciones de convivencia de importancia educativa suma y que están ligadas, muy tempranamente, a la socialización infantil. A través del ambiente familiar y, sobre todo, de las relaciones fraternas, aprenderá de la existencia de otras personas con derechos y exigencias propias y con diferentes ámbitos personales que hay que respetar. La existencia de un proyecto educativo claro y flexible a un tiempo por parte de los padres, le ayudará sin duda a comprender que sus pequeños caprichos no deben obstaculizar las exigencias legítimas de los que le rodean, lo que supone, en definitiva, aprender a tolerar y a convivir.

5.1.1.3. Introducción en la vida real y objetiva

Es este un aspecto de la relación entre hermanos de una gran importancia y que se manifiesta con una fuerza especial en la familia extensa. En ella, el niño no necesitaba salir del marco familiar para encontrar sus compañeros de juegos y cualquier otro tipo de relaciones. Los hermanos, primos o amigos ejercían una acción portadora de experiencias sobre lo que significa la realidad con todas sus compensaciones o frustraciones. Es un dato de observación corriente, ratificado por experiencias diversas (J. Dunn; C. Bühler) que los hermanos pasan largo rato en actividades imitativas que C. Bühler llamó «sucesivas» por las que un niño copiaba inmediatamente lo que acababa de hacer otro para demostrar que era capaz de hacerlo tan bien o mejor que su hermano. Estas secuencias de imitaciones expresan la íntima unidad que existe entre la vida e intereses de los niños. Hay estudios (Bandura, Ross y Ross, 1963) en los que se habla de la tendencia del niño a imitar a personas que considera superiores o también a niños que encuentra más próximos por edad o intereses. Así Lewis y Brooks-Gunn (1979) sugieren que, incluso a los 14 meses, el hermano pequeño puede sentirse atraído por el mayor, ya que, de algún modo, puede reconocerlo como «igual a mí». Los datos recogidos por Dunn y Kendrick (1986) parecen confirmar estos hechos.

Este mecanismo lleva a que, en la práctica, los hermanos mayores se convierten en muchos aspectos en maestros de los pequeños y ello de diversas maneras. Por un lado, gracias al juego compartido, los hermanos van a aprender diversas habilidades que están en la base de aprendizajes posteriores más sistematizados y característicos de un centro escolar. El factor estimulación es un componente adicional del juego y es decisivo en orden a la mayor madurez sicomotriz del niño; la ausencia de ella es, tal vez, lo primero detectable en los niños que acuden al nivel de preescolar. Además, muchos de los ejercicios que se realizan en la escolarización de los primeros años, tienen el mismo fundamento —sólo que científicamente sistematizados— que los juegos tradicionales y espontáneos del hogar.

En segundo lugar, los hermanos pueden transformarse en auténticos medios de instrucción para los pequeños. De los aspectos que podríamos citar, tal vez el más decisivo es la adquisición del lenguaje que viene favorecido por la interacción entre el niño pequeño y sus hermanos (Lichtenberger, 1965). El lenguaje se aprende, básicamente por imitación y, gracias a él, se comunican ideas y experiencias. Ambas funciones pueden verse muy favorecidas cuando existe una convivencia rica entre los hermanos, ajena a mecanismos entorpecedores —como la sobreprotección exagerada que impide crecer psicológicamente al que la padece— y siguiendo unas mínimas pautas educativas en el aprendizaje del lenguaje (por ejemplo: sin adivinar lo que el niño quiere antes de que lo pida; evitar responderle en su jerga, etc.).

En tercer lugar, la relación entre hermanos puede favorecer, también, el desarrollo correcto de la educación sexual y ello desde diversos puntos de vista: ayudará a la aceptación de las diferencias anatómicas de los sexos, o bien, cuando los hermanos son mayores, constatando y asumiendo las diferencias psicológicas entre ellos, puesto que, de algún modo, las relaciones de los niños con las niñas en el contexto familiar, suponen un avance de lo que será después su postura frente al sexo opuesto. En este caso, como en tantos otros, el comportamiento de los padres es decisivo, ya que si saben establecer como norma de la convivencia el respeto mutuo, se ofrecerá como la pauta de conducta para los hijos.

Ahora bien, los hijos de una misma familia no siempre tienen los mismos intereses ni los mismos caracteres ni, en consecuencia, las circunstancias vitales han sido las mismas para todos. De aquí que, cada hermano, busque diversos modos con los que afianzar su personalidad; perspectiva desde la que resulta especialmente valiosa la relación fraterna por cuanto se convierte de esta manera en un instrumento valioso para perfilar la identidad individual. Un acercamiento educativo a tan importante cuestión exige la formación de lo que Lersch llama el «sí mismo propio» y que hace referencia a un modo especial de tratar el desarrollo del niño por el que se realiza una adaptación consciente a sus particularidades sobre la base del respeto a su proceso de desarrollo personal.

Como hemos reseñado antes, las situaciones familiares son tan dispares que emplear la frase de tantos padres «yo trato igual a todos los hijos» y llevarla a la práctica, supone el mejor medio de no hacerlo, propiciando que peligre el respeto al ritmo personal de cada uno. Por el contrario, la vivencia equilibrada y respetuosa de las diferencias individuales de cada contexto familiar, supone un medio educativo de primer orden que servirá para sentar las bases de una mejor convivencia en sociedades más amplias; primero en la escuela y luego en la sociedad.

5.2. El sistema familiar

Muchos son los cambios experimentados por la familia de nuestro tiempo en relación con la de épocas no muy lejanas. Las causas son múltiples: una mayor longevidad humana que ha aumentado la duración del ciclo vital familiar; nuevas concepciones del mismo significado del matrimonio; una gran reducción del número de hijos debido a nuevas pautas sobre la reproducción; una incorporación creciente de la mujer al mundo laboral que ha servido, en algunos casos, de elemento de comprensión mutua entre los esposos y, en ocasiones, como factor de desintegración y pérdida de los papeles dentro de la familia; una mayor espontaneidad a la hora de enfocar las relaciones de la pareja con menores inhibiciones, por lo que los mismos conflictos se hacen más evidentes, etc. Lógicamente la consecuencia es que la misma estructura familiar resulte alterada en muchos aspectos, siendo el más evidente a la observación directa el de su tamaño.

Ante esta realidad, hemos de adoptar algún criterio para acercarnos a ella; tradicionalmente el primeramente utilizado es el cuantitativo de cuyo análisis se van a derivar unos concretos estilos de vida. Como consecuencia, hablamos de características comunes a las familias de sistemas pequeños o numerosos (Bossard y Boll). Este modo de enfocar la cuestión ha sido de algún modo puesto en entredicho por cuanto una familia de varios niños puede diferir significativamente de otra familia si aquéllos tienen diferencias de edades y están distribuidos de diferente forma en cuanto a su sexo (Walter Toman, 1982). Si tienen dos hijos, por ejemplo, el núcleo familiar puede componerse de dos niños, dos niñas o niño y niña. En el último caso cualquiera de ellos puede ser el mayor, con lo que las posiciones fraternas son variadas lo que, ciertamente, puede repercutir en las mismas relaciones familiares y, por lo tanto, educativas.

Los trabajos sobre familias de otras culturas de Whiting y Edwards (1977), en los que estudiaron la interacción entre hermanos de tres comunidades africanas, dieron como resultado que la conducta amistosa se manifestaba con más frecuencia entre hermanos del mismo sexo que entre los de sexo diferente.

Del mismo modo, es fácil deducir que, desde una perspectiva psicoanalítica, los hermanos del mismo sexo que se encuentran en una situación edípica, tenderán probablemente a vivenciar una mayor rivalidad entre ellos.

La casuística a la que podemos acudir es muy grande y responde a realidades concretas. Con todo, es lo cierto que las relaciones fraternas vienen primariamente determinadas por el número de hermanos —piénsese en la diferencia de la familia de hijo único en relación con la numerosa— por lo que creemos conveniente esbozar los puntos básicos que puedan servir para diseñar los diferentes sistemas familiares:

5.2.1. Sistema de familia pequeña

Es la que se está imponiendo generalmente en Occidente y, por lo mismo, en nuestro país. En este sentido en España se ha pasado de un índice medio de hijos del 4,71 en el año 1900, al 2,5 en el quinquenio 1970-1975 hasta un 1,2 en la actualidad.

Este modelo de sistema familiar presenta unos rasgos característicos para los hijos que, en síntesis, serían los siguientes:

1. Una mayor preocupación de los padres, a veces excesiva, que puede acabar en actitudes de sobreprotección que coarten la libre expansión de las necesidades infantiles.
2. El juego social interfamiliar se encuentra más reducido, al contar con número mínimo de miembros. Este sistema pequeño que, casi generalmente coincide con la familia nuclear, brinda menores posibilidades de socialización y aporta menores figuras protectoras para el niño que las que podía encontrar en la familia extensa.
3. Como consecuencia, el niño —sobre todo si es único— se transforma en el centro de la familia. Si los padres no se preocupan por ampliar su horizonte relacional favoreciendo el contacto con otros niños de su edad, pueden aparecer en él sentimientos sobre una importancia exagerada de su persona, o bien, situaciones de soledad con una incapacidad para desenvolverse en las relaciones sociales fuera del marco de la familia. En este sentido, es típico el trauma de la entrada en la escuela propio de niños sobreprotegidos.
4. El hijo de familia pequeña tiene, por otro lado, más posibilidades de instrucción al ser mayor el potencial económico de sus padres. Éste es un argumento habitualmente esgrimido por muchos de ellos —sobre todo en familias modestas— para justificar la imposibilidad de tener más hijos. Desde otro punto de vista, es un mecanismo que se inscribe en los deseos paternos de proporcionar lo mejor para sus hijos. El riesgo estriba en que, al socaie de ese legítimo deseo, no se contemplen las posibilidades reales de los mismos y lo que les mueva, en el fondo, sea la satisfacción de las propias ambiciones adultas que los padres no hayan visto logradas en su vida personal.
5. En este tipo de familia existe normalmente una gran concentración de emociones, puesto que sus destinatarios son pocos, ya se trate de sentimientos de solicitud, cariño o agresividad. Este problema adquiere una mayor virulencia en las situaciones de conflictividad matrimonial, acaben o no en ruptura.

También es digno de tenerse en cuenta el caso del hijo único, puesto que la carga emocional se dirige a una sola persona, lo que suele tener serias repercusiones para él: si los estímulos son de solicitud pueden crear una gran dependencia afectiva; si son de rechazo los vivirá con todo su rigor al no existir otros hermanos en los que apoyarse.

Esta concentración de emociones propia de la familia pequeña tiene una gran repercusión en el estilo disciplinar, puesto que las sanciones y gratificaciones proceden, casi exclusivamente, de los adultos. Si éstos son poco flexibles, pueden generar emociones difícilmente conciliables: por un lado, la preocupación constante por el hijo; de otro, el sentimiento de un posible rechazo ante el estilo disciplinar impuesto. Esta ambivalencia suele ser motivo de confusión y posible origen de conflictos. De aquí la importancia educativa de propiciar a los niños que viven situaciones cotidianas propias de familias reducidas, experiencias relacionales que sirvan de contrapeso a los posibles riesgos típicos de su configuración sociológica.

5.2.2. Sistema de familia numerosa

Aunque existe una mayor literatura sobre el modelo de familia pequeña, sobre todo en el caso del hijo único, sin embargo, no faltan estudios sobre la situación del niño en las familias de muchos hijos (por ejemplo, los ya mencionados de Walter Toman y Bossard y Boll) aunque, ciertamente, el tema ha sido más tratado desde una perspectiva sociológica que educativa. Con todo, podemos establecer unos rasgos comunes para este modelo familiar:

1. La psicología del niño encuentra oportunidades de hacerse más realista y, por lo mismo, más autónoma, puesto que los padres no pueden estar tan pendientes de ellos. Los hijos tendrán que aprender a resolver tempranamente muchos pequeños problemas vitales por sí mismos, con lo que se favorece su orientación hacia las situaciones de la realidad exterior. El riesgo puede venir dado cuando, por las circunstancias derivadas del contexto familiar, se encuentra con un nivel de exigencia superior a su momento madurativo.
2. El campo de experiencias es muy variado, la dinámica familiar suele ser muy rica y, como consecuencia de lo anterior, los niños deben aprender a adaptarse a múltiples situaciones diversas. Esta faceta que puede ser origen de una gran riqueza en la construcción de la personalidad infantil, puede, sin embargo, resultar confusa si el niño se pierde en la maraña de relaciones familiares, sobre todo cuando no existen pautas educativas claramente asumidas.
3. Los hijos encuentran sus propios compañeros de juego y trabajo dentro del hogar; los hermanos comparten sus actividades constantemente. De aquí no es imposible que pueda surgir la rivalidad —hecho que estudiaremos en un punto aparte— o, también, una especial cohesión dependiendo de la conciencia de grupo que exista. Ésta se verá favorecida con la acción educativa de los padres: saber dispensar amor a todos sin favoritismos, dirigir con equidad, fomentar la vivencia de una verdadera solidaridad, son elementos que se encuentran en la base de la formación de una auténtica conciencia familiar y de grupo.
4. Los sociólogos suelen afirmar que cuando existe un grupo numeroso conviviendo junto, sus miembros adoptan diferentes papeles dentro de él. Así, se habla de la existencia de un hermano responsable, o el sociable, o el ambicioso, el irresponsable, etc. (Bossard y Boll). La razón de fondo estaría en la necesidad de cada ser humano de afirmar su «yo» buscando su propio espacio en el núcleo social en que vive, que llevará a adoptar modelos de comportamientos a veces diametralmente dispares en cada uno de los componentes de la familia. Como hace observar J. Dunn (1986) no sabemos hasta qué punto corresponden estas clasificaciones con la realidad de cada situación, pero parece claro que existe una tendencia en las familias a asignar papeles, sobre todo, durante los años escolares, en relación a las características de cada hijo. Las diferencias entre hermanos se agudizan a medida que crecen y no sería ilógico suponer que esa manera de situarse cada uno buscando su espacio personal en el núcleo de la familia numerosa contribuyera de manera clara a marcar las diferencias personales.

Ya hemos señalado antes que es corriente encontrar la aseveración de que, en una familia numerosa, los hijos intermedios corren el riesgo de quedar aislados y, por lo mismo, con su individualidad en entredicho. Sin embargo, está comprobado desde distintos campos (Walter Toman, 1982; I. Boszormeny-Nagy G. M. Spark, 1983) que las configuraciones de hermanos en este tipo de familia tienden a dividirse en grupos. El motivo que origina esta división puede radicar en la diferencia de edad, cualidades físicas o psíquicas, distintos intereses, afinidades afectivas, etcétera. Estas subdivisiones pueden ser motivadas, también, por los mismos padres si, por ejemplo, proporcionan a unos hijos mayores atenciones que a otros.

5. Un problema importante en este sistema familiar es el de la disciplina. La gobernabilidad de un grupo amplio exige que ésta se plantee claramente para que pueda ser aceptada por todos dependiendo, claro está, del grado de autonomía personal de cada uno de sus miembros. En este espacio familiar el sentido de una disciplina educativa —ni autoritaria ni libertaria, sino estimuladora de las potencialidades de cada uno— cobra toda su importancia.

5.3. El rango en los hermanos

Es esta una cuestión importante puesto que el desarrollo de cada niño va a venir determinada, de algún modo, por el lugar que ocupa en la familia. No es lo mismo ser el hermano mayor que el segundo o el último; los padres tampoco son idénticos, puesto que su edad va cambiando así como su experiencia. En resumen, todos los hermanos viven situaciones diferenciales que se impone tratar sintéticamente.

5.3.1. El hermano mayor

En la familia tradicional el hermano mayor —el primogénito— era el destinado a heredar la profesión y estatus del padre, por lo que en su entorno se creaba un estado emocional del que participaba toda la familia. Aunque hoy la sociedad ha evolucionado mucho, sin embargo, el hijo mayor sigue siendo el destinatario de buena parte de las expectativas paternas. Como señala Catherine Petit (1986), todo hijo real viene precedido de uno imaginario y la distancia entre ambos puede llegar a ser muy grande. Este mecanismo suele darse con mayor intensidad con el primogénito, puesto que la experiencia repetida de la paternidad, tempera de alguna forma las expectativas ideales de los futuros hijos.

Por otro lado, ya lo puso de relieve A. Adler, los padres suelen depositar una confianza especial en el hijo mayor por el mismo hecho de serlo, confianza que suele ir acompañada de mensajes verbales o no y que, con seguridad, servirán para conformar el nivel de aspiración del niño. No es infrecuente que al hijo mayor se le confíen prematuramente responsabilidades, sobre todo si tiene hermanos pequeños, que pueden orientarle a la adquisición de un sentimiento de autoridad o, por el contrario, de un cierto fracaso si no actúa conforme al deseo de sus padres.

Dada su situación en la familia, este hijo tiene un estilo de convivencia marcada por los adultos —durante un cierto tiempo es, en realidad, hijo único—, lo que puede determinar que esté fuertemente estimulado. Tal vez sea por esta causa por lo que muchas veces destacan en su rendimiento intelectual (Porot, 1969); lo cierto es que este tipo de hermanos suelen estar descritos (Arnstein, 1981) como «ansiosos, conformistas y conservadores; competentes para dirigir el trabajo ajeno . . . respetan la autoridad, serios, introvertidos, egoístas, dominantes . . . » caracteres que pueden encajar en muchos hijos mayores, ciertamente, pero que estarán matizados por el tipo de estructura y dinámica familiar en la que vivan.

Un tema que no se puede soslayar, porque es típico de toda la literatura psicopedagógica, es la situación planteada ante el nacimiento del hermano segundo. Es el momento en que el mayor pasa a quedar «destronado» por el pequeño y en el que se pueden producir los conocidos mecanismos de regresión que acompañan a la vivencia de los celos. Así, el hijo que antes controlaba sus esfínteres, empieza a mojar la cama de noche; o comienza a chuparse el dedo o se niega a comer solo . . . , la sintomatología es muy variada. Parece que existe una relación muy estrecha entre la intensidad de la relación afectiva establecida por el primer niño con su madre/padre y la reacción del mayor ante la llegada del segundo. Los profesionales clínicos conceden a este hecho una importancia crucial, ya que, cuanto más estrecha sea la relación del niño con su madre, mayor será el problema de hostilidad y de celos. En el fondo de esta cuestión, como señala F. Escardó (1978), está el hecho de que el hijo celoso, con seguridad, gozaba de privilegios dentro de la familia. El nuevo hermano no le roba lo que es legítimo: el cariño de su madre ni las atenciones que le corresponden por su edad. Si el hermano mayor siente celos, probablemente disfrutaba de un estatus no correspondiente al grado de desarrollo que demandaba su edad evolutiva.

Lo dicho presenta una mayor importancia porque la situación de celos puede aparecer en cualquier posición fraterna y no sólo en la del hijo mayor, puesto que depende más del estilo educativo capaz de formarle en la autonomía personal que del lugar que ocupe dentro de la familia.

Así podemos encontrar el problema en el hijo mayor respecto al segundo, éste en relación al tercero, etc. Ésta es la realidad que hemos encontrado como resultado de un trabajo de campo sobre la temática «Familia y rendimiento escolar» realizado sobre una amplia muestra (1.182 muchachos de la ciudad y provincia de Salamanca).

5.3.2. El hijo segundo y los hermanos intermedios

Después de la experiencia del primer hijo los padres se sienten más seguros y ven con mayor serenidad los problemas normales de la crianza de sus hijos, lo que les lleva a una mayor flexibilidad en su comportamiento. El estudio de Newson señaló que el cambio principal en la conducta de los padres con el primogénito y con sus hijos menores se traducía en un paso de la rigidez a la flexibilidad (Dunn, 1986). Actos como la hora de ir a la cama y hábitos como chuparse el dedo o el recurso a objetos tradicionales (ositos, prendas o juguetes especiales) son más corrientes entre los hijos menores.

Por lo que hace referencia al hijo segundo, éste se encuentra con una situación familiar peculiar: en la casa hay otro hermano mayor que él en todos los aspectos. De aquí se deriva un posible deseo de competición por igualarle, ya que es difícil que se dé cuenta de que las ventajas de aquél son sólo aparentes y que desaparecerán con el tiempo.

En ese momento también empiezan a entrar en juego las diferentes relaciones señaladas por W. Toman que ya citamos y en las que el comportamiento de los hermanos viene de algún modo matizado dependiendo del sexo de cada uno de ellos. Además, entran en juego las propias expectativas paternas, porque en una sociedad en la que todavía los roles masculinos y femeninos están muy marcados, las esperanzas de los padres pueden ser diversas según el sexo de los hijos. Se suele tolerar mejor un «fracaso» en los estudios de una hija que de un hijo, por ejemplo. La casuística posible es grande: un hermano segundo puede sentirse alterado cuando la competidora es la hermana, o ésta puede adoptar una reacción de avidez por el trabajo o tender a exagerar una manera de ser «especialmente femenina» cuando tiene que competir con un hermano.

Una cuestión básica cuando hay varios hermanos es la que hace referencia al tipo de motivación que se utilice en la familia. En este sentido, el recurso a la emulación, tan propio de una disciplina autoritaria, sólo servirá para fortalecer los sentimientos competitivos entre los hermanos. De este modo, se puede llegar a sentimientos de fracaso en el empeño de superar al hermano más dotado, o bien, mecanismos de oposición ante aquél o ante los propios padres, propios de una actitud negativista por el temor de no alcanzar las metas propuestas; o la renuncia ante un trabajo que desborda las posibilidades individuales, explicación de muchos fracasos escolares o, por último, la reacción de compensación por la que algún hermano buscará algún campo en el que destacar diferente de los otros.

La situación de los hermanos intermedios añade, además, alguna otra característica. Si la familia es muy numerosa, corren el riesgo de la indiferenciación ya señalada y que se agudizará con la práctica habitual en tantas familias, de ser los absolutos herederos de todas las cosas de sus hermanos mayores. La necesidad de sentirse valorados y de construir su propio espacio personal puede llevarlos a la adopción de posturas más o menos llamativas para captar la atención de los que les rodean, sobre todo de los padres. Esta situación puede ser salvada siempre que se potencien y se respeten los espacios vitales de cada uno.

5.3.3. El hermano menor

La figura del hermano menor ha estado siempre muy tratada desde diferentes puntos de vista —psicológico, pedagógico, literario y hasta bíblico— y aparece con unas características especia-

les. En el sentir de la calle también encontramos un interés especial por el tema e, inconscientemente, se le presenta como un hijo mimado, demasiado protegido, algo caprichoso e infantilizado.

Ciertamente la situación familiar a la llegada del hermano menor es muy diferente a la que vivieron los otros. Los padres suelen ser mayores, a veces demasiado si el pequeño llega tarde, lo que puede repercutir en la crianza del hijo. No es infrecuente que, debido a este hecho, deleguen bastantes tareas de su cuidado y educación en los hermanos mayores. En este sentido resulta importante considerar la diferencia de edad entre el hermano pequeño y los anteriores. Si es muy grande, el menor puede encontrarse con el hecho de que, en la práctica, tiene varias figuras parentales y, en cambio, carece de hermanos con los que compartir todas las experiencias propias de la función de hermano.

Ahora bien, generalizar en estos temas es muy comprometido y es aquí cuando se echa en falta la existencia de categorías generales de conducta suficientemente contrastadas. A. Adler describió minuciosamente las posibles reacciones del benjamín: le ve como más inmaduro, debido a su edad; necesitado de una protección especial que, según este autor ya clásico, le hace crecer en un ambiente más permisivo. La familia no suele confiarle nada y este mismo hecho puede actuar de revulsivo psicológico que le haga buscar la superioridad sobre los que le rodean; o puede ocurrir que fracase en su empeño encontrándose desarmado ante las frustraciones, hecho que puede llevarle a la huida de toda responsabilidad.

Estos datos, con ser sugestivos, hay que interpretarlos desde la perspectiva del pensamiento de Adler para quien la vida humana se debate constantemente entre los polos opuestos de la lucha por la superioridad y el sentimiento de inferioridad. Ocurre que este autor parte de la premisa, cuestionable, de que todos los hermanos menores son objeto de una protección especial por parte de la familia. Sin embargo, autores como Mauco y Rambaud (1951) hacían notar ya que los hijos menores que acudían a su consulta, lejos de estar mimados, presentaban síntomas de haber sido ignorados por sus progenitores y que, entre los padres que acudían a consulta existían numerosos casos de situaciones familiares anómalas (separación, viudez, etc.).

La posible casuística es muy diversa, así como las reacciones del hijo menor. No es raro que se sienta estimulado por el ejemplo de los mayores y que esto le lleve a una maduración más temprana de su personalidad. Desde otro punto de vista, a través de la experiencia de los hermanos mayores, tendrá la posibilidad de conocer la «vida real» con la trascendencia que comporta para él la conducta de aquéllos: hay menor distancia generacional, están más al día, hablan un lenguaje más próximo y son, en definitiva, los maestros más eficaces de los hermanos menores.

Tampoco es infrecuente que el hermano pequeño esté cómodo en su papel de protegido —en el supuesto de que así suceda— y que no encuentre estímulos suficientes para superarse, ya que todo se le da resuelto de antemano; en este caso entran en juego con toda su fuerza los caracteres del hijo menor tan manejados por todos. Sólo el conocimiento de los adultos en orden a los posibles riesgos llevará a la adopción de los consiguientes medios educativos que los eviten.

5.3.4. El hijo único

La situación de la familia que tiene un solo hijo va siendo cada vez más frecuente en los países desarrollados. No son casos más o menos atípicos como la consecuencia de un matrimonio tardío o la imposibilidad para tener más hijos. Al contrario, hoy existen muchas parejas jóvenes que en sus expectativas de futuro queda claramente prefijada la voluntad de tener un solo hijo. Esta situación familiar, aparentemente, presenta unas carencias que, en ocasiones, se manejan de modo inexorable a la hora de fijar el futuro del hijo único. Sin embargo, creemos que, siendo conscientes del problema, no se deben establecer unas relaciones causa-efecto, porque los condicionamientos personales del hijo único pueden quedar salvados gracias a la acción educadora de los padres.

Las circunstancias sociológicas de este tipo de niños vienen a coincidir en gran medida con la de la familia pequeña, aunque tal vez, intensificadas. Serían las siguientes:

1. Carece en la familia de compañeros con los que jugar y competir.
2. Todas las demandas afectivas de los padres convergen sobre él.
3. Los padres tienden a ser demasiado solícitos. Al coincidir en una misma persona el primogénito y el hijo único, esa solicitud pudiera transformarse en ansiedad..
4. Las actitudes imitativas del niño se dirigen primordialmente hacia el ejemplo del comportamiento adulto, al carecer de otros modelos de referencia en su entorno próximo.
5. Puede gozar de determinadas ventajas, sobre todo de tipo económico. Ello puede significar en la práctica mejores oportunidades instructivas y más abundancia de bienes materiales.

La situación así planteada puede conducir a algunos excesos en el estilo educativo del hijo único (Catherine Petit, 1986). Serían los siguientes:

1. Los padres pueden optar por unas pautas educativas más permisivas con el objeto de evitar cualquier tipo de conflicto. Por este camino se obtiene un hijo mimado, incapaz de hacer frente a las dificultades propias de la vida adulta.
2. Si lo que predomina en la familia es el estilo competitivo de la sociedad, los padres pueden adoptar una actitud rígida que busque el éxito del hijo por encima de cualquier otra consideración. Si, además, el criterio esencial para adoptar la decisión de tener un solo hijo es el de proporcionarle las máximas oportunidades educativas, el nivel de aspiración del que parten puede ser excesivo en relación con las capacidades reales del hijo. La frustración consiguiente, en el caso de que no cumpla los ideales paternos, puede ser grande tanto para aquéllos como para el propio niño.
3. El hijo único capta fácilmente la importancia que reviste para sus padres, lo que puede aprovechar para oponerse a ellos con conflictos violentos. Al no disponer de hermanos, siendo un primogénito perpetuo, carece de la posibilidad de compartir y de rivalizar. En consecuencia, toda la necesidad de oposición puede concentrarla en sus padres.
4. Al hijo único le cuesta más afirmar su autonomía, puesto que sus padres suelen estar muy pendientes de él. Los pequeños éxitos, así como los fracasos, pueden ser agrandados por los adultos, lo que puede llevarle a adquirir una idea excesiva sobre su importancia.

De lo dicho se deduce la peculiaridad del hijo único: por un lado, los niños que se han desenvuelto con la sola referencia de los adultos, suelen estar sobreestimulados desde una edad muy temprana: esto puede llevarles a destacar intelectualmente. Por otro lado, corren el riesgo de estar carentes de experiencias vitales necesarias para prepararse para la vida adulta: sentido del riesgo, superación, necesidad de cooperación, etc. De aquí que se genere una ambivalencia entre el desarrollo intelectual y el afectivo que conduce a un tipo de adulto peculiar y no del todo infrecuente.

Parece claro, como señala Porot (1965) que, cuando los padres son conscientes de las limitaciones en que se desenvuelve la vida de su hijo, es más fácil encauzar la educación. Básicamente, ésta debe ir dirigida a proporcionarle la función hermano de la que carece. La familia debe brindarle la posibilidad de relacionarse con otros niños: primos, vecinos, amigos o el marco de una educación infantil, pueden ser ayudas inestimables. El objetivo es que pueda establecer vínculos de amistad, colaboración y rivalidad, de las que carece en su entorno inmediato.

De lo dicho se derivan dos cuestiones: una, que la casa debe tener una actitud de apertura hacia el exterior y, otra, que las relaciones entre niños deben establecerse con aquellos de una edad similar. En resumen, debe conseguirse que el niño sea uno entre iguales lejos de los privilegios y protecciones maternas, con el fin de que afloren sus propios recursos y acumulen un bagaje de experiencias personales que le sirvan de punto de referencia correcto en su comportamiento infantil y adulto.

5.4. El sentido de la rivalidad entre hermanos

Entramos en el punto que, tal vez, ha despertado más controversias tanto desde el punto de vista psicológico como el educativo o el sociológico. Como afirma J. Dunn, la relación fraterna tiene una mezcla de afecto y de hostilidad y ello de una manera inevitable. Por otro lado, el conflicto entre hermanos posee un significado especial para promover el conocimiento y la comprensión entre ellos. Ahora bien, tal vez la corriente clínica que más ha destacado la importancia de la rivalidad sea el psicoanálisis: Burlingham y Freud la dotan de una importancia especial y destacan que, en una familia normal, la relación entre hermanos sólo se desarrolla en respuesta a la competición por el amor de los padres. Más recientemente Louis Corman (1980) interpreta el hecho de la rivalidad como una constante formando parte «del orden natural de las cosas», y añade, «cuando parece no existir es porque hay censuras muy fuertes que la han inhibido». Su estudio concluye con una tipificación sobre las formas manifiestas de rivalidad (la rivalidad del cuerpo a cuerpo, la rivalidad del rechazo, verbalización de la agresividad, las alianzas).

Pero cuando nosotros hablamos de rivalidad, la entendemos como algo inevitable e, incluso, necesaria para el desenvolvimiento de la personalidad del niño. Nos estamos refiriendo, también, a un período intermedio en las relaciones de los hermanos, etapa necesaria y que debe quedar superada para dar paso a la colaboración y los sentimientos de solidaridad. Todos sabemos que los hermanos —que pueden estar tan unidos entre ellos que no pueden vivir el uno sin el otro— se enzarzan en ocasiones en disputas o peleas por las cosas más nimias. Por eso creemos que, cuando se adopta una actitud negativa frente al hecho de la rivalidad, se está hablando de procesos patológicos de la misma, ante los cuales cualquier educador debe estar en desacuerdo.

Como ya dijimos en su momento, una de las características de la función hermano es la de conseguir que la preparación del niño para la vida adulta se haga sin traumas y en dosis que pueda asumir sin riesgos. A esto se une el hecho que, desde el campo de la psicopedagogía, se ha puesto muchas veces de relieve, la dificultad de adaptación que poseen los niños que nunca han tenido que superar una situación conflictiva ni han resuelto momentos difíciles por sí mismos: representan el síndrome del niño sobreprotegido. Desde esta perspectiva, la pequeña pelea o discusión adquiere su pleno sentido educativo. Saber renunciar o comprender o ponerse en lugar del otro, son elementos básicos que se encuentran en cualquier proceso de socialización.

Ahora bien, el tema de la rivalidad fraterna puede quedar distorsionado fundamentalmente por dos hechos: la adopción en la familia de posturas competitivas o la problemática de los celos.

La primera cuestión nos introduce en uno de los problemas más intrincados del momento actual. Ciertamente, estamos presenciando una carrera para ver quién vive mejor, quién se sitúa en un mayor nivel socioeconómico o quién posee más cosas. Esto, que es propio de una sociedad consumista, se ve agudizado por la problemática actual de paro planteada en el mundo del trabajo que hace desistir del esfuerzo a tantos jóvenes o les inclina a una carrera por competir. La sociedad —sobre todo a través de los medios de comunicación que alaban constantemente la importancia del «tener»— y la propia escuela —calificaciones, exámenes constantes al socaire de la «evaluación continua»— tienen una gran parte de responsabilidad en el fomento de actitudes abiertamente competitivas. Pero la realidad

nos dice que la propia familia fomenta, en ocasiones, la actitud de competición en la que subyace una buena dosis de rivalidad. Siempre que se adopten posturas de emulación entre los hermanos o que se lancen a una exigencia de «notas» con la única finalidad de poseerlas sin subordinarlas al desarrollo individual del «saber», se estará dimentando las condiciones para que se distorsione el fenómeno natural de la «rivalidad».

La segunda cuestión nos lleva a un análisis del tema de los celos. Ya dijimos que éstos suelen aparecer con el nacimiento de un hermano. Por ello numerosos autores coinciden en la importancia de preparar al hermano mayor para la llegada del siguiente (Spock, 1969; Close, 1980). No obstante, existe algún estudio (Trause, 1978) en el que, *analizada* la reacción del hermano mayor, no aparece conexión entre la respuesta inicial al recién nacido y la incidencia de problemas que se presentan después. Dunn y Kendrick tampoco encontraron una respuesta clara a esta cuestión, tal vez porque todos los niños que examinaron habían sido preparados con más o menos meticulosidad. Hay otros autores que no ven un significado especial en el hecho de preparar al hermano mayor y, por último, Anna Freud sostiene que, por muy bien preparado que estuviera el niño, podría quedar fácilmente desbordado emocionalmente por el acontecimiento real de la presencia del hermano.

Aunque exista diversidad de opiniones, lo que no parece pedagógicamente correcto sería presentar al hermano menor como si en verdad hubiera venido de improviso. Esta afirmación puede estar avalada en la práctica, puesto que muchos problemas de celos tienen su origen en una mala introducción del nuevo hermano: actos como esperar que nazca el segundo para sacar al mayor de la habitación paterna, o aprovechar este momento para enviarle a la guardería u otros posibles, se encuentran en la base de una mala preparación para la llegada del hermano y agudizarán o crearán el mecanismo de los celos.

De esto se deduce lo importante que resulta la conducta de los padres y sobre todo de la madre, que es la figura más cercana al bebé. En la experiencia *realizada* por Dunn y Kendrick encontraron, al menos, tres cambios fundamentales en la conducta de la madre después del nacimiento del hijo menor: en primer lugar, detectaron un aumento significativo de los enfrentamientos entre la madre y el hijo o hijo mayor, lo que se reflejaba en una serie de medidas tanto de tipo verbal como no verbal. En segundo lugar, disminuyó el tiempo que el niño mayor y la madre pasaban juntos. La frecuencia con que la madre ayudaba al niño, así como el tiempo que le cogía en brazos o le hacía caricias, disminuyó en un 24 por 100 en relación con el nivel que habían alcanzado antes del nacimiento. En tercer lugar, hubo un cambio en la iniciativa de la madre y del niño para comenzar la interacción, así las madres comenzaban menos veces el juego compartido, aumentando el protagonismo del niño en estas actividades. Como consecuencia, observaron un aumento en la conflictividad entre madre e hijo y ésta se producía de una manera más sensible en los momentos que la madre atendía al hermano pequeño.

Como señala F. Escardó (1978), el problema no consiste sólo en que los niños pugnen por compartir el cariño de la madre, el problema se evidencia cuando se trata de compartir «privilegios». Por ello es importante que en la familia se perciba con claridad que el amor de los padres es el mismo para todos los hijos, aunque la forma de manifestarlo dependerá de las necesidades —no de las «exigencias»— de cada uno. Proporcionando a cada hijo sentimientos satisfactorios sobre las acciones correspondientes a su edad no tendrán necesidad de acudir a mecanismos regresores para captar la atención de los padres.

Por último, la actitud solidaria de los padres debe ser el elemento integrador de la familia que favorezca el paso de la rivalidad —en el sentido empleado por nosotros— hacia actitudes de colaboración y apoyo mutuo entre los hermanos (este tema lo hemos tratado con amplitud en el libro: «Los hermanos: convivencia, rivalidad, solidaridad»). A través de la superación de la rivalidad se aprenderá, ciertamente, el significado de la relación social, necesaria para las experiencias posteriores del niño en el ámbito de la escuela y de la sociedad.

5.5. Bibliografía

Bibliografía

- [1] ABRAMOVITCH. CORTER, PEPLER (1986): *Observations of mixed-sex sibling dyads*, Child Development, 51, 1980. En Dun y Kendrick «Hermanos y Hermanas», Madrid, Alianza.
- [2] ADLER, A. (1962): *Conocimiento del hombre*, Madrid, Espasa-Calpe.
- [3] ANUARIO ESTADÍSTICO DEL INE (1987).
- [4] ARNSTEIN, H. S. (1981): *Hermanos y hermanas*, Barcelona, Pomaire.
- [5] BOSSARD y BOLLS (1969): *Sociología del desarrollo infantil*, Madrid, Aguilar.
- [6] BOSZORMENYI - NAGY G. M. SPARK (1983): *Lealtades invisibles*, Buenos Aires, Amorrortu.
- [7] BÜHLER, C. (1955): *El niño y su familia*, Buenos Aires, Paidós, 1955.
- [8] CARBALLO, R. (1976): *La familia, diálogo recuperable*, Madrid, Karpos.
- [9] CASTILLO, G. (1987): *La educación de la amistad en la familia*, Pamplona, Eunsa.
- [10] CLOSE, S. (1980): *The Toddler and the New Baby*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- [11] CORMAN, L. (1980): *Psicopatología de la rivalidad fraterna*, Barcelona, Herder, 1980.
- [12] DONALDSON, M. (1979): *La mente de los niños*, Madrid, Morata.
- [13] DUNN, J. (1986): *Relaciones entre hermanos*, Madrid, Morata.
- [14] DUNN y KENDRICK (1986): *Hermanos y hermanas*, Madrid, Alianza Ed.
- [15] ESCARDÓ, F. (1978): *Anatomía de la familia*, Buenos Aires, El Ateneo.
- [16] FREUD, A. (1965): *Normalidad y patología en la niñez*, Buenos Aires, Paidós.
- [17] FREUD, S. (1967): *Introducción al psicoanálisis*, Madrid, Alianza Editorial
- [18] GARCÍA HOZ, V.: *Educación personalizada*, Madrid, CSIC, 1971.
- [19] KELLMER PRINGLE, M. (1976): *Familias vulnerables - Niños en peligro*. En «Familia, diálogo recuperable», Madrid, Karpos, 1976.
- [20] KEW, S. (1978): *Los demás hermanos de la familia*, Madrid, Inerso.
- [21] LANSKY, V. (1986): *Bienvenido el segundo hijo*, Barcelona, CEAC.
- [22] LEOVICI, S. (1952): *Application de la psychanalyse à la psychothérapie de groupe et à la psychothérapie dramatique en France*, Evol. psych., fascículo III.
- [23] LERSCH, P. (1972): *Psicología social*, Barcelona, Scientia.

- [24] LEWIS y BROOKS — GUNN (1979): *Social cognition and the Acquisition of Selj*, Nueva York, Plenum Press.
- [25] MARTIN FORNES, S. (1976): *La familia, hijo único, primogénito, segundón, benjamín, natural, adoptivo*, en *Surgam*, 110.
- [26] MAUCO Y RAMBAUD (1951): *Le rang de l'enfant dans la famille*, rev. Fr. de psychanalyse, 15, abril-junio.
- [27] PETIT, C. (1986): *El diálogo entre padres e hijos*, Barcelona, M. Roca.
- [28] PIAGET E INHELDER (1969): *Psicología del niño*, Madrid, Morata.
- [29] POROT, M. (1969): *La familia y el niño*, Barcelona, Paideia.
- [30] RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1973): *Constelación de hermanos, conflictos y tensiones*, Educadores 75.
- [31] SÁNCHEZ GARCÍA, E. (1985): *Principios de educación familiar*, en «La familia, una visión plural», Salamanca, Kadmos.
- [32] SÁNCHEZ GARCÍA, E. (1983): *Los hermanos: convivencia, rivalidad, solidaridad*, Madrid, Narcea, 1983.
- [33] SEWALL, M: *Some causes of jealousy in young children*, Smith College Studies in Social Work, 1930. I. En Dunn y Kendrick: *Hermanos y hermanas* 1978, og. cit.
- [34] SPOCK, B. (1978): *Problemas de los padres*, México, Daímon.
- [35] TOMAN, W. (1982): *Constelación familiar*, México, Diana.
- [36] WAHLROOS, S. (1978): *La comunicación en la familia*, México, Diana.

Capítulo 6

Objetivos de la Educación Familiar para cada Edad de los Hijos - Pedro Chico Gonzáles

La institución familiar es original y diferente de todas las demás instancias o instituciones educadoras. Hablar de los objetivos educativos de la familia es penetrar en lo más profundo de su misión formadora del ser humano. Al mismo tiempo, significa rozar un área por necesidad inconcreta y compleja (Riego, 1985; Porot, 1980; Alba, 1981).

Por eso no se puede perfilar con nitidez un mapa de intenciones educadoras familiares, como se puede hacer con relativa facilidad con la escuela, con la institución eclesial o con cualquier movimiento artístico, político, social, religioso, cultural.

La realidad familiar es algo radicalmente diferente. Ella abarca desde los ámbitos más corporales de la persona (alimentación, higiene, salud, seguridad), hasta los más íntimos y profundos (sentimientos, creencias, preferencias). Por la misma naturaleza humana de la institución familiar, los padres se hallan interesados y comprometidos en la configuración global y perfecta de sus hijos. En la medida en que esa configuración constituye un ambicioso proyecto de integridad y de radicalidad, los padres no pueden bastarse para cumplir las normales pretensiones de desarrollo o promoción total; y deben acudir a otras instancias formadoras que compensen sus insuficiencias. Pero es evidente que, por la misma naturaleza del hombre, los padres son en todo momento los últimos responsables de la evolución perfecta de sus hijos; y necesitan ser conscientes, con más o menos claridad, de lo que se debe conseguir a lo largo de los diversos procesos educadores (Almira, 1976).

En el orden práctico no se puede pedir ordinariamente a los padres que sean sistemática y plenamente conscientes de todos y cada uno de los objetivos que deben orientar la formación integral de los hijos. Pero sí es conveniente que de alguna manera sean ellos los artífices y protagonistas de las líneas básicas que configuran la educación de los mismos. La formulación de los objetivos formativos en la familia tienen que fundamentarse más en las leyes de la naturaleza y del sentido común que en taxonomías artificiales formuladas al calor de planteamientos lógicos o científicos. La misma naturaleza deposita en el alma paterna el deseo natural de perfeccionamiento de los hijos; y es en ese depósito en el que hay que hallar las líneas de fuerza de toda educación acertada.

Formar al hombre como persona libre no implica necesariamente la definición psicológica de persona; y mucho menos los análisis filosóficos, históricos, o metafísicos, de lo que realmente es lo que subyace en la personalidad. Pero no cabe duda que cierto instinto natural, sobre todo si se apoya en la reflexión propia y ajena, nos dice con cierta precisión lo que la dignidad de la persona reclama: libertad, progreso, conciencia de sí, perfección cultural, comunicación, trascendencia, etc.

Cuando los padres se preguntan por los objetivos últimos o inmediatos que pueden plan-

tearse en la formación de sus hijos pueden eludir, con más independencia que otros profesionales de la educación humana, los presupuestos metodológicos y también ideológicos que condicionan las variadas taxonomías prefabricadas. Les basta muchas veces tener la visión general de lo que es progresar perfectamente y rechazar aquellos riesgos que abren la posibilidad de una deformación. Con todo es cierto que, si cuentan con una preparación especial de signo pedagógico, sus criterios serán más firmes, sus planteamientos más abiertos y sus procedimientos más concretos y, a la larga, más eficaces.

Por eso es interesante que también ellos formulen sus planteamientos teleológicos en su calidad de educadores.

6.1. Los objetivos generales de la educación familiar

Como todo en planteamiento educativo, las intenciones últimas de la formación en familia deben centrarse en la mejora progresiva de la personalidad humana y en el descubrimiento cada vez más profundo de lo que significa la dignidad de la persona.

Esto exige valorar la propia conciencia del ser humano y las consecuencias operativas de la propia libertad, así como la necesidad de ordenar la conducta interior y exterior en conformidad con ideas consideradas como posibles, convenientes y alcanzables.

Esto supone la aceptación de un planteamiento antropológico radicalmente dinámico y personalista. En cuanto dinámico, hace posible asumir el cambio como sucesión de estadios evolutivos que permitan acumular progresivamente rasgos de perfección humana. Y, en cuanto personalista, reclama la atención sobre lo que verdaderamente es el ser humano y lo que implica su desarrollo.

Podemos sistematizar los objetivos generales de toda educación personalista en una doble dirección: hacia el propio interior, en cuanto tiene por misión construir el ser humano vivo y consciente; y hacia el exterior, en cuanto le facilita el encuentro con los otros seres humanos. La misión más o menos explícita y operante de la entidad familiar tiene que realizarse en consonancia con esta doble dirección (Diez Hochleitner, 1986; Vial, 1980; Escámez, 1981).

En la *primera*, la familia debe ayudar al ser humano a organizar su inteligencia, a consolidar su voluntad y a ordenar su afectividad.

- La *inteligencia* se educa en el contexto familiar sobre todo en el sector de los criterios. Los criterios son estructuras complejas del pensar por medio de las cuales se asume la conveniencia, la excelencia o la preferencia de las realidades exteriores. Ellos requieren previamente el funcionamiento del pensar, el cual va desde la abundancia de ideas o abstracciones e intuiciones hasta la correcta formación de juicios o relaciones y la capacidad de estructurar esos juicios de forma encadenada según procesos inductivos o deductivos, analíticos o sintéticos, discursivos o reflexivos.

Cuando el hombre piensa bien materialmente, puede constituir cualitativamente juicios objetivos o discursos adecuados. El fruto son los criterios correctos.

La familia ayuda al niño desde los primeros años a pensar y acompaña su discurso a lo largo de su desarrollo, aun cuando su independencia en la persona va siendo cada vez mayor y más consciente. Le anima a fundamentar el propio pensamiento en principios objetivos y de alguna forma le acompaña incluso en esta tarea cuando ya se ha superado la influencia familiar. De ellas uno no se independiza del todo a lo largo de la existencia, pues siempre quedan en el terreno subconsciente reclamos sutiles y misteriosos que se hacen presentes en los momentos más inesperados (Rodríguez, 1979).

Ayudar al niño a pensar materialmente en los primeros momentos, y acompañar formalmente su pensamiento a lo largo de la vida, ha de ser considerado como un objetivo de singular importancia que los padres responsables deben con esmero conseguir.

- La *voluntad*, que es la característica humana que permite optar positiva o negativamente ante los objetos, se encuentra supeditada en los primeros años a los estímulos sensoriales. Va haciéndose más autónoma y libre a medida que el ser humano se vuelve más consciente y el desarrollo intelectual le proporciona mejores posibilidades de deliberación y de decisión.

Una buena educación implica acompañar al ser humano en la búsqueda de claridad ante los objetos susceptibles de aceptación o de rechazo. Requiere acompañamiento paciente en los procesos, rápidos o morosos, de deliberación. Y reclama una ayuda en la misma formulación, firme o frágil, de la opción y del posterior mantenimiento de la misma.

La familia es la plataforma educadora que ofrece a la persona desde los primeros años aquellas fuerzas de acción motriz que le lleva a afrontar los objetos que se presentan ante la voluntad. Estas fuerzas, llamadas motivos, hacen posible que el ser humano vaya asumiendo progresivamente sus capacidades de opción con libertad y con consciencia. El predominio sensorial incapacita al principio de la vida para la opción libre. Pero, a medida que la capacidad intelectual se va poniendo en ejercicio, la voluntad entra en juego y adquiere autonomía y perfección en las decisiones.

Hacer posible este proceso de liberación y de consciencia es un objetivo prioritario de la educación humana. El olvido del mismo, o la insuficiencia en sus planteamientos, deja al hombre abandonado a su impulsividad y, en consecuencia, incapacitado parcial o totalmente para el uso de su voluntad.

- La *afectividad* está constituida por el conjunto de sentimientos e impulsos emotivos que sitúan al hombre ante las cosas y ante las personas. Éstas se presentan como atractivas o como rechazables y ante ellas se desencadenan espectros variados de intereses, de actitudes y de gustos o disgustos.

En la medida en que la inteligencia es frágil o la voluntad débil, los sentimientos predominan en el ser humano. El niño se rige por ellos en tanto en cuanto no aprende a regular su intensidad, su modalidad o su dirección, por criterios o por motivos superiores. Y le consideramos educado en proporción al grado de gobierno que su voluntad o su inteligencia consigue sobre sus reclamos afectivos. Los sentimientos son riqueza para el ser humano, pues ellos dan el sentido de la vida a todo lo que procede de la inteligencia y de la voluntad. Mas los sentimientos deben estar gobernados por la *razón* y el querer.

La familia, por su infraestructura afectiva y moral, constituye el ámbito de referencia de los sentimientos del niño. Ella le ayuda a configurar una constelación adecuada de rechazos o de atracciones y, en definitiva, a ordenar su conducta en referencia a lo que se considera atractivo o repelente, pero siempre en armonía con los criterios a las opciones convenientes.

Educar los sentimientos es el otro objetivo general de cualquier estilo de educación que pretenda hacer al ser humano libre de sus impulsos y abierto en sus relaciones. Si ese planteamiento no se valora adecuadamente existe el riesgo de la autodependencia afectiva, la cual empobrece la personalidad encerrándola en sus propios impulsos y obstaculiza la evolución personal alterando o invirtiendo sus ritmos o pervirtiendo los propios afectos (Archambault, 1979; Isaacs, 1986).

En la *segunda dirección*, la realidad familiar tiende a abrir progresivamente a sus miembros hacia el encuentro con el mundo exterior, primero ofreciendo multiplicidad de relaciones; y después, proporcionando habilidades expresivas y comprensivas para posibilitar la comunicación.

- La *sociabilidad* es un rasgo constitutivo del ser humano. Se inicia en el concreto marco de la comunicación materno-filial; y se extiende a todos los componentes del entorno familiar. Incluso la relación social extrahogareña, cuando el proceso madurativo avanza, tiene que apoyarse naturalmente en las expresiones sociales familiares de manera que existirá toda la vida una estrecha dependencia entre las actividades sociales iniciadas en el hogar y las cualidades sociales generadas a partir de estas actitudes. Los padres abren el cauce a la sociabilidad infantil fomentando intereses, proporcionando datos, estimulando observaciones, creando hábitos adecuados de comportamiento, despertando destrezas y encauzando experiencias. Las normas y formas familiares son la palanca de la sociabilidad y de la socialidad posteriores (Biasutti, 1979; Curvin, 1984).

Educar al ser humano para vivir en sociedad habrá de ser un objetivo prioritario de todo proceso perfectivo humano y a ello habrán de dedicar parte de su atención educadora. Cualquier limitación o desviación de las virtudes sociales posteriores no estará exenta de raíces deficitarias familiares. Normalmente los educadores paternos no se apoyaron en programas explícitos de educación social; pero, implícitamente, las costumbres y los usos morales, culturales, estéticos, políticos o religiosos, dependerán estrechamente de los primeros años de la vida y serán predominantes en los comportamientos hasta que situaciones posteriores no aporten sus influencias a la personalidad de los hijos.

- La *expresividad*, sobre todo la lingüística, se hallará también en virtud de la misma naturaleza infantil, imitativa, receptiva y dependiente, a merced de las circunstancias en las que se desarrollan los años de iniciación a la vida. Aunque los lenguajes serán quienes más se nutran de las influencias de los entornos en los que el ser humano convive, muchos significados verbales, gráficos o gestuales no llegarán nunca a desprenderse del todo de las cargas conceptuales o afectivas adquiridas en esos años de iniciación (Galo de Lara, 1982; Escudero, 1980).

La familia entera tiene que ser consciente de su valor configurativo en todo lo que se refiere a la comunicación, tanto pasiva como activa; y ordenará, en la medida de lo posible, los mejores procesos para que cada miembro adquiera los mecanismos materiales de la comunicación y sobre todo las bases afectivas y morales que hagan sus procesos espontáneos, libres, confiados, autónomos, variados y dinámicos. Esto se logra fácilmente si el hogar responde a las necesidades básicas del ser humano, no sólo en los años iniciales de la vida sino también a lo largo de las etapas posteriores del proceso de desarrollo de cada sujeto, atendiendo sobre todo a sus peculiares rasgos personales: emotividad, nivel intelectual, sexo, intereses, proyectos y deseos.

6.2. Los objetivos particulares de cada etapa

Nadie como los padres puede acomodarse con mayor habilidad a la situación de cada hijo. Por eso en ningún otro contexto educativo como en el hogar puede conseguirse una educación más personalizada, sobre todo si entendemos por tal la armónica proporción entre la promoción individual y la adaptación social a lo largo del itinerario que específicamente se considera educativo. El hombre llega a su adultez madura a través de un proceso peculiar y singular, pero no tan individual que no responda a ciertas tendencias repetidas y comunes. Los responsables máximos de la educación familiar, los padres, deben sensibilizarse con los cambios educativos de sus hijos y ayudarles a madurar con equilibrio y sensatez. Por sentido común, y en la medida de lo posible con suficientes conocimientos generales y particulares de los estadios evolutivos, deben adaptarse a las exigencias profundas de sus hijos.

Tal itinerario de sus hijos atraviesa fundamentalmente dos momentos claramente identificables. El primero es el de la infancia, cuyo rasgo más general es el de la dependencia. El segundo es el de la juventud, cuyo distintivo será el de la autonomía, la cual terminará en la independencia. Cada

uno de estos estadios puede ser diferenciado en etapas concretas, internamente también peculiares, y en las cuales hay que adaptarse a finalidades precisas, de modo que la educación consistirá en su consecución exacta, evitando retrasos o aceleraciones, desajustes o desviaciones, regresiones o marginaciones, que puedan poner en peligro el equilibrio interior de las personas (Ormell, 1978).

Preguntarse por los objetivos de cada momento, para asegurar la armonía en los procesos y la proporción entre ellos, es un deber concreto de todo el contexto familiar. La adaptación de todas las acciones educativas a esos objetivos personalizadores es más fácil que formular especulativamente una taxonomía general y completa de objetivos, basta ordinariamente la buena voluntad y el sentido común para conseguir planteamientos pedagógicos familiares suficientes.

Este sentido de guía para la reflexión familiar tiene los rasgos en los que se sintetizan los objetivos específicos y operativos que aquí se dejan consignados para cada momento evolutivo.

Etapas infantiles

Es la etapa de dependencia básica. El niño se caracteriza por su deseo de crecimiento y se siente dominado por las fuerzas, no sólo físicas, sino también intelectuales, morales, sociales y expresivas, de los adultos.

El objetivo general de la primera docena de años de la vida ha de ser ayudar al niño a sentirse seguro, gracias a la protección que se le brinda y a los alientos que se le proporcionan, en sus actuaciones más diversas. El clima de confianza, que es imprescindible para asegurar esa protección, es el valor más importante que se debe ofrecer en el hogar. Su existencia no depende tanto del tiempo material que se dedica al contacto de los hijos cuanto de la evidencia, incluso sensorial, de la aceptación, de las ayudas, de la protección y de la disponibilidad de los progenitores (Vimort, 1979; Fullat, 1977).

Si el niño se siente acogido por los mayores, expresa naturalidad en la comunicación y normalidad en la promoción de todas sus facultades personales. Pero el desarrollo de sus aptitudes y de sus actitudes sigue un ritmo constante que en ningún momento de la vida se manifiesta tan rápido y coherente como en éste. Por eso es preciso entenderlo con claridad, a fin de realizar la tarea educadora de manera profunda y eficaz.

La infancia elemental (desde el nacimiento hasta los tres años) requiere atención especial afectiva y protectora.

Es una etapa de total dependencia del adulto, sobre todo bajo la absorción completa de la relación maternal. El niño desenvuelve las riquezas sensoriales y las primeras habilidades motrices. Adquiere, a través del lenguaje, gran capacidad de comunicación.

Los objetivos de una buena educación personalizada y adaptada a la peculiaridad de cada niño pueden condensarse en pretensiones como las siguientes:

- Satisfacción plena del sentimiento de dependencia y de la necesidad imperiosa de protección que el niño experimenta.
- Presencia protectora del adulto, físicamente advertido y experimentado por el niño.
- Libertad de los movimientos corporales, estimulados en su perfeccionamiento con las ayudas de los otros miembros del hogar.
- Facilidad de experiencias sensoriales variadas y moderadas, las cuales le permiten descubrir el mundo exterior en sus aspectos particulares y sobre todo de manera integrada y coherente.
- Aprobación y acogida por parte de los adultos de los intereses y realizaciones infantiles, con el consiguiente reforzamiento de los aciertos y rectificación de los errores e insuficiencias.

- Ordenación de las acciones y sensaciones con vistas al establecimiento de hábitos y tendencias convenientes para la promoción de diversas habilidades.
- Selección de los modos de obrar y de experimentar sensorialmente, con el fin de eludir los que pueden resultar peligrosos o inconvenientes y fortalecer los más adecuados a la satisfacción de las propias necesidades.
- Ofrecimiento de ejemplos operativos por parte de los adultos, para que el niño se sienta movido a imitarlos y origine hábitos positivos y progresivos.
- Adaptación a los ritmos lentos y a las operaciones imperfectas del niño pequeño, a fin de dejarle tiempo conveniente en el proceso de su desenvolvimiento personal.
- Estimulación moderada de aquellos procesos y habilidades en los que el niño se manifiesta especialmente remiso y requiere algún género de compensación.

En la primera infancia todo tiene que estar encauzado a que el niño adquiera la suficiente consistencia física y psíquica con la cual se ha de enfrentar a las cosas y se ha de relacionar con las personas. Cuando el adulto crea las condiciones de ese enriquecimiento sensorial y motriz, y cuando facilita el clima de acogida para que se vaya desarrollando el lenguaje infantil, está proporcionando la seguridad interior y exterior que precisa el niño para ser persona. Nada puede compararse con este contexto de espontaneidad, de libertad y confianza familiar. El niño lo requiere por su absorbente afectividad y por el predominio de sus complejos de insuficiencia y de dependencia. Por eso ningún ambiente como el familiar es tan necesario para la construcción de la personalidad infantil y ningún otro puede sustituirlo (Oleron, 1980).

Organizar adecuadamente la propia vida familiar debe, pues, ser el primer proyecto educativo de quien quiera asegurar la conveniente formación de sus hijos.

La infancia media (de los tres a los siete años) reclama una atención preferente a los procesos interiores.

Por procesos interiores hemos de entender todos aquellos que, a partir de la buena organización sensorial conseguida en la primera infancia, construyen al hombre por dentro. Se fundamentan en los sentimientos sobre el propio yo, en los intereses egocéntricos, en los recuerdos inmediatos que se organizan a partir de las sensaciones visuales, auditivas, táctiles, motrices, etc., en las fantasías que se desbordan por carecer todavía de criterios reductores, en los juicios elementales basados más en impresiones perceptivas que en abstracciones, en procesos elementales de reflexión, de discurso, de análisis, de síntesis, de inducción y de deducción.

El niño de edad media armoniza la necesidad de dependencia ajena, que le es connatural, con múltiples destrezas que velozmente se desarrollan en su interior.

La educación que atiende preferentemente al equilibrio de su personalidad debe conducirlo a la integración de sus experiencias y a ordenar los cauces de su expresividad. Por eso podemos señalar como objetivos concretos de esta edad:

- Facilitar un clima de diálogo y de expresividad espontánea que haga posible al niño comunicar sus ideas y sentimientos, recibiendo de los adultos aprobación o rectificación.
- Ofrecer contrastes y criterios que ayuden a situarse en el mundo y a diferenciar lo real y concreto de los meros productos de la fantasía.
- Encauzar los sentimientos, de manera que se eviten los negativos (miedos, represiones, conflictos ...) y se encaucen adecuadamente los positivos (alegrías, satisfacciones, desahogos ...).

- Satisfacer adecuadamente las necesidades de seguridad, de afirmación y de posesión, que el niño experimenta en este momento.
- Encauzar los reclamos motrices hacia operaciones socialmente productivas (dibujar, escribir, manipular con soltura, etc.) y que el niño descubre ahora en sus contactos con los que son mayores que él.
- Ayudar al niño desde la propia seguridad del hogar, y de la protección de los propios padres, a encontrarse con otros ámbitos sociales y con experiencias extrahogareñas.
- Despertar intereses y habilidades operativas que ayuden a conquistar una primera autonomía social y ambiental, la cual al mismo tiempo proporciona seguridad en sí y satisfacción en el propio yo.
- Enseñar con paz y equilibrio a cada niño a convivir con los demás, mediante la aceptación y el cumplimiento de las normas y usos convivenciales, y descubriendo las diferencias de los otros.
- Atender a cada niño según sus peculiaridades temperamentales y en función de su identificación sexual.
- Abrir en la mente y en la afectividad del niño las dimensiones trascendentes (éticas, estéticas, espirituales, religiosas) por medio del contacto con los adultos que las sienten y cultivan.

La familia consciente de su función educativa sabe que su labor en estos años de la infancia media pueden parecer de escasa importancia, sobre todo al compararse con la vistosidad de los años posteriores. Pero valora que el niño se abra a la vida con serenidad y con creatividad conseguidas en clima de libertad y espontaneidad. Gracias a su acompañamiento logra el niño disponer de recursos múltiples, tanto para el aprendizaje de actitudes y de habilidades operativas como para la construcción de su propia personalidad. Así, podrá enfrentarse a las diversas situaciones ambientales en las que se sabrá desenvolver con mayores posibilidades de éxito, sobre todo a partir de ahora en que se irán multiplicando fuera de los muros protectores del hogar.

La infancia superior (de los siete a los doce años) constituye el momento en que el hombre se sitúa en el medio en el que vive y se hace consciente de las posibilidades y relaciones extrahogareñas.

La apertura a las realidades del entorno descubre al niño múltiples situaciones nuevas, hasta ahora desconocidas o al menos no apetecidas. El niño aprende ahora a situarse en las diversas instancias sociales para las que se tiene que preparar: escuela, grupos, movimientos, calle, instituciones, etc.

El niño se siente curioso ante el mundo extrafamiliar y empieza a sentir el deseo y el placer de partidpar en él. Pero no llega todavía a hacerlo con suficiente autonomía como para prescindir de los padres o de los otros miembros del hogar. Por eso ellos deben sentirse compañeros y animadores de cada niño atendiendo a sus circunstancias personales.

Deben tener presentes objetivos como éstos:

- Ayudar a descubrir las diversas valoraciones éticas, ideológicas, espirituales que se proyectan en la conciencia infantil. Ese descubrimiento es el primer paso para enseñarle a reflexionar sobre ella.
- Protegerle contra desviaciones, sobre todo aquellas que pueden perturbar su afectividad. También interesa el servir de escudo contra criterios incompatibles con los predominantes en el hogar, evitando distorsiones y contradicciones que pueden desconcertar la inteligencia infantil.

- Alentar y encauzar los progresos intelectuales y culturales del niño, sobre todo los que va realizando en las otras instancias educativas. Se debe prestar singular importancia a los procesos escolares cuya marcha dependerá en gran medida de los estímulos que el hogar ponga en juego.
- Prestar especial atención a las perturbaciones procedentes de los medios de comunicación ambiental. La primera actitud crítica y la primera energía creativa del niño provienen ordinariamente de la ayuda paterna ante los mensajes ambientales, sobre todo audiovisuales.
- Orientar las creencias y las actitudes éticas, pues revisten especial importancia para la formación integral del niño. Nada ni nadie puede reemplazar en este terreno la acción familiar. La conciencia infantil se organiza a partir de esos valores; y de las palabras, y sobre todo testimonios y actitudes familiares, depende lo que el niño gesticule en su interior durante estos años decisivos.
- Acompañar a los hijos en las primeras experiencias sociales, tanto relacionadas con personas de su mismo nivel madurativo como de otros niveles asequibles. El acompañamiento debe ser más moral que físico; y debe ser más positivo (alientos e impulsos) que negativo (prohibiciones o amenazas).
- Adaptarse a la configuración temperamental de los hijos, pero logrando que todos consigan el mínimo de apertura conveniente en cada momento. La abundancia de recursos que frecuentemente se presentan exige que los padres ayuden al hijo a discernir, pero sobre todo a superar miedos, reservas, represiones y clausuras sobre sí mismos.
- Facilitar oportunidades y pluralidad de experiencias moderadas y graduadas. Esto sólo se consigue cuando los padres saben analizar con sutileza la situación de los hijos y cuando son conscientes de su proceso de crecimiento.
- A veces se precisa también corregir, completar, ayudar o rectificar situaciones adversas que improvisadamente se han presentado. Cuando los hijos han tenido experiencias negativas deben encontrar en sus progenitores la primera acción terapéutica, pues nadie como ellos puede suavizar los efectos nocivos de un mal paso. Incluso en los peores casos de acción perniciosa sobre los hijos, los padres pueden con delicadeza reconvertir las situaciones morales o afectivas, sacando bien incluso de adversidades, atropellos morales, frustraciones, pérdidas de seres queridos, fracasos diversos que no se pueden evitar.

Cuando se ha logrado un itinerario educativo adecuado y adaptado se termina la infancia con gran armonía interior. Ella capacita para el paso firme y seguro a los estadios siguientes.

Cada objetivo infantil conseguido es una garantía de adaptación y de seguridad personal. Y cada laguna que queda en la personalidad aparecerá posteriormente como una remora que siempre conviene conocer para compensar en lo posible.

La etapa juvenil

Es el proceso durante el cual la persona se integra en la sociedad, superando las ataduras naturales de los adultos que durante la infancia han hecho posible el equilibrio interior. El ser humano se hace más consciente de sus posibilidades y ordena su conducta, para su bien o para su mal, por decisiones que progresivamente van siendo más autónomas y libres (Soto Ortega, 1982).

Los agentes familiares de la educación tienen que ser ahora conscientes de que una nueva etapa vital comienza. En consecuencia, tienen que adoptar una nueva estrategia educativa, si quieren ayudar a las personalidades infantiles a conseguir las metas de madurez convenientes. Tienen que conservar la conciencia de su protagonismo y ordenar sus actuaciones en conformidad con criterios de oportunidad, de eficacia, de acompañamiento y de constancia. La frecuencia con que los progenitores

abandonan su protagonismo educativo, por el hecho de que los resultados aparezcan como menos perceptibles, indica que es importante llamar su atención sobre su labor educativa y sobre la necesidad de depurar criterios y perfilar objetivos educativos conforme con los avances evolutivos de los hijos.

La *preadolescencia* (de los 12 a los 15 años) es una etapa especialmente abierta a las influencias familiares, pero en la cual se construyen determinadas escalas de valores personales que no siempre son coincidentes con los de los progenitores. El preadolescente se hace consciente de sus posibilidades morales, intelectuales, sociales, afectivas y pretende naturalmente el autoafianzamiento a costa de determinadas rupturas que frecuentemente los adultos intentan paralizar (Riesgo, 1984; Castillo, 1984).

El contexto familiar sigue teniendo un poder decisivo, aunque las formas exteriores varíen notablemente en comparación a las etapas infantiles anteriores. Por una parte se comienza a considerar restrictivo por el preadolescente, y frecuentemente es fuente de conflictos cuanto se expresa con normas disciplinares. Por otra parte, resulta imprescindible para el equilibrio del conjunto de la personalidad. A la prudente sensatez de los padres y adultos corresponde dosificar las exigencias y las condescendencias a fin de que se cubran suficiente y positivamente las labores que a este contexto familiar le corresponde durante la preadolescencia y se cumplan los objetivos básicos que sólo él puede asegurar.

Estos objetivos pueden resumirse en algunos como los siguientes:

- Ofrecer al preadolescente elementos de juicio sociales y morales para que se construyan adecuadamente las escalas de valores que son imprescindibles para ordenar la propia conducta personal y social.
- Servir de protección contra desórdenes y exageraciones en los juicios y en los comportamientos, no sólo con el empleo de normas coercitivas y prohibiciones, sino con alientos, juicios de valor y mecanismos de discernimiento de diverso tipo.
- Complementar la experiencia humana que todavía el preadolescente no ha conseguido y que puede aceptar de los adultos, si las relaciones con ellos son afectuosas y la postura de los mayores resulta comprensiva y convincente.
- Facilitar cauces de diálogo y reflexión que ayuden a ordenar las ideas y a proporcionar referencias objetivas y de validez universal.
- Evitar sustituciones o compensaciones de personalidades débiles, lo cual es más cómodo a los padres que el acompañar en la toma de decisiones comprometedoras, las cuales, por los riesgos que implican, son las que más ayudan a madurar a las personas.
- Enseñar al preadolescente a asumir las consecuencias de las propias decisiones, por desagradables o duras que resulten, evitando decisiones o actitudes paternalistas y protectoras.
- Fomentar experiencias en grupo y cuidar el nacimiento de la amistad con otros preadolescentes, estimulando la iniciativa y el altruismo. Sobre todo conviene esta ayuda con quienes se muestren excesivamente introvertidos y reservados.
- Aceptar los encuentros con el otro sexo en clima de naturalidad y sin inhibiciones, retraimientos y tampoco sin precocidad distorsionante.
- Ayudar a planteamientos de futuro personal, que normalmente aparecen en estos años como posibilidad. Estos planteamientos no serán concretos y precisos todavía, pero sí es bueno iniciar visiones que no se reduzcan a intereses crematísticos o a pretensiones ambiciosas.

- Colaborar en el crecimiento espiritual, ayudando a despertar la propia conciencia y respetando la intimidad. Sólo si los valores trascendentes se presentan ahora como un bien logra el preadolescente integrarlos en sus nacientes escalas personales de apreciaciones y valoraciones.

Cuando el clima familiar es abierto, agradable, sereno, el preadolescente se conduce con libertad, con independencia incipiente y con relaciones de confianza con los adultos. La familia se convierte en crisol purificador de impresiones negativas provenientes de otros entornos y en cauce para el desahogo afectivo y moral que en este momento reviste especial necesidad. La labor de orientación es compartida ahora por todas las instancias educadoras en la que vive el preadolescente. Pero los padres mantienen el protagonismo de esta labor si saben sintetizar, coordinar, discernir y alentar.

La *juventud inicial o adolescencia media* (de 15 a 18 años) es también una etapa de relativa vinculación familiar, aun cuando el repliegue sobre los propios sentimientos, sobre los propios juicios y sobre las propias experiencias se hace ahora más intensa y más consciente (Toro Trallero, 1981).

Lo típico de este período es la organización autónoma de la propia vida extrahogareña. El sujeto camina aceleradamente hacia la propia independencia, pues ahora se vive intensamente el valor de la libertad. Incluso a veces se asume esta vivencia con cierta agresividad y con especial sensibilidad ante los propios derechos y posibilidades.

No es fácil para los padres asumir esta autonomía filial. Se resisten a aceptar la propia tarea educadora como algo menos coercitivo y por eso surgen fácilmente los conflictos. Sin embargo, deben aprender el deber del respeto a la persona del hijo y hacerlo compatible con su todavía importante protagonismo educador.

El adolescente se comporta como más independiente, pero no quiere ello decir que pueda prescindir de su contexto hogareño, pues todavía precisa muchos recursos materiales, intelectuales y ayudas disciplinares.

Los objetivos que los padres deben entrever en este período pueden concretarse en sugerencias como las siguientes:

- Conseguir de los hijos que la disciplina sea aceptada como más interna y consciente. No es bueno expresarlo en forma de prohibiciones. No es difícil conseguirlo si se sabe distinguir en su vida lo que resulta importante y lo accesorio en el comportamiento y en las diversas pretensiones, transigiendo en lo segundo y exigiendo lo primero.
- Estar especialmente atentos al temperamento y a la emotividad de los hijos, a fin de acomodarse a cada uno según su modo de sentir y de reaccionar.
- Este trato diferencial se debe mantener también en las exigencias sociales y personales que requiere cada sexo, evitando confundir la dignidad de cada uno de ellos con la igualdad que amortigüe diferencias y perjudique la conveniente identificación y consecuente adaptación de conductas.
- La responsabilidad ante las propias decisiones es una de las grandes conquistas que debe realizar el adolescente. El hogar contribuye a su promoción, respetando las opciones libres y justas que se adoptan y creando las condiciones para que sean coherentes y convenientes.
- Llevar al adolescente a plantearse su orientación ante el futuro, objetivo en el que los padres tienen mucho que decir y poco que imponer, sobre todo si el carácter y el estilo intelectual de sus hijos hace fáciles los planteamientos serenos y realistas.
- Cuidar el área de las evasiones y de las diversiones, así como el cultivo de las propias aficiones o el desarrollo de determinadas habilidades. Mas debe quedar siempre a merced de las preferencias afectivas de los hijos. Pero el hogar tiene la posibilidad de promocionar muchos valores personales con el correcto encauzamiento de estas acciones y preferencias.

- Vigilar los vínculos y colaboraciones con determinados movimientos, grupos, organismos o instituciones culturales, artísticas, sociales, etc. Constituyen elementos educadores que se deben siempre atender y promocionar.
- Saber respetar también las elecciones responsables de compañías y amistades, advirtiéndolo que en este terreno representan las intromisiones de los adultos.
- Y del mismo modo, los acercamientos afectivos al otro sexo, incluso cuando llega al grado de permanente emparejamiento, requieren también el suficiente respeto de los progenitores.
- La honradez y el sentido de justicia deben adornar como estilo de vida todo el proceso madurativo de esta etapa, pues de ese tono de la personalidad adolescente dependerá en adelante el modo ético y social de comportamiento.

La misión del hogar en el período adolescente, en el cual de una u otra forma la persona se desprende de la familia y organiza su vida, sus criterios y sus sentimientos sin tanta dependencia de ella, es crear las condiciones convenientes para que se encuentren en él elementos de referencia. Los padres, con sus deseos buenos y sobre todo con sus ejemplos positivos, se deben alzar siempre ante estos hijos mayores como mudo ejemplo y pauta de conducta. Junto a esta misión que ciertamente reclama mucha sinceridad y fortaleza, habrá de admitirse, más o menos explícitamente, la misión protectora contra los riesgos de desorden que pueden aparecer en la vida del adolescente. Unas veces estos riesgos pueden afectar al terreno del comportamiento social, de las actividades estudiantiles y académicas o a las insinuaciones del entorno. Pero a veces pueden aparecer en el mismo interior de la personalidad como cuando se producen depresiones afectivas, trastornos éticos o desviaciones ideológicas. También, y tal vez sobre todo, en estos momentos es cuando los progenitores pueden y deben actuar oportunamente evitando oposiciones frontales y creando relaciones dialogantes frecuentes.

La juventud adulta o madura (de los 18 a los 28 ó 30 años) constituye ese período de la vida en el que se asumen las decisiones en plenitud y en el que la referencia a los progenitores queda debilitada en proporción a la capacidad de opción con la que cuenta el individuo.

Podríamos sospechar que poco queda ya que hacer, al menos explícitamente, en lo referente a la educación de los hijos, debido a su autonomía de pensamiento, a su madurez moral y afectiva y eventualmente a su independización incluso material, con relación a los progenitores. Pero la experiencia enseña que quedan todavía los últimos objetivos que cubrir en la conveniente formación de los propios hijos, al menos si las etapas anteriores se han realizado satisfactoriamente y se han establecido con ellos relaciones suficientes de respeto, de afecto y de concordia adecuada (Hopkins, 1986).

Podemos considerar los objetivos de esta etapa como más sutiles que los sugeridos en las anteriores y sospechar que su efectividad dependerá sobre todo de la delicadeza con la que se propongan y se persigan serenamente.

Algunos de ellos pueden formularse así:

- Servir de referencia en los criterios y en los comportamientos, sobre todo cuando surgen situaciones difíciles y conflictivas.
- Ofrecerse como ayuda y apoyo, con gran respeto a la autonomía de las decisiones, amparándose más en la experiencia que en la ciencia, en la cual pueden los hijos moverse en niveles superiores de información y de coherencia.
- Acompañar en los momentos de dificultad profesional o laboral, especialmente significativos al comienzo de los procesos de integración social, aunque en este momento sean más grandes las esperanzas y más ambiciosos los proyectos de promoción.

- Acoger comprensivamente los proyectos matrimoniales con respeto a las decisiones libremente adoptadas y que en todo caso deberán considerarse como intransferibles.
- Ofrecer plataformas de ayuda, material y moral, en la medida en que la familia pueda proporcionarla, pero sin exigir hipotecas afectivas o sociales que coaccionen las decisiones personales.
- Adaptarse al itinerario de cada hijo, que en este estadio puede ser notablemente diferente e incluso discrepante por la peculiar disposición de cada uno.
- Mantener los ideales de la vida familiar, incluso ante eventuales rupturas afectivas o convencionales, conservando el hogar como refugio abierto y acogedor.

La función educadora de la familia no termina nunca, ni siquiera cuando se ha dado por concluida la permanencia habitual en ella. Esto debe constituir una clara conciencia de los padres que se sienten responsables de lo que para ellos significa la educación de sus hijos. Incluso deben considerar como señal de nobleza y motivo de legítimo orgullo contemplar el nacimiento de otras familias, como el fruto final del itinerario educativo generosamente seguido y desinteresadamente coronado.

6.3. Sentido dinámico y práctico de los objetivos educativos

La educación de los hijos es, por su propia naturaleza, un proceso concreto y personal, en el cual cuentan menos los planteamientos teóricos que las realizaciones prácticas y efectivas.

No son buenos educadores los que tienen claras las ideas, sino los que saben con habilidad llevarlas a la práctica cada día. Los padres, y cualquier otro que participa en la responsabilidad educadora del hogar, necesitan clarificar sus criterios pedagógicos, lo cual se consigue sobre todo sabiendo bien lo que pretenden en general, y lo que debe ser objeto de sus aspiraciones en cada momento. Pero la misma identidad de la educación familiar reclama el tacto delicado y el sentido común suficiente para que los hijos encuentren en el hogar un estilo de convivencia suficiente por sí mismo para formar ideas, actitudes y sentimientos que conduzcan al tipo de hombre que se considera como ideal (Fullat, 1982).

Son buenos los proyectos objetivamente válidos. Pero son más importantes los procedimientos que hacen efectivos los proyectos. Y esto sólo se consigue cuando verdaderamente es el amor el valor y la fuerza auténtica que dinamiza la educación familiar. Sin amor sincero y pleno no es posible la educación adecuada de los hijos. Y con el amor auténtico se compensan las deficiencias, se superan las dificultades, se satisfacen las necesidades, se mantiene la orientación positiva de cualquier itinerario y se aseguran los resultados óptimos, en la medida en que son compatibles con la libertad del hombre, creciente a medida que la madurez avanza.

Por eso la educación familiar no es de naturaleza didáctica, ni tiene sus fuentes básicas en los programas o en las transferencias explícitas. Tampoco puede ser objeto de una valoración cuantitativa contabilizada.

Su originalidad radica en dimensiones más profundas y por lo tanto más imperceptibles. Los objetivos que la deben orientar son más dinámicos y vivos que las mismas sentencias en las que se puede literalmente encerrar. Pueden ser unívocamente formulados en esas expresiones literarias, pero son radicalmente análogos en cuanto son incomparables, irrepetibles e inagotables. Su riqueza está en su permanente originalidad y por eso son profundamente creativos. La naturaleza ha preparado a los padres para educar adecuadamente a los hijos. Y hay que tener sincera confianza en sus imperativos, confianza que muchas veces se deteriora ante planteamientos especulativos aparentemente más brillantes, pero no necesariamente más efectivos (Marín Ibáñez, 1976; Gimeno Sacristán, 1986).

Los padres, como todos los educadores, pueden mejorar sus procedimientos con el apoyo de una reflexión seria y sistemática y con la clarificación progresiva de sus pretensiones, sobre todo a la luz de la experiencia propia y ajena. Pero no deben depositar su total confianza en los proyectos o programas de educación familiar, por atractiva que resulte su formulación, ya que sus planteamientos pedagógicos no son por naturaleza equivalentes a los culturales, a los académicos, a los estéticos, a los sociales, a los éticos o a los religiosos. Los objetivos de la educación familiar son siempre diferentes, aunque no antagónicos, a todos los otros. Por eso sólo ellos, con el abnegado trabajo cotidiano y con la disponibilidad de que se hallan dotados por la misma identidad, deben interpretarse, asimilar y organizar lo que aquí hemos llamado objetivos educativos.

A ellos, como a cualquier otro educador, se le puede decir lo que sería bueno intentar alcanzar. Pero la conquista es cosa irrenunciable de cada uno de ellos. Son los verdaderos artífices y protagonistas de la educación de sus hijos.

6.4. Bibliografía

Bibliografía

- [1] ALBA, J. de (1981): *Manual para padres eficaces*, Barcelona, Fert.
- [2] ALVIRA, T. (1976): *Cómo ayudar a nuestros hijos*, Madrid, Magisterio Español.
- [3] ARCHAMBAULT, P. (1979): *Formación moral de la juventud*, Barcelona, Planeta.
- [4] BIASUTTI, G. (1979): *Guía para una educación no represiva*, Madrid, Atenas.
- [5] BIRZEA, C. (1980): *Hacia una Didáctica por objetivos*, Madrid, Morata.
- [6] BLOOM, B. S. (1979): *Taxonomía de objetivos de la educación: ámbito del conocimiento*, Alcoy, Marfil.
- [7] CASTILLO, G. (1984): *El adolescente y sus problemas*, Navarra, Eunsa.
- [8] CURWIN, R. (1984): *Cómo fomentar los valores individuales*, Barcelona, CEAC.
- [9] DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1986): *Nuevos objetivos en educación*, Madrid, Santillana.
- [10] DUCAMP, J. L. (1983): *Cómo descubrir la felicidad de los hijos*, Madrid, Narcea.
- [11] ESCÁMEZ, J. (1981): *Formación de hábitos como objetivo de la educación*, Murcia. Public. Univers.
- [12] ESCUDERO, J. M. (1980): *Cómo formular objetivos operativos*, Madrid, Cincel Kapelusz.
- [13] FULLAT, O. (1977): *Educación, diálogo de generaciones*, Barcelona, Herder.
- [14] — (1982): *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*, Barcelona, Hogar del Libro.
- [15] GALO DE LARA, E. M. (1982): *Cómo elaborar objetivos educativos en forma operativa*, Guatemala, Piedra Santa.
- [16] GIMENO SACRISTÁN, J. (1986): *Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*, Madrid, Morata.
- [17] HOPKINS, R. (1986): *Adolescencia: años de transición*, Madrid, Pirámide.
- [18] ISAACS, D. (1986): *Educación de las virtudes humanas*, Navarra, Eunsa.
- [19] JACSON, B. (1981): *Cada niño una excepción*, Madrid, Morata.
- [20] LANDSHEERE, V. de (1977): *Objetivos de la educación*, Barcelona, Oikos-Tau.
- [21] LÓPEZ, S. (1982): *Metas de un sistema educativo*, Madrid, Narcea.
- [22] MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976): *Valores, objetivos y actitudes en educación*, Valladolid, Miñón.

- [23] OLERÓN, P. (1980): *La inferioridad física del niño*, Barcelona, Planeta.
- [24] ORMELL, C. (1978): *La manipulación de los objetivos en la educación*, Madrid, Adara.
- [25] POROT, M. (1980): *La familia y el niño*, Barcelona, Planeta.
- [26] RIESGO, L. P. (1984): *Los padres ante la adolescencia de los hijos*, Madrid, Narcea.
- [27] — (1985): *Infancia y educación familiar*, Madrid, Narcea.
- [28] RODRÍGUEZ, J. L. (1979): *Los objetivos educativos*, Valencia, Univers.
- [29] SOTO ORTEGA, F. (1982): *Las actitudes familiares: cuándo son problemas y cómo cambiarlas*, Madrid, Narcea,
- [30] TORO TRALLERO, J. (1981): *Mitos y errores educativos*, Barcelona, Fontanella.
- [31] VIAL, J. (1980): *Hacia una pedagogía de la persona*, Barcelona, Planeta.
- [32] VIMORT, J. (1979): *Nuestros hijos y la vida de familia*, Barcelona, Herder.

Capítulo 7

Responsabilidad de la Familia en los Primeros Años de la Vida del Niño - Andrés del Moral Vico

Los individuos recién nacidos en el seno de cualquier colectividad, ya sea humana o animal, viven un período de indefensión, de falta de autonomía, que sin el amparo de sus progenitores se pondría en serias dificultades aun la propia supervivencia de los mismos.

El niño es uno de los seres vivos que más tiempo necesita de la ayuda de sus padres hasta poder valerse por sí mismo. Vive el período de atención postnatal más largo de todos los mamíferos. Esta circunstancia hace que aumente el tiempo de atención recibida de los adultos que conviven con él y proclama la responsabilidad ineludible de la familia. Por otro lado, esta indigencia inicial, este escasísimo repertorio de conductas innatas que lo convierten en un ser extraordinariamente *desespecializado*, da lugar a que cada nacimiento sea el origen de una posible grandeza humana, de un reto único. Parafraseando a Pascal podríamos decir que el niño es una *débil caña que aprende*.

Hay actualmente acumulada una gran cantidad de información científica sobre la capacidad natural del niño recién nacido para aprender de su entorno que justifica sobradamente la denominación de este capítulo. Los densos y acelerados procesos de maduración individual que se producen en los primeros años de la vida son de extraordinaria importancia en el desarrollo de la futura personalidad del niño. Esta actividad dialogante con los estímulos del entorno posibilita el desarrollo de las bases neurológicas del comportamiento intelectual, siempre que esa estimulación sea óptima (Luria, 1979).

Afortunada o lamentablemente, depende de los casos, estas vivencias van a producirse en una fase de la vida del niño caracterizada por la casi exclusividad de la estimulación del hogar: la influencia de los miembros de la familia, los estímulos procedentes de aparatos y objetos (TV, equipos de música, radio, reproducciones e ilustraciones de libros y cuentos, etc.) que son directa o indirectamente controlados por los padres.

Seguramente todo lo que hagamos por el niño en estos primeros años de su vida por medio de incontables intervenciones más o menos intencionadas va a tener una clara trascendencia educativa para él. Es por esto que la idea de responsabilidad que aquí vamos a considerar estará latente o manifiestamente matizada por la calidad *educativa*. De esta manera intentamos aproximarnos al espíritu global que orienta esta obra.

Seguidamente abordaremos esta responsabilidad manifiesta de los padres respecto al futuro de la prole en áreas concretas intentando señalar posibles salidas prácticas en cada una de ellas.

7.1. Las bases legales de esta responsabilidad

Cada día se va tomando más conciencia de la importancia que para una persona tienen las vivencias experimentadas durante los primeros años de la vida. Ya es habitual encontrarse en los tratados de teoría educativa lo que el sentir general y la lógica más común admiten sin esfuerzo, es decir, el derecho de los padres a la educación de los hijos. Este hecho no parece ser gratuito, sino que puede obedecer a una intencionalidad más o menos manifiesta, o sea, subrayar el ineludible derecho/deber de los padres a educar a sus hijos frente a una corriente, tan antigua como nuestra civilización, que intenta confiar al Estado la responsabilidad de la educación de los ciudadanos una vez que se admite la importancia y trascendencia de la educación. Aunque estos planteamientos ya son antiguos (Platón, 1923), es en la época actual cuando más se aprecia la presión estatal para asumir responsabilidades y funciones que corresponden a la familia, sobre todo cuando se refiere a intervenciones educativas dirigidas a los más pequeños. La sociedad moderna vive esta tensión familia-Estado respecto a las responsabilidades en materia educativa, siendo una realidad el constante empobrecimiento del rol familiar, unas veces por la fuerza de la misma presión estatal, otras, por la declinación de la responsabilidad paterna propia de los tiempos modernos.

No vamos a entrar en las razones que esgrimen los defensores del intervencionismo estatal para no salirnos del tema, aunque sí puede caber el decir que tales prácticas conducen a consecuencias claramente enfrentadas a los principios de personalización y autonomía propios de todo proceso auténticamente educativo.

La misión del padre no acaba con la procreación del hijo, sino que ha de continuar en pro del perfeccionamiento de éste, es decir, de su educación. Todos los agentes tienden naturalmente a llevar sus efectos a la perfección (Millán Puelles, 1963).

7.2. El ámbito familiar como primera fuente de estímulos educativos

El recién nacido comienza a estrenar su vida psíquica en un contexto de estímulos muy definido. El ámbito familiar constituye la primera referencia para una palpitante experiencia ávida de todo tipo de estímulos con los que el niño se va conectando al mundo que le rodea invadiéndole su intimidad y trazándole las líneas de su personalidad.

Nuestra primera apelación a la responsabilidad de los adultos que rodean al niño, fundamentalmente a los padres, es que tomen conciencia de este fenómeno, de esta eclosión, del estreno vital del niño que no se da sino en el contexto social más elemental, la familia.

Justamente estamos ante una responsabilidad irrenunciable, terreno en el que la familia no podrá ceder jamás dado su papel insustituible en las llamadas funciones formativas primarias: sentimientos, actitudes, valores, etc., instrumentos que el niño necesitará para configurar sus ejes referenciales básicos que después le permitirán la conquista de otros contextos más extensos.

Para los padres, es de suma importancia esta toma de conciencia y la consecuente responsabilización respecto al comportamiento infantil en los primeros años. Los estímulos que rodeen la vida del niño en el hogar podrán ser enormemente eficaces, pero también son condicionantes de su desarrollo en función de la riqueza de estimulación y del tipo de estímulo. La propia naturaleza desespecializada de los pequeños hace que la conducta más simple tenga que ser adquirida, inducida de los modelos que se le ofrezcan. Cada vez se hace más necesaria esta apelación a los padres, esta llamada para su preparación cualitativa respecto al conocimiento de los procesos psíquicos infantiles con objeto de optimizarse en su función de factores de absoluta relevancia en el medio en que se desenvuelve el pequeño.

La demanda de información por parte de la familia sobre el conocimiento del niño es una consecuencia del reconocimiento de que una adecuada estimulación afectiva, sensorial, intelectual, etc., es básica para el establecimiento de una rica trama de interacciones productoras de efectos positivos para el futuro de la prole. Los datos aportados por la investigación psicológica confirman una vez más la correlación entre niveles óptimos de estimulación y el comportamiento intelectual del menor.

Los padres han de saber que si en este contexto intermediario entre el niño y su medio se producen situaciones estimulantes empobrecidas podrán originarse estados carenciales de tristes consecuencias para los hijos que en casos extremos requerirán el concurso de programas terapéuticos correctores de anomalías que se han podido evitar con un clima de estímulos adecuado.

Para no quedarnos en generalidades, sugerimos algunas orientaciones para promover situaciones estimulantes que, a su vez, pueden incitar abiertamente a otras propuestas:

- En primer lugar, es fundamental que los padres conozcan científicamente a sus hijos desde una perspectiva psicológica. Una información seria y rigurosa desmercantilizada y orientadora se puede obtener haciendo una selección cuidada de estas posibles fuentes: cursos de formación, literatura específica, consulta a expertos reconocidos, etc.
- La familia puede establecer todo un programa para el aprendizaje de supervivencia tanto en la casa como en la calle: cocina, enchufes, estufas y radiadores, semáforos, aprendizaje del nombre y apellidos, domicilio, teléfono, etc.
- El niño es un ser de mucho dinamismo, su naturaleza le impulsa al movimiento y a la actividad constante, fenómeno que no hay que reprimir, cosa muy habitual en el comportamiento de los padres. Lo ideal sería que los menores contaran con un espacio propio para poder dar expansión a su energía sin que se sientan excesivamente vigilados y molestar lo menos posible a los adultos.
- El propio interés de los niños será un buen indicador para detectar aquellos estímulos más adecuados que deben procurarse para la creación de contextos racionalizados. A veces se tratará de personas (amigos, vecinos, abuelos, hermanos, etc.), otras de material impreso (cuentos, libros, revistas, tebeos, etc.), itinerarios (paseos programados para aprovechar la estimulación de los elementos del itinerario), juguetes (la proliferación de estupendos juguetes didácticos facilita esta labor), programas de televisión (seleccionar los mejores y apropiados), etc.
- Todos los niños sienten una especial preferencia por ayudar a los mayores en tareas específicas de éstos. Las tareas domésticas ofrecen una buena oportunidad para implicar a los hijos brindándoles la posibilidad de ejercitar la motricidad (la pedagogía ha reparado en los beneficios de estos juegos desde que fueron propuestos por María Montessori).
- Un buen ejercicio de atención y relajación es hacer seguir a los niños narraciones grabadas por los propios padres en una cassette sobre cuentos ilustrados.

No seguimos, las posibilidades son infinitas. Nosotros invitamos al lector interesado a que ponga a prueba su imaginación y prolongue esta relación de estímulos.

7.3. ¿A qué edad empezar?

En el pórtico de un conocido libro (Cohén, 1983) se dice que un sabio de la antigua Grecia recibió la visita de una joven madre con su hijo de un año. La madre preguntó: —Dime, sabio anciano, ¿cuándo debo comenzar a educar a mi hijo?— Llevas un año de retraso —le respondió el sabio.

Hoy la corriente que defiende los aprendizajes tempranos está firme y científicamente asentada (Cohén, 1983; Collin, 1981; Lewontin, 1985, Taylor, 1983; Wolman, 1982). Las investigaciones al respecto parecen no dar lugar a dudas en cuanto a la necesidad de una atención educativa temprana.

Nosotros orientaremos este apartado siguiendo la línea de todo el trabajo, es decir, buscando las responsabilidades que atañen a la familia en relación a la casi exclusividad del contexto familiar en materia de experiencias tempranas de aprendizaje.

Los tres primeros años de la vida de un niño son de una importancia decisiva para su futuro. Lamentablemente sólo un niño de cada diez cuenta con posibilidades de iniciar su vida de manera óptima (White, 1978). Los bebés, en sus aparentemente insignificantes actividades, están poniendo en juego el futuro de su personalidad. Tras veinte años de investigar los orígenes de las competencias humanas, estamos convencidos de que es necesaria una experiencia educativa de gran calidad durante los tres primeros años de la vida para que un individuo pueda desarrollar todo su potencial (White, 1979).

La familia, y la sociedad en general, aún no ha tenido tiempo de asimilar semejantes revelaciones. En este terreno la responsabilidad de los padres es total. De la familia depende el que las vivencias, el ambiente, los estímulos sean óptimamente dispuestos para crear el contexto adecuado en el que el niño inicie su vida psíquica. Podríamos aventurar que si se reacciona positivamente ante las conclusiones aludidas, en un futuro no muy lejano la atención educativa de los niños de cero a tres años será la inversión más inteligente en materia de educación. Los padres se convertirán en los más importantes educadores del hombre. Éste podría ser el gran reto de una política educativa de los años próximos. Los primeros maestros, los padres, tendrán que obtener, dentro de muy poco tiempo, una formación pedagógica sistemática.

No parece pues descabellado creer que es también en la familia donde comienza el fracaso de los hijos. Efectivamente, nos encontramos con fracasos escolares en la mayoría de los países del mundo en niños recién ingresados en la escolaridad obligatoria cuando aún no ha sido posible que el sistema escolar haya podido incidir como causa del bajo rendimiento infantil. El itinerario escolar del niño se encuentra hipotecado por las experiencias vividas con anterioridad (Cohén, 1983). Lamentablemente las vivencias familiares, en demasiados casos, representan un peso que el niño no va a poder aligerar cuando se enfrente a las exigencias de los aprendizajes sistematizados de la escuela.

Es mucha la carga de responsabilidad que debe soportar la familia. Es cierto que los padres se encuentran desasistidos ante una función que es compleja, que cada vez se racionaliza más, que alcanza niveles elevados de dificultad, pero que no por ello deja de ser de su ámbito competencial, sobre todo cuando de los primeros años de la existencia del niño se trata. Surge de nuevo la necesidad de implicar a la sociedad para que haga más llevadera a la familia esta responsabilidad en el sentido de arbitrar medidas para la capacitación psicopedagógica de los padres de familia en tanto que educadores naturales de los hijos. Habrá de elaborarse una política educativa que cuente con el factor padres como una de las principales claves del proceso.

Mientras tanto, nuestra recomendación consiste en la sensibilización ante semejantes descubrimientos y tomar conciencia de lo mucho que la familia puede aportar en el complejo proceso de desarrollo personal de los hijos. Además de la preparación científica que todos deseamos para los primeros educadores del hombre, que no olviden los padres que siguen vigentes algunos pilares fundamentales para establecer un buen clima familiar posibilitador de educación: el amor a los hijos, la unión y buen entendimiento entre la pareja, el ejemplo paternal, el diálogo padres-hijos, etc. (Riesgo, 1982).

7.4. La familia y el mundo de la afectividad

El carácter y la sensibilidad de un individuo representan un extraordinario papel para su futuro, ya que son componentes importantes de la personalidad. Sabemos que la génesis de estas características individuales, a su vez catalizadores de otras importantes funciones (cognitivas, intelectuales, etc.), dependen de dos importantes bastiones afectivos que son el padre y la madre. La virilidad del primero y la delicadeza de la segunda son tan importantes para la expansión psíquica del niño como lo es el alimento para su cuerpo (Mauco, 1978).

La decisiva importancia que la vida familiar tiene para el desarrollo psíquico del niño es un hecho al que todavía no se le ha prestado la suficiente atención. Desde los primeros meses de vida la sensibilidad del niño está unida a la de sus padres. Desde muy pronto empieza a existir imitación e identificación de la actitud de éstos, de manera que se puede decir que el psiquismo del niño es consecuencia de la manera de ser de sus padres. No sólo es la dotación somática la que el hijo recibe de sus progenitores, sino la psíquica también.

Entre otros, conviene destacar dos efectos que se derivan de la trama de relaciones afectivas que se van a entablar entre padres e hijos. El primero de ellos es el de *seguridad personal* que se produce como consecuencia de la calidad de interacciones del niño con los adultos de la familia, fundamentalmente el padre que se convierte en el espejo donde se mira el hijo, en el modelo al que imita. El sentimiento de seguridad personal se va afianzando en la medida en que las relaciones padre-hijo se fundamentan en la afectividad transmisora de autoconfianza, y no en relaciones de autoritarismo, presión, obligaciones, etc. Este contacto entre padre e hijo produce otros efectos concomitantes de gran influencia en toda el área de maduración personal (Ríos, 1980). El segundo de los efectos aludidos es el de *confianza básica* que se origina en las óptimas relaciones con la madre que actúa de objeto gratificante en las necesidades básicas. El diálogo verbal y afectivo que la madre entabla con el hijo favorece la confianza que el niño necesita para iniciar sus relaciones con el mundo exterior. Este efecto será un elemento clave de la constitución personal del niño (Ajuriaguerra, 1978).

También, en el comportamiento afectivo, la etapa de máxima maleabilidad se sitúa en los primeros años de la vida. Los padres suelen ignorar que es antes de los cinco años cuando se producen las experiencias emocionales más significativas y de mayor trascendencia. Son auténticamente reveladoras y dramáticas las afirmaciones de Spitz en el tema de la privación afectiva y las consecuencias que tiene para el individuo el llamado *síndrome de hospitalismo* (Spitz, 1948). Los niños lactantes separados de su madre, al cabo de unos meses de separación pueden degenerar en idiotéz o incluso sobrevenirles la muerte. Pero si antes de los cinco meses la madre es devuelta al niño, éste se recupera sorprendentemente.

Terminaremos este apartado con algunas recomendaciones de carácter práctico que como siempre serán meramente indicativas y suscitadoras de otras posibles acciones.

Ni que decir tiene que la necesidad de afecto es enormemente vital para los pequeños, concretamente las manifestaciones de amor de la madre no sólo tienen consecuencias psíquicas sino que, como ya se ha visto, también originan trastornos somáticos en caso de ausencia de las mismas. La práctica de amamantar a los bebés, que va cayendo en desuso, es una de las ocasiones más rotundas para el intercambio de afectos entre la madre y el hijo.

Los niños pequeños se apoyan en la autoridad de los padres, que no en el autoritarismo, como un punto de referencia conductual. Esta autoridad descansa en la sinceridad. El niño no soporta el engaño, prefiere las consecuencias reales de la verdad a la frustración de la mentira, pues con ésta se vienen abajo los soportes de una seguridad que necesita. Si queremos la confianza de nuestros hijos no podemos mentirles nunca. El niño necesita autoridad, incluso autoridad rigurosa. Es más perjudicial la falta de autoridad que el abuso de la misma. El ejercicio de la autoridad paterna se debe hacer de manera tranquila, pero firme, orientada al orden y la disciplina de la vida del niño: comida, sueño, deberes, etc. Esto no quiere decir que nos convirtamos en esclavos del niño, que vivamos

apasionadamente la vida de nuestros hijos en una continua actitud de negaciones o prohibiciones. El ha de disfrutar de su libertad y nosotros de la nuestra.

El miedo es un lastre para la vida psíquica del niño. Los padres no deben generar miedos en sus hijos ni propiciar situaciones que lo favorezcan: cuentos, amenazas, películas, etc. Una buena aliada será la entereza y serenidad de los padres frente a situaciones de auténtica prueba. El pequeño percibe rápidamente la debilidad de los padres y no tendrá ningún inconveniente para utilizar este descubrimiento en beneficio propio dada su natural inmadurez.

Un elemento importante de la tranquilidad y la energía familiar es la armonía y un buen entendimiento entre la pareja. La función de ambos ha de ser complementaria y no contradictoria. Esto constituirá un buen soporte para el psiquismo infantil.

7.5. Repercusiones del lenguaje familiar

Las primeras comunicaciones que la familia va establecer con el recién nacido van a ser a base de una fusión de palabras y afecto, clima muy adecuado para el posterior desarrollo de la comunicación exclusivamente verbal.

El aprendizaje del lenguaje se produce de manera natural, inicialmente en el contexto familiar para después ampliarse a otros espacios más abiertos pero ya con unas bases y un código perfectamente definidos. Obviamente el papel de los miembros de la familia es relevante, dependiendo de éstos la calidad de una de las adquisiciones instrumentales más necesarias para la comunicación y el comportamiento intelectual del individuo.

Son abundantes las investigaciones sobre estimulación verbal (Dodd, Turner, Berstein, Brandis) realizadas con niños desde nueve meses de edad cronológica en las que se destaca la importancia de la estimulación familiar, sobre todo en la comunicación madre-hijo, en relación a las puntuaciones alcanzadas por los niños.

Es sabido que el lenguaje familiar está muy influenciado por el estatus económico y cultural de los padres. La mayor trascendencia de este hecho radica en que existe una clara relación entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento de los niños. Alrededor de los seis meses comienza a darse este juego de influencias que no acaba hasta la adultez. Los paradigmas verbales disminuidos de padres de escasa cultura comienzan a ejercer una negativa influencia en el desarrollo mental de los hijos. Caso contrario ocurre en los ambientes más favorecidos. Existen interesantes estudios (Bernstein, 1961) sobre estas influencias. Los códigos lingüísticos de las personas de una u otra clase social condicionan la forma de relacionarse con el mundo circundante. Estos mismos códigos sitúan a los niños en desigualdad de condiciones para enfrentarse a los contenidos culturales y a los aprendizajes que se imparten en los centros educativos que ofertan una cultura más en consonancia con los *códigos elaborados* de la clase privilegiada y más distanciada de los *códigos restringidos* propios de clases desfavorecidas.

No vamos a insistir más en estas consideraciones, no es nuestro objetivo. Baste lo dicho para subrayar nuevamente el protagonismo de los padres, de la familia entera, en este área de las influencias lingüísticas y de sus repercusiones en los hijos.

Tampoco queremos cerrar este apartado sin apuntar algunas indicaciones prácticas para el lector interesado. Nuestra primera recomendación va dirigida a la madre, que sigue muy vinculada a su bebé, ahora ya no con un vínculo fisiológico (umbilical), sino con uno no menos importante, el afecto, el arrullo, mezcla de gestos, sonidos, palabras, melodías, que el pequeño interioriza creando las bases de su seguridad y desarrollo.

Otra buena estrategia consiste en la precisión, la exactitud en las palabras y su significado. Es muy gracioso el «parloteo» infantil, pero los padres no deben imitar esta manera de hablar, sino

emitir correctamente la fonética de las palabras, es el modelo que el aprendiz necesita para llegar a un buen nivel de expresión.

Los niños pequeños están impacientes por comunicarse con los padres, les cuentan todo, a veces de manera precipitada, como si faltara tiempo. No dudan en interrumpirnos para hablar, con nosotros. Abandonémoslo todo, si es posible; merece la pena escucharlos, ya no sólo por el contenido del mensaje, sino porque ellos se sientan escuchados. Hay que prestarles una atención seria, con ello dejamos abierta una buena vía de comunicación que ya se irá llenando de contenidos importantes.

De toda la vida el cuento ha sido un recurso para entretener y ampliar los horizontes del mundo del niño. No con demasiado esfuerzo podemos crear nuestras propias narraciones en las que intencionadamente colocaremos elementos nuevos que amplíen tanto el vocabulario como la experiencia del niño. La atención que presta el pequeño en los cuentos es sorprendente, no se cansa, permanece durante mucho tiempo escuchando si la historia guarda interés para él. No podemos entrar en la problemática de los cuentos infantiles, pero sí vamos a señalar un peligro, la aparición del miedo, el terror infantil y sus secuelas que muchos seres imaginarios de los cuentos originan (Calvo, 1987).

7.6. Habitación para la conducta moral

Reconocemos que la educación moral del niño hay que iniciarla en fases posteriores a la que venimos considerando en este capítulo. Posiblemente la responsabilidad de la familia en este ámbito quede reducida a la creación de modelos que por medio de la impregnación favorezcan la aparición de hábitos de conducta que con el tiempo llegarán a racionalizarse.

Recogemos, por su interés, los objetivos que propone el profesor Quintana (1986) en base a lo que acabamos de decir y dentro de un planteamiento metodológico que tenga en cuenta la acción concreta del niño:

1. Establecer unos límites a las actividades del niño, de modo que éste comprenda que el deseo subjetivo no puede ser absoluto, dado que la adaptación a la realidad es una ley de vida.
2. Desarrollar la capacidad de autocontrol del niño. A medida que su maduración cerebral se vaya consolidando habrá que ir preparando acciones que conduzcan hacia dicha capacitación.
3. Mostrar al niño la existencia de unas reglas ajenas a él que le obligan incluso a hacer cosas en contra de sus deseos.
4. Inicio de una formación del carácter, que se sobreponga a las manifestaciones e impulsos meramente temperamentales e instintivos.

Los padres han de saber que el mejor instrumento para el logro de hábitos que preparen la moralidad del niño es el ejemplo y las acciones que se presentan en el desarrollo de la vida cotidiana.

En esta ocasión, las recomendaciones para la acción que proponemos a los padres nos vienen orientadas por el mismo trabajo que nos ha servido de fuente (Quintana, 1986):

El egocentrismo infantil. La conducta egocéntrica en el niño es normal hasta los cuatro años de edad más o menos. No obstante, dadas las consecuencias negativas de este comportamiento para la socialización del niño, sería conveniente iniciar acciones que contrarrestaran esta conducta de manera progresiva: compartir los objetos (chucherías, juguetes, cuentos, etc.), ejercicios de comprensión de las consecuencias de los actos del niño, tratar a los demás como a él le gustaría que lo trataran, etc.

Los fenómenos psicológicos negativos. Algunos comportamientos de los niños pueden ser confundidos con manifestaciones amorales causando en los padres gran preocupación que obliga a los mismos a poner los medios que erradiquen este aparente «mal comportamiento» de sus hijos. No se debe caer en ese error, ya que con esas manifestaciones el niño se está ejercitando para la afirmación de su personalidad (cuando, por ejemplo, se opone terca y sistemáticamente a todo lo que proponen sus padres) y la aparición del autocontrol (en las típicas rabietas o explosiones temperamentales que tienen los niños sin motivo aparente).

Atención a los actos agresivos. El comportamiento agresivo es muy frecuente en los niños. Los padres han de prestar atención a estas manifestaciones temperamentales de los hijos que a veces descargan su violencia contra otros niños más pequeños o más débiles. Las acciones educativas se orientarán al logro de conductas cada vez más controladas.

El fenómeno de los celos en los niños. No es extraña la aparición de este tipo de actitud egocéntrica en los niños. El caso más típico es cuando nace otro hermanito que de repente pasa a ocupar el protagonismo en la escena afectiva. Este hecho hay que aceptarlo como normal y corresponde a la familia establecer los medios para su solución. Concretamente, para el caso aludido, la solución podría encontrarse en una justa distribución del afecto y atención que cada hijo merece. Cuando no haya motivos aparentes que justifiquen la normal aparición de la celotipia, el caso ha de ponerse en manos del especialista debido a que estos hechos suelen tener orígenes más serios y profundos.

La actitud de dominio y timidez. Son éstas, dos manifestaciones de inadaptación social en los niños. Ambas necesitan la ayuda de los adultos para su progresiva erradicación. Respecto al caso de niños dominantes, se recomiendan acciones que orienten hacia el respeto de los demás. En cuanto al caso de los niños apocados y tímidos, habrá que incorporar en su vida los estímulos suficientes para el reforzamiento de su personalidad a fin de que sea aceptado y respetado por los demás.

Iniciación a los hábitos de respeto a las normas. El niño debe saber que es un ser libre, pero también que la libertad tiene unos límites que hay que respetar. Hay que iniciarlo en el progresivo respeto de las normas que se establecen para la mejor convivencia entre los hombres.

Pequeñas responsabilidades. Los padres de hoy tendemos a la sobreprotección de nuestros hijos, aun en las cosas en las que ya están capacitados para resolver por sí mismos. Sería adecuado para el futuro del niño introducir en la vida familiar cierto aire de austeridad con objeto de ir formándole la responsabilidad mediante pequeñas tareas que tendrá que resolver autónomamente.

7.7. Bibliografía

Bibliografía

- [1] AJURIAGUERRA, J. de (1978): *La primera infancia*, Madrid, Instituto de Ciencias del Hombre.
- [2] BERSTEIN, B. B. (1961): «Social Class and linguistic development: A theory of social Learning», en HALSEY, A. H.: *Education Economy and Society* (pp. 288-314). Glencoe, The Free Press.
- [3] CALVO BUEZAS, J. L. (1987): «El miedo a los seres imaginarios en los cuentos infantiles». *Apuntes de Educación*, Madrid, Anaya.
- [4] COHEN, R. (1983): *En defensa del aprendizaje precoz*, Barcelona, Planeta.
- [5] COLLIN. (Ed, 1981): *Development plasticity Behavioral and biological aspect variations in development 1985*, Nueva York, Academic Press.
- [6] LEWONTIN, R. C. (1985): *La diversidad humana*, Barcelona, Labor.
- [7] LURIA, A. R. (1979): *El cerebro humano y los procesos psíquicos*. Fontanella, Barcelona.
- [8] MAUCO, G. (1978): *Educación de la sensibilidad en el niño*, Madrid, Aguilar.
- [9] MILLÁN PUELLES, A. (1963): *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp.
- [10] PLATÓN (1923): *La República*, Madrid, Hernando.
- [11] QUINTANA CABANAS, J. M. (1986): «Dimensión moral», en *Enciclopedia de la Educación Preescolar* (T. I), Bases Teóricas, Madrid, Diagonal/Santillana.
- [12] RIESGO, L., y PABLO, C. (1982): *Los puntos clave de toda educación*, Madrid, Narcea.
- [13] RÍOS, J. A. (1980): *El padre en la dinámica personal del hijo*, Madrid, Científico Médica.
- [14] SPITZ, R. A. (1948): «La perte de la mère pour nourrisson. Troubles du development psychosomatique» *ENFANCE*, XI. Citado en REYMOND-RIVIER, B.: *El desarrollo social del niño y del adolescente*, Barcelona, Herder.
- [15] TAYLOR, H, F. (1983): *El juego del cociente intelectual. Una investigación metodológica sobre la controversia herencia-medio*, Madrid, Alianza Editorial.
- [16] WHITE, B. L. (1978): *Les trois premières années de la vie*, París, Buchelet-Chastel,
- [17] WHITE, B. L.; KABAN, B.; ATTANUCI, J. (1979): *The Origins of Human Competence the Final Report of the Harvard Preeschool projet*. Heath and Co., Lexington Books, D. C.
- [18] WOLMAN, B. B. (1982): *Handbook of Development Psychology*, Nueva Jersey, Prentice Hall.

Capítulo 8

El Desarrollo del Autoconcepto en la Vida Familiar - Isabel Ridaó García

8.1. El estudio del autoconcepto: diversos enfoques

Cada persona percibe su propia existencia, sus cualidades, posibilidades y limitaciones. Se conoce como algo distinto de los demás y de las cosas que le rodean, pero interacciona con ellas de forma diferente en función de las cualidades o posibilidades que cree tener; si se cree capaz, actúa para conseguir su meta; si se cree incapaz, no lo intenta o lo hace pensando más en el fracaso que en un posible éxito.

La importancia, pues, de la propia imagen radica en que todo lo que hacemos, sentimos o percibimos, se ve influido por la forma en que nos vemos a nosotros mismos. Esa imagen, en cierto modo, selecciona, desecha o acoge lo que nos interesa ver y escuchar.

Todas nuestras acciones parecen contar con ese previo «qué soy», «qué valgo»; en este sentido, la propia imagen se transforma en un factor de nuestra conducta, condiciona nuestras actuaciones presentes y los proyectos hacia el futuro.

Ahora bien, ¿cómo adquirimos conciencia de nuestras capacidades, de nuestras posibilidades?, ¿qué es lo que nos lleva a decir «soy capaz», «soy incapaz»? ¿qué criterios utilizamos para vernos de una forma o de otra? y, sobre todo, ¿qué papel juega la familia en este proceso?

El estudio del autoconcepto y su significación en la conducta humana ha sido objeto de múltiples enfoques. Nombres como los de W. James, Allport, Mead, Combs, Maslow han contribuido desde sus respectivas concepciones teóricas a enriquecer la visión actual del autoconcepto. No obstante, la diversidad de terminología empleada provoca una cierta confusión y hace difícil la sistematización de datos obtenidos, desde perspectivas teóricas distintas y con instrumentos de medida muy variados.

Las revisiones realizadas en torno a la naturaleza del autoconcepto básicamente se orientan en dos sentidos (Rogers, Colin, 1987): *a*) tiende a verse como un aspecto del yo que, además, incluye otros factores, la autoestima y el autorrespeto; *b*) los componentes del yo, de forma especial, la autoestima y el autorrespeto, son sistemas dinámicos y en desarrollo que si bien reflejan la conducta, también la determinan.

Carl Rogers entiende el autoconcepto como «un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto. Como ejemplo de estas percepciones, citemos: las características, atributos, cualidades y defectos, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que él percibe como datos de su identidad» (1967, p. 34).

Para Brower (1974, p. 34), «el concepto de uno mismo es la organización o patrón de

actitudes, hábitos, conocimientos, impulsos ...». Esto implica, ya de entrada, que todo cambio del concepto de sí mismo en la persona madura, supone una modificación de la percepción, actitud y comprensión y no sólo modificaciones de conocimientos o experiencias.

Para Raimy, «el autoconcepto es el plano que cada persona consulta para entenderse a sí misma. La aprobación, desaprobación o ambivalencia que la persona siente hacia su autoconcepto, está relacionada con su ajuste psicológico personal» (1948). En los problemas psicológicos aparece un alto desagrado hacia sí mismo; el cambio en la evolución positiva de sí mismo es posible en la medida en que se vaya produciendo la reorganización de la personalidad.

Combs (1974, pp. 43-51) afirma que cuando hablamos de la forma en que un individuo se ve a sí mismo, nos referimos a su autoconcepto; es la manera en que él siente en relación a sí mismo. Es preciso distinguir, a su juicio, entre autoconcepto y autoafirmación; esta última se refiere a la forma en que una persona se describe a sí misma. Puede suceder que lo que dice una persona que es y lo que cree ser, sean cosas bien distintas.

Para Purkey (1970) el yo es «un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdadero con respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente». Esta definición incluye tres aspectos: evaluativo, dinámico y organizativo.

8.1.1. Enfoque evaluativo

Una aclaración a este aspecto la encontramos en Burns (1979). Distingue entre *autoconcepto*, *autoestima* y *autorrespeto*. Cuando hablamos de autoconcepto, afirma, se hace alusión a la descripción que una persona realiza de sí misma; la autoestima refleja el grado en que nos gusta lo que pensamos de nosotros mismos, por lo tanto, para llegar a elaborar un nivel de autoestima es preciso relacionar nuestro autoconcepto con nuestras pretensiones y esto supone la comparación con determinados criterios. Por último, el autorrespeto se relaciona con la opinión fundamental que uno tiene sobre su propio nivel básico de competencia o habilidad para controlar el curso de las propias acciones.

A juicio de Rosenberg (1973, p. 39), «la autoestima es una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo». La alta autoestima implica que el individuo piensa que él es «muy bueno» o «suficientemente bueno»; se respeta y se estima, no se ve mejor o peor que los demás, ni piensa que es la perfección, antes al contrario, reconoce sus limitaciones, pero confía en que puede mejorar y madurar. La baja autoestima lleva consigo insatisfacción, rechazo y desprecio por el sí mismo que observa. Esa imagen que recibe es desagradable y desearía que fuese distinta.

Según lo anteriormente expuesto, la autoestima de un individuo depende, en gran medida, de lo que los demás piensen de él, los criterios para esta valoración se basan, pues, en factores sociales. Una persona no se juzga en abstracto sino en relación al sistema de valores del grupo en que vive (el grupo de clase, el grupo religioso, la pandilla, etc.) y de su estatus (sexo, edad, ocupaciones más aquellos valores estándar que abarcan la sociedad entera). El problema está en que una sociedad puede cambiar sus valores y que un mismo individuo, ante las experiencias sociales, puede modificar el concepto de sí mismo (Rosenberg, 1973, pp. 229 y ss.).

Virginia Satir (1978) ha comprobado que cuando el autoconcepto es alto, el individuo se muestra en su conducta íntegro, honesto, responsable, tiene fe en su propia competencia y en sus decisiones respeta el valor de los demás, irradia confianza, se acepta a sí mismo como ser humano, con sus posibilidades y limitaciones. Cuando el autoconcepto es bajo, la persona piensa que vale poco, no confía en los demás, tiene miedo a ser engañada, menospreciada, la desconfianza le lleva a aislarse y este aislamiento le vuelve apático e indiferente con él mismo y con las personas que le rodean. Su propia situación de temor y aislamiento le impide ver con claridad lo que sucede a su alrededor, por lo que tiende a actuar del modo que piensa hacen los otros.

Por su parte J. Weiss (1974) considera la autoestima como la forma en que «una persona se avala a sí misma desde el punto de vista de sus características físicas, habilidades intelectuales, relaciones sociales, temperamento y competencias psicomotoras».

8.1.2. Enfoque dinámico

El aspecto dinámico del yo procede de la naturaleza básicamente defensiva del autoconcepto. Para Rogers el yo actúa de forma defensiva en determinadas circunstancias, esos mecanismos defensivos pueden llegar incluso a ser contraproducentes para el desarrollo de la persona.

Los psicólogos perceptivos parten de este principio: todo comportamiento es un producto del campo perceptivo de la persona en el momento de la acción. En otros términos, la forma en que una persona se comporta será el resultado directo de cómo le parecen a ella las cosas en el momento que actúa.

El campo perceptivo para Combs incluye en las personas bien equilibradas cuatro características:

1. *Poseen una visión positiva de sí mismas.* Ello significa que se ven como personas íntegras, capaces, preparadas para enfrentarse a la vida. Esta visión positiva favorece el sentimiento de seguridad, la persona siente más respeto hacia su individualidad, presenta un comportamiento poco egoísta, no tiene miedo a lo nuevo ni a lo diferente.
2. *Se identifican con los demás.* Este sentimiento les lleva a compartir y colaborar con los otros en un objetivo común, lo que les conduce a un alto grado de responsabilidad y a un comportamiento basado en la confianza de los demás. La persona se muestra respetuosa con los otros, tiene un alto sentido de la justicia y del deber; es sensible a los sentimientos y actitudes ajenos.
3. *Muestran actitudes de apertura,* en la medida en que se han resuelto positivamente los dos factores anteriores. La persona se siente con mayor capacidad para integrarse con los demás, se siente aceptada, sus actitudes van siendo cada vez menos defensivas.
4. *Poseen campos perceptivos amplios y ricos.* La persona necesita comprender lo que sucede a su alrededor y tener información para disponer de ella. Estas percepciones pueden proceder tanto del ámbito de la educación formal como de la informal y se refieren al campo intelectual, a las relaciones sociales, al campo del trabajo, etc. En cualquier caso, cuanto más significativo sea para la persona el campo perceptivo, más posibilidades tiene de que afecte a su comportamiento.

8.1.3. Enfoque organizativo

Por último, en cuanto al aspecto organizativo, las investigaciones se han polarizado en torno a dos modelos básicos (Rogers, Colin, 1987, pp. 138 y ss.). En el *modelo jerárquico*, el más aceptado, en la cima se sitúa el autoconcepto general; éste engloba a su vez niveles inferiores más diferenciados, a saber, el *autoconcepto académico*, el *autoconcepto deportivo* y el *autoconcepto social*. Cada uno de ellos tiene aspectos subordinados, por ejemplo, el autoconcepto académico puede incluir autoconcepto de habilidad en ciencias o en letras, este último puede abarcar a su vez la lengua, la historia, etc. Cada elemento, de cada nivel, tiene asociados su propio valor y valencia por lo que unos elementos pueden valorarse positivamente, lo que su pone estar en posesión de una autoestima alta o positiva, o valorarse negativamente. Además, a esos elementos positivos o negativos, puede atribuírseles una mayor o menor importancia. Un alumno puede considerar mucho más importante su autoconcepto negativo en matemáticas que su autoconcepto positivo en historia (figura 1).

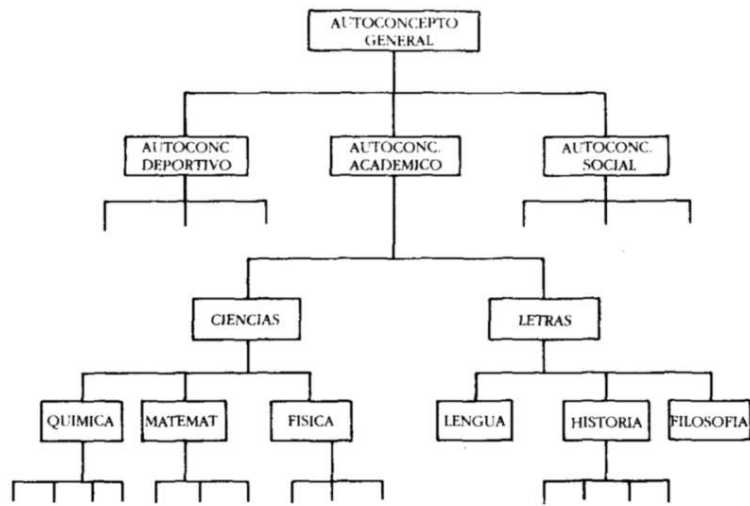


Fig. 1. Modelo jerárquico.

El *modelo concéntrico* hace hincapié en la posición relativa de los distintos aspectos del yo. Si una persona concede al yo social una gran importancia, este aspecto ocupará el centro, a continuación puede estar el yo académico y en último término el yo deportivo. Es posible que la situación de estos elementos en una persona cambien a lo largo de la vida y, en consecuencia, la importancia que concede a cada uno de esos aspectos (figura 2). Colin Rogers propone un *modelo combinado* de los dos anteriores. En él, la parte central de la pirámide, desde la base a la cumbre, es el núcleo, lo que la mantiene en pie. Los elementos tanto específicos como generales, en la medida en que están situados más próximos al centro, adquieren importancia y significado para el bienestar de toda la estructura, son los que se definen con mayor intensidad; los elementos de la periferia podrían cambiarse con pocas consecuencias para la estructura total (figura 3).



Fig. 2. Modelo concéntrico.

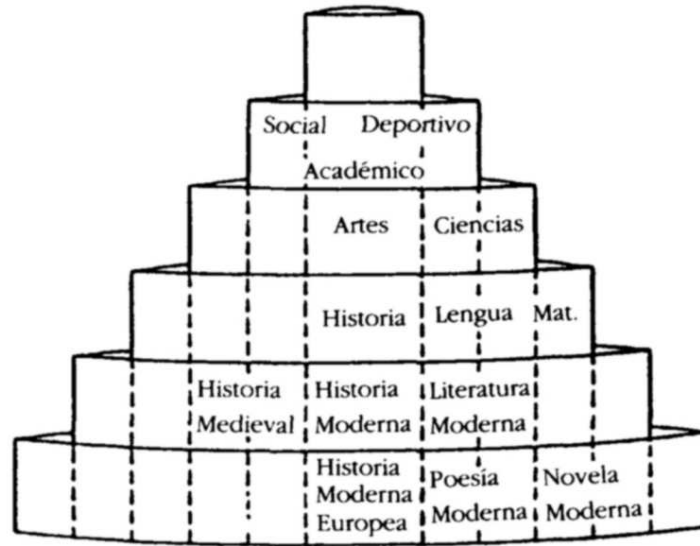


Fig. 3. Modelo combinado de Colin Rogers.

8.2. Origen y desarrollo del autoconcepto

8.2.1. Explicaciones sobre el origen del autoconcepto

La forma en que un niño se describe a sí mismo varía con la edad. Las descripciones se hacen cada vez más complejas, la atención va pasando de los aspectos puramente físicos, a los relacionados con dimensiones de la personalidad tales como intereses, actitudes, ideas, valores. Este cambio se debe a dos procesos distintos, pero relacionados entre sí. La complejidad de personalidad y una experiencia social más amplia le lleva a describir a los demás e incluso a sí mismo con una mayor precisión.

Cualquier modelo que intente explicar el origen y el desarrollo del autoconcepto, habrá de tener en cuenta las múltiples influencias de los ambientes en que vive la persona; de modo especial, habrá de considerar la influencia de los padres y de otros «adultos significativos», en consecuencia, el modelo ha de ser complejo.

Bandura (1983) lo explica mediante un proceso de imitación. Esta teoría del modelo parte de que los niños se parecerán a las personas que les rodean. De modo concreto, un alto o bajo nivel de autoestima de los padres será un modelo a imitar. Muchas investigaciones han tomado como punto de partida el descubrimiento de la autoestima de los padres, para intentar explicar el autoconcepto de los hijos.

Covington (1976) plantea que es la misma sociedad quien señala pautas de comportamiento que incitan a cada persona en una determinada línea. En nuestra sociedad actual, tan competitiva, uno de los componentes básicos de la autoestima es poseer un alto nivel de habilidad. Posiblemente, se valore más en una persona tener habilidad que el esfuerzo que dedica a resolver una tarea. De aquí que un alumno, por ejemplo, intente mantener, por encima de todo, una imagen de sí mismo en la que destaque dicha apreciación e incluso puede recurrir, para justificar su fracaso, al poco esfuerzo que dedicó a la consecución de una tarea. En algunas ocasiones llegará a utilizar, como estrategia defensiva, el no estudiar por miedo a poner en peligro su nivel de habilidad ante los ojos de los demás.

Para el interaccionismo simbólico, los padres proporcionan una imagen del hijo que el propio niño acaba reflejando; si tienden a devaluarlo, el niño acabará devaluándose, si tienen de él una alta estima, el hijo terminará adoptando esa imagen.

Para Mead, principal representante del interaccionismo simbólico, las personas reaccionan al ambiente en función del significado que dicho ambiente tiene para él. Las actitudes favorables o desfavorables de los demás, sobre todo los padres y las personas significativas, acaban aceptándose como propias. Según este principio, que tanta importancia ha tenido en la explicación de la relación entre autoconcepto y comportamiento humano, la experiencia familiar ocupa un lugar destacado como ámbito en el que se va generando esa primera imagen de sí mismo.

Las investigaciones de Coopersmith (1967) apoyan, en gran medida, las teorías interaccionistas. Intenta comprobar, de modo retrospectivo el tratamiento dado por los padres a los hijos durante los primeros años de su vida. Destaca el sentido y la importancia de la crianza y, de modo especial, el papel de las actitudes de los padres hacia los hijos en el desarrollo del autoconcepto.

La revisión de la literatura sobre el tema, *realizada* por While (1979, pp. 329-352), pone de manifiesto la dificultad de establecer con claridad las relaciones causa efecto entre las variables familiares y el autoconcepto del niño. Existe, a su juicio, una cierta evidencia en el sentido de que el nivel de la autoimagen del niño puede asociarse con el nivel de sí mismo que refleja su padre. Parece confirmarse que, los padres de niños normales tienden a percibir a sus hijos más positivamente que lo hacen los padres de niños con problemas emocionales. En lo que se refiere a otros indicadores familiares, no existen datos que puedan apoyar, por ejemplo, la tesis de que el orden de nacimiento influya en la configuración de un determinado autoconcepto, mientras que sí parece encontrarse cierta relación entre el tamaño de la familia y la autoestima del hijo. Parece también probable que el hijo único varón alcance valores más altos en la percepción de su propia imagen.

Para Rosenberg, los componentes que vienen a configurar el autoconcepto son más de naturaleza psicológica que económica. Otra cosa es plantearse si unas condiciones económicas determinadas dificultan o posibilitan la creación de un clima psicológico que potencie el desarrollo de niveles superiores de autoestima.

8.2.2. El desarrollo de sí mismo

El estudio directo sobre personas sanas es una vía destacada por Maslow para entender muchos aspectos de la conducta humana. Sus puntos de vista pueden ser especialmente clarificadores.

La observación de niños normales nos demuestra cómo no viven con la mirada puesta en objetivos remotos, sino ocupados en el presente. «Están viviendo no preparándose para vivir ... El desarrollo se produce cuando el próximo paso hacia delante es, desde un punto de vista subjetivo, más agradable, más subyugante, más intrínsecamente satisfactorio que la gratificación previa con la que estamos familiarizados y de la que estamos ya cansados» (Maslow, 1983, p. 80).

El niño explora, manipula, se interesa, disfruta, todo ello lo hace de una manera espontánea, creativa, aunque siga muchas veces un camino con dificultades o improvisado. Cuando el niño se cansa, se aburre, está preparado para acceder a otras experiencias más gratificantes. La nueva vivencia tiene valor por sí misma, no por criterios extrínsecos a ella. Aprendemos de este modo cuáles son nuestras cualidades, lo que nos gusta o nos disgusta, captamos nuestras posibilidades y respondemos a cuestiones como ¿quién soy yo?, ¿qué soy yo?

El camino del desarrollo en el pensamiento de Maslow, viene explicado por la conjunción de dos sistemas de fuerzas que se dan en el interior de cada persona. Un sistema le empuja hacia la seguridad y a posiciones defensivas, por miedo a arriesgar lo que posee, el otro sistema le incita hacia delante, hacia el funcionamiento pleno de todas sus capacidades y hacia la confianza en el mundo exterior. En la medida en que el niño se sienta más seguro es capaz de ir avanzando en el camino del desarrollo. Las necesidades de seguridad insatisfechas quedarán en espera incesante de satisfacción.

De terrible enigma califica Allport el problema del *self* (sí mismo). Es algo, afirma, de lo que nos damos cuenta de modo inmediato; es como el núcleo de nuestro ser, ocupa el papel

central de nuestra conciencia. Pero, ¿cuál es su desarrollo? Es preciso diferenciar, ya de entrada, entre la conciencia y la conciencia de sí mismo. El niño al comienzo de su vida no se da cuenta de sí mismo, como sí mismo. No distingue el «yo» del resto del mundo. La conciencia de sí mismo se va consiguiendo, de modo gradual, durante los cinco o seis primeros años de la vida.

Según las ideas de Allport (1968) sucede lo siguiente: durante el primer año y medio de la vida, la llamada etapa sensoriomotora, el niño recibe impresiones y reacciona a presiones sobre su cuerpo, pero se pierden en lo que Piaget denomina «absoluto indiferenciado» del sí mismo y del ambiente. Ya, a los cinco o seis meses examina los dedos de sus manos y de sus pies, puede metérselos en la boca, hacerse daño, pero sin saber que se lo ha hecho a sí mismo. Reconoce en un espejo, a los ocho meses, la imagen de sus padres, pero no la suya; identifica a las figuras familiares, padres, hermanos y llora ante extraños. El sentido de la identidad de los demás parece preceder a la suya propia.

A lo largo de los tres primeros años se desarrollan tres aspectos del sí mismo: a) El «sí mismo corporal» surge a partir de las sensaciones orgánicas repetidas e, incluso, por las frustraciones procedentes del exterior (no puede alimentarse siempre que quiere, choca cuando quiere andar). b) «La identidad de sí mismo». Un factor básico de esta etapa es el lenguaje. Aprende su nombre y, a la vez, se percibe como algo distinto de los demás. Es un proceso difícil, confunde el sentido de los pronombres personales, puede no darse cuenta si pasa frío o calor, ríe o llora, muchas veces, no como expresión de emociones personales sino porque ve que otras personas lo hacen. Carece del sentido preciso de fuera, allí, detrás, etc. c) «Estima de sí mismo». Su deseo de explorar el mundo le lleva a formular continuas preguntas. Cuando esta tendencia exploratoria se contradice, se enfada, se siente disminuido, se percibe entonces como sí mismo. El negativismo, que puede continuar hasta los cuatro años, le lleva a captar cualquier propuesta del adulto como un ataque a su integridad, protege así ese primer germen de estima de sí mismo. Hacia los tres o cuatro años, la mayoría de los niños, ya poseen el sentido de ganar a otro, pero hasta los seis o siete años no adquiere un carácter competitivo.

Entre los cuatro y los seis años surgen dos nuevos aspectos del yo: «la extensión de sí mismo» y «la imagen de sí mismo». Como en la época anterior pierde fácilmente la identidad de sí mismo, la fantasía y la realidad se confunden, aparecen compañeros imaginarios, un niño, un animal, etc. Es un período esencialmente egocéntrico. Sigue desarrollando con intensidad el yo mismo corporal y, simultáneamente, las bases de una importante extensión de sí mismo; habla por ejemplo, de «mi pelota», «mi casa» como partes de sí mismo. Sabe que sus padres esperan que sea «bueno» y que él, a veces, no lo es, está comparando ya lo que esperan de él y lo que él hace. Empiezan a configurarse los primeros atisbos de lo que serán sus intenciones, objetivos, el sentido de la responsabilidad moral.

Con el ingreso de la escolaridad obligatoria, hacia los seis años, la influencia de los compañeros, su sinceridad, le ayudan a establecer su identidad. Al comienzo de ese período se da cuenta que en el colegio y en su casa esperan de él dos cosas distintas. Adquiere costumbres nuevas, un lenguaje distinto. Conoce y se ajusta a las reglas de la familia y del juego. La identificación es parte importante del aprendizaje de este momento. Destaca un nuevo aspecto de sí mismo, como «solucionador racional». Puede ya pensar que piensa; inventa excusas y racionalizaciones para justificar sus acciones, intenta proteger por todos los medios la propia imagen. Es el comienzo del pensamiento reflexivo y formal expresado a través de su continuo ¿por qué?

La adolescencia supone una época central en la búsqueda de sí mismo. Su duda, ¿soy un niño o un adulto?, duda que, por otro lado, también suele observar en la actuación de sus padres, le hará repetir insistentemente «unas veces me tratan como niño y otras me piden responsabilidades de adulto». Busca la popularidad y la aceptación de los niños de su edad y sufre si nota un desarrollo físico inferior al de sus compañeros. Los cambios en la forma de peinarse o vestirse junto a sus cambios de voz, son vías a utilizar para confirmar que puede llamar la atención de otras personas. La soledad, las luchas interiores, hacen acto de presencia. La rebeldía es la última fase de la búsqueda

de la autonomía. Se plantea objetivos tan altos que su idealismo acaba, muchas veces, en una gran desilusión.

Lo fundamental es que se ha iniciado el séptimo factor de sí mismo al que Allport llama «esfuerzo orientado». El chico empieza a hacer sus planes, hasta este momento no se habrá completado el sentido de sí mismo; el adolescente necesita orientar su esfuerzo, aunque no se trate aún de objetivos rígidamente definidos. Si esto no se ha conseguido al entrar en la edad adulta, posiblemente nos encontramos ante una personalidad inmadura y con un sentido de sí mismo muy poco desarrollado. Será ya tarea de adulto intentar conseguir una imagen de sí mismo y unas aspiraciones realistas.

8.3. Autoconcepto y actividad escolar

En general, se entiende el *autoconcepto académico* como una faceta del autoconcepto global (Gimeno Sacristán, 1976). Vendría constituido por la internalización de las evaluaciones que los «otros significativos» (padres, profesores, otros compañeros) hacen de los alumnos, tal como son percibidos por éstos. El alumno, a través de las calificaciones o de los comentarios informales realizados por sus profesores, sus compañeros, etc., se va formando un juicio de sí mismo. En este sentido, padres, profesores y compañeros son los puntos claves de este autoconcepto. Los estudios realizados no aportan datos concluyentes sobre cuál de estos «otros significativos» ocupa un lugar destacado en la elaboración de este autoconcepto. Las diferencias encontradas por Kleinfeld y por Brookover parecen justificarse por las características de los distintos ambientes culturales y por las relaciones mantenidas por los alumnos con sus padres y con sus profesores.

Es posible, además, que el autoconcepto académico influya en otras zonas del autoconcepto general; dicha influencia se explica por el efecto de generalización que las reacciones de los otros tienen sobre el autoconcepto general, quizá esto pueda deberse no sólo a la iniciativa del sujeto sino como refuerzo del ambiente.

Gilly (1968, pp. 219-235) al comparar dos muestras de alumnos de la misma edad y el mismo cociente intelectual, de ellos un grupo con buen rendimiento escolar y otro con bajo rendimiento, encontró que en los «buenos alumnos» se reconoce no sólo su rendimiento sino otras cualidades personales, mayor madurez afectiva, más autonomía, más estabilidad, se les considera más sensibles, que se controlan mejor, etc. Esta percepción de cualidades en los demás puede que influya en el enriquecimiento o empobrecimiento del rendimiento académico y, por el efecto antes dicho de generalización, en otros aspectos del autoconcepto general.

En la experiencia escolar, el niño se va viendo como alumno «bueno» o «malo», en principio, en términos generales, más tarde irá diferenciando sus posibilidades en cada materia o cada actividad. El autoconcepto previo, como antes se ha dicho, posiblemente rudimentario, actúa como causa y efecto del logro académico.

Para Covington y Beery los resultados obtenidos por un niño comienzan a afectar su sentido de autoimagen y ello puede incidir en su rendimiento académico. Utilizan un doble argumento para justificar su postura: es un hecho evidente la valoración del éxito académico en la actual sociedad industrializada. Este éxito es, además, competitivo, los premios sólo los reciben algunos, los mejores, el fracaso es una amenaza. El segundo argumento parte de la existencia de una motivación básica en la persona de incrementar, o al menos, defender los niveles de autoestima. Esto puede llevar, por ejemplo, a que el estudiante, ante el fracaso, intente proteger una imagen de sí mismo como persona con habilidad, pero con fallos en el esfuerzo dedicado.

En la medida, entonces, en que el alumno comience su escolaridad con un mayor autorrespeto inicial, más fuerza tendrá para resistir los efectos de los primeros fracasos, pero si éstos continúan empezará a disminuir la confianza en sí mismo. Entra dentro de lo posible que, en lo suce-

sivo, comience a adoptar comportamientos defensivos en los que puede llegar a no intentar conseguir algo por miedo a perder su imagen de persona capacitada. Es preciso aclarar que estos estudios se han realizado con estudiantes universitarios y no siempre en el contexto real de aprendizaje. Habría que comprobar hasta qué punto esto sucede en circunstancias normales y con alumnos no universitarios.

Todas las investigaciones señalan las dificultades a la hora de evaluar tanto el autoconcepto (Rodríguez Espinar, 1982) como otros aspectos relacionados con él, por ejemplo, la valoración personal para el logro. Este último tiende a verse como la esperanza de conseguir éxitos, la perseverancia en el esfuerzo para conseguirlo y la valoración positiva hacia el aprendizaje.

La revisión de la literatura al respecto pone de manifiesto algunos datos a tener en cuenta:

- Los niños en edad preescolar suelen presentar altos niveles de autoconcepto.
- Si pasados dos o tres años de escolaridad comienza la diferenciación, se puede apuntar que son los niveles de éxito los que determinan los tipos de autoconcepto y no al revés.
- Las medidas de autoconcepto podrían indicar, muchas veces, diferencias en las habilidades del niño para entender las instrucciones que se le dan y para mantener la atención en la realización de tareas.
- Las medidas de motivación para el logro son las que presentan mayor nivel de predicción respecto a posteriores éxitos.
- Las primeras experiencias del niño están asociadas con los niveles de autoestima conseguidos. Esas primeras experiencias están relacionadas con la creencia de que uno puede ejercer influencia sobre el mundo en que vive.

Puede parecer por lo expuesto hasta ahora, que el futuro del niño está configurado, en gran medida, antes de entrar en la escuela y que ello depende básicamente de su ambiente familiar en cuanto favorecedor de determinadas actitudes hacia sí mismo. Esto equivaldría a pasar por alto el valor de lo que sucede en el marco escolar y de modo especial el desarrollo de los procesos e interacciones con sus compañeros y con sus profesores.

En resumen, el nivel de autoconcepto juega un papel importante en el éxito o fracaso desde el comienzo de la escolaridad. El autoconcepto académico que se va elaborando parece relacionarse con sucesivos niveles de logro. Al comienzo de la enseñanza secundaria, ese autoconcepto académico empezará a influir en el sentimiento general de autoconcepto a la vez que actúa como causa en el rendimiento. De aquí la importancia de los primeros éxitos o fracasos del niño en la escuela. En la educación postobligatoria, el autoconcepto académico ocupa un lugar destacado en la autoimagen global, es fuente permanente de autorrespeto; por esta vía surge de nuevo el autoconcepto académico jugando un papel causal en la consecución de niveles de éxito académico.

8.4. El desarrollo del autoconcepto en la vida familiar

La cuestión que interesa plantear ahora es ¿qué acciones en el seno de la familia son más favorecedoras de un autoconcepto positivo de los hijos?

Podemos encontrar pistas valiosas si reflexionamos sobre lo que el hijo necesita para el desarrollo de su personalidad y en qué medida o en qué condiciones ese proceso se *realiza* en el seno de cada familia. Se trata de destacar cómo la familia en la medida en que logra, de modo consciente o inconsciente, crear un «clima acogedor» en el que tienen cabida y respuesta esas necesidades, está ayudando al hijo en su continuo caminar hacia la realización personal.

Es preciso recordar que no siempre son los principios conscientes o más o menos razonados los que orientan la vida familiar. Muchas veces esos principios son producto de la racionalización o justificación de actitudes cuyo origen es mucho más profundo y escapa en muchas ocasiones al razonamiento (Gratitot, 1975). En todo caso, las vivencias del niño dependen más del comportamiento concreto de los padres que de las teorías o principios que manifiestan.

Las actitudes del padre y de la madre ante la paternidad o la maternidad, el concepto que se forman de los papeles parentales de la familia y de la vida familiar, así como las reacciones que suscita en cada uno de ellos un hijo determinado, ocupan un lugar destacado. Los padres actúan con frecuencia con ideas preconcebidas, con estereotipos referidos a la nueva experiencia en que se ven implicados, a su papel como padre o como madre ya lo que debe ser la vida familiar. Unos hacen hincapié en aspectos formales, el orden, la disciplina; otros destacan lo natural, lo espontáneo en las relaciones familiares, el afecto. Para unos, un hijo es principio de *alegría*, para otros fuente de problemas e incomodidades. El sexo del hijo que nace o sus peculiares características físicas y psicológicas provocan reacciones de satisfacción o frustración.

Por otro lado, la base de las actitudes parentales hay que buscarlas, con frecuencia, en las experiencias que tanto padre como madre han vivido en etapas anteriores. Unas veces intentan aplicar modelos que vivieron durante su infancia y adolescencia, otras actúan en contra para evitar la experiencia, para ellos negativa, y que no desean ver repetida en sus hijos. En todo caso, se olvidan que el hijo es un ser distinto ante el que posiblemente no valgan esquemas anteriores, por muy eficaces o contraproducentes que hubiesen sido.

8.4.1. Las necesidades personales

La conocida jerarquía elaborada por Maslow (1975) presenta las *necesidades fisiológicas* como las primordiales. Esto le lleva a decir que el ser humano que careciese de todo tendería a satisfacer éstas antes que otras. Por ejemplo, una persona a quien faltase alimento, seguridad, amor y estima, lo más probable es que sienta la necesidad de alimento de modo prioritario. Si las necesidades fisiológicas están relativamente satisfechas aparece un nuevo grupo de necesidades, las *de seguridad*. En situación de amenaza, el niño siente sensación de miedo, por ejemplo, ante grandes ruidos, ante un trato rudo por sensación de abandono, por enfermedad, etc. Una persona que tiene necesidad de seguridad debe satisfacerla antes que pasar a otras; un niño con sensación de abandono en su hogar intentará buscar la seguridad en los demás, orientará su esfuerzo a encontrar quien cuide de él.

Satisfechas las necesidades fisiológicas y las de seguridad aparecen las de *amor, afecto o posesión*. En nuestra sociedad parece ser la frustración de la necesidad de afecto la causa más frecuente del mal ajuste y psicopatología más graves.

Bessell (1970) indica cuatro formas en que ésta necesidad puede ser satisfecha: «atención» (cada persona necesita recibir mensajes que le confirmen que existe para otras personas) «aceptación» (necesita captar «tienes derecho a estar aquí») «aprobación» (percibe «me gusta esto de ti») y «cariño» («te quiero»).

Todas las personas tienen, además, necesidad de una evaluación estable, *necesitan auto-respeto* y el *aprecio de los otros*. Esta necesidad tiene, pues, dos sentidos: como deseo de fuerza, suficiencia, dominio, competencia frente al mundo, independencia y libertad y como deseo de reputación y prestigio.

La persona con su necesidad de estima satisfecha, desarrolla sentimientos de autoconfianza, valía, fuerza, se siente útil y necesaria en el mundo. Por el contrario, la frustración conduce a sentimientos de inferioridad, debilidad o impotencia. A juicio de Maslow la autoestima más estable procede del respeto merecido, la fama y la adulación no deseada.

Por último, la *necesidad de self-actualization* descansa en la satisfacción de necesidades

fisiológicas, de seguridad, amor y estima. La persona autorrealizada percibe de modo claro la realidad, es creativa, espontánea, tolerante, se acepta a sí misma y acepta a los otros.

8.4.2. Niveles de autoestima y vida familiar

El sentimiento de autoestima se aprende de modo especial en la familia; el propio nivel de autoestima o autoconcepto de los padres se ha destacado en muchas investigaciones, como factor que posibilita, más a unas familias que a otras, para la creación de ambientes favorecedores o inhibidores del autoconcepto positivo de los hijos.

Los trabajos de Coopersmith citados confirman, una vez más, la hipótesis del papel destacado de las actitudes familiares en la elaboración del autoconcepto. Los chicos con autoconcepto alto han sido educados de tal modo que tienen grandes posibilidades de ver el mundo en que viven como algo relativamente estable y ordenado. Se sienten valorados y aceptados por sus logros. Sus padres habían ejercido una disciplina firme, con normas claras y estables, pero a la vez, habían permitido y animado a sus hijos a participar de modo activo en la elaboración de dichas normas. Por su parte, los padres de chicos con autoestima baja se habían preocupado, ante todo, porque sus hijos fuesen obedientes y sumisos a los deseos de los demás.

8.5. Vías de actuación en la vida familiar

Cuanto se ha venido diciendo sobre el origen y desarrollo del autoconcepto puede sistematizarse en torno a tres vías primordiales de actuación en la vida familiar. Nos referimos a la aceptación, comprensión y tipo de comunicación que se establecen en el ámbito del hogar. La forma en que el hijo se siente aceptado, comprendido y se comunica con los miembros de su familia está sentando las bases para la elaboración de una imagen positiva de sí mismo.

Si entendemos toda acción educativa como un proceso de ayuda en el que se estimula a la persona para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su vida y participar mediante su acción como ser libre en la vida de la comunidad. Si esto implica un doble proceso de asimilación cultural y moral y despegue individual (García Hoz, 1981), la familia estará educando en cualquier situación en que ayude al hijo a descubrir quién es él y cómo es.

La acción familiar comienza desde la situación de «hijo querido», «hijo deseado», a partir de esos primeros momentos la actitud de los padres está impregnando de sentido acogedor el clima familiar en que el nuevo hijo va a nacer. Esta actitud configura los modos de actuación de los miembros de la familia. Desde los cuidados de la madre durante el embarazo hasta la preparación del lugar que ocupará el hijo en el hogar son pasos que pueden percibirse como de aceptación o rechazo.

Los errores educativos proceden unas veces de la madre, otras de la figura paterna, en ocasiones de las discrepancias entre ellos al establecer criterios o normas de comportamiento y, casi siempre, del desconocimiento del desarrollo evolutivo del hijo, de los intereses y necesidades de cada etapa y, en consecuencia, de la dificultad para captar la realidad concreta en que está viviendo.

8.5.1. Aceptación del hijo

Entendemos aquí este término en un doble sentido; es por un lado esa relación entre dos personas en virtud de la cual una acoge a la otra tal como es, con sus virtudes y defectos, no como desearía que fuese; por otro lado, la aceptación se refleja sobre sí mismo, me reconozco con mis posibilidades y limitaciones, no renuncio a mis aspiraciones, pero parto de lo que creo mi realidad y me acepto como soy. La aceptación aparece entonces como una síntesis de actitudes que implican

tolerancia, respeto, empatía. Supone el punto de partida de ese proceso perfectivo, necesario, al que llamamos educación. Es la familia quien debe brindar al hijo la seguridad que produce el sentirse aceptado, la base desde la que empezar, sin miedos, su proceso de cambio. La inseguridad inicial, posiblemente, le lleve a estrategias defensivas, de oposición sistemática, de resistencia y de ocultación de un sí mismo que no acepta.

Evidentemente la aceptación a que aquí nos referimos no significa, siempre y en todas las circunstancias, aprobación; sí supone un punto de partida desde el que un sincero análisis puede conducir al cambio que se desea.

La vida familiar ofrece continuas ocasiones por las que el hijo se siente aceptado o rechazado. De la forma en que los padres cuidan a su hijo van a depender las primeras experiencias del niño ante ese mundo con el que acaba de tomar contacto. Todos sabemos que una misma acción puede comunicar sentimientos de aceptación o de enojo. Las acciones tantas veces repetidas durante la primera época de la vida del niño: alimentarlo, limpiarlo, los momentos de llanto, desvelos, enfermedad, implican, es cierto, un saber hacer, pero sobre todo, esa transmisión de sentimientos a que antes nos referimos.

Es en el seno de la familia donde deben establecerse las condiciones necesarias para la configuración de la personalidad del hijo. La acción familiar incide, de modo consciente o inconsciente, en la adquisición de destrezas, cualidades motrices, en los mecanismos de adaptación y relación con el medio.

Cualquier momento puede ser importante. Veamos, por ejemplo, la identificación de las partes del cuerpo; la hora del baño es ocasión propicia para la distinción del sí mismo corporal, también lo es para el desarrollo de sentidos como el olfato (colonia, jabón), tacto (toalla, esponja). Es, por supuesto, la oportunidad de ir pasando poco a poco de la ayuda y orientación («ahora esta parte» «después la otra») a la autonomía («tú ya puedes hacer esto»). Debe llegar a vestirse sólo, pero vamos haciendo con él el camino; se siente en principio protegido, hablamos con él incluso antes de saber expresar las cosas que necesita, del orden al ponérselas, de cómo se ponen («ahora la manga», «adelante pie izquierdo», así se hace el nudo de los zapatos, «ahora hazlo tú»), etc.

En las comidas distingue sabores, olores, alimentos calientes y fríos. Desarrolla su psicomotricidad fina mediante el uso del cubierto. El hecho de acostarse es otro momento destacado para la identificación personal, es a veces un momento difícil, aparecen los miedos. El niño tiene miedo a la oscuridad pero desaparece de la mano de su madre; a los ojos de los niños no hay amenaza capaz de superar la fuerza de su padre o de su madre. Si se le obliga a superar ese miedo en solitario, es posible que no hagamos más que fijarle el temor y facilitarle la aparición de la angustia ante esa amenaza, seguramente no real para el adulto, pero vivida por el niño con una gran impotencia (Lafitte, 1983).

Las discusiones entre los padres, las amenazas de castigo, el insulto, las explosiones de rabia, la forma brusca de hablar al hijo provoca, a veces, un pánico tan fuerte que llega a superar el miedo a la agresión física.

El niño se siente aceptado en la medida que se le respeta su sueño, su juego, su avergonzarse ante los demás, su «amor propio»; cuando le tratamos con tacto, cuando evitamos el «ya no te quiero», cuando le ayudamos a superar los primeros miedos de la separación al comienzo del colegio, etc. En un clima familiar de aceptación, los miedos naturales de las distintas edades pasarán con cierta facilidad, aparecerán, no obstante, ante aquellas situaciones que también resultan peligrosas al adulto.

8.5.2. Comprensión y comunicación en la vida familiar

La comprensión puede describirse como una situación en la que predomina el «entendimiento» de la postura del otro. Un chico se siente comprendido si percibe que los que le rodean, esencialmente

sus padres, entienden sus problemas, se ponen en su lugar, comparten con ellos sus dudas, sus preocupaciones, sus inquietudes. Un clima familiar comprensivo supone el contacto afectivo respetuoso con los hijos; respeto, por ejemplo, a su deseo de intimidad, a sus gustos, sus intereses, el estar dispuesto a hablar con el hijo en cualquier momento y de cualquier tema.

El sentirse comprendido lleva implícito el sentirse acogido como es, en su situación personal, con sus problemas, en casa con los hermanos, fuera de casa con los amigos o con los compañeros en el colegio; no es necesario insistir en la repercusión de esta idea en la configuración de una personalidad equilibrada y cómo el sentirse incomprendido contribuye a la visión de su propia situación como «problema».

Las personas se sienten comprendidas por otras en la medida en que pueden compartir con ellas sus dudas, sus preocupaciones, sus ilusiones, lo que querrían hacer o aquello a lo que se enfrentan de modo temeroso; los otros escuchan y opinan, no hay tensión al exponer, ni miedo a sus reacciones negativas. En suma, la comprensión lleva consigo el diálogo y los que comienzan a dialogar están empezando a comprender o tratan de hacerlo.

En un estudio realizado con alumnos de Ciclo superior de EGB (Ridao, 1984) tratamos de indagar qué tipo de situaciones provocaban este «sentido comprendido». Encontramos que se relaciona con el tipo de respuesta dada a preguntas como ¿crees que tus padres te exigen más de lo que te corresponde a tu edad?, ¿cómo te sienta si te preguntan dónde has estado?, ¿te tratan en casa como si fueras más pequeño de lo que eres?, ¿cómo reaccionan tus padres ante tus notas?

No puede perderse de vista que unos padres con actitudes sobreprotectoras transmiten la imagen de un mundo lleno de peligros para los que piensan sus hijos no están preparados. El hijo puede que desarrolle por este camino sentimientos de desamparo, miedo y un profundo sentido de desvalorización y debilidad. De igual modo, un padre ansioso, pendiente del comportamiento correcto de su hijo, con su crítica excesiva y constante, puede generar el convencimiento de que nada se hace bien. La riña continua, el «no hagas esto» insistente pueden conducir, sobre todo en el niño pequeño, a pensar que lo que quiere es «malo», en consecuencia pueden hacerle desembocar en «no soy querido ni merezco serlo». En el estudio a que antes aludíamos se observa ambigüedad en la actuación del adulto, tanto en la exigencia como en la forma de considerarlos unas veces como adultos y otras como niños. Encuentran, la mayoría, normal que les pregunten dónde han estado, pero hay una queja continua cuando hablan de la reacción ante las notas.

Conviene insistir en que las notas vienen a hacer patente no sólo las habilidades o capacidades que se poseen, el esfuerzo o los resultados obtenidos, sino que reafirman la valía personal ante los padres, los amigos, los profesores. Si los resultados son negativos, ¿cómo defiende el chico su autoconcepto? Posiblemente manifestando el poco esfuerzo dedicado o buscando la justificación en el colegio, el profesor o los amigos. Desde la perspectiva de los padres, dejando a un lado las habilidades que casi todos reconocen en sus hijos, ¿comprenden la separación entre habilidad, esfuerzo y resultado? Muchos interrogantes quedan aún sin respuesta. ¿Son las notas el gran factor de decisión a la hora de valorar a los hijos? La rivalidad entre hermanos, ¿no viene reforzada por las posturas adoptadas en relación con las notas? Los padres del estrato social bajo parecen ser en este aspecto más intransigentes que los del estrato medio, ¿quiere esto decir que la clase baja es más exigente con los estudios de sus hijos?, ¿es consecuencia de la distinta valoración de los estudios por parte de ambos estratos?, ¿cómo superar la tensión, la angustia generada por las notas y sus correspondientes consecuencias en el comportamiento del chico tanto en casa como en el colegio?; y más aún ¿en qué medida las notas son un factor significativo para la configuración o el deterioro de un ambiente enriquecedor de la persona?

Parece existir una cierta relación entre el modo en que se estructura la familia y el sentimiento de comprensión de los hijos. En la familia autoritaria, donde las reglas no se discuten sino que se obedecen, la autoridad reside en la figura paterna. Es el padre quien decide cómo se han de hacer las cosas, qué está bien o mal, cada uno sabe a qué atenerse porque todo está claro y

definido desde arriba; este clima no crea conflictos si es coherente con la sociedad que le envuelve. El problema suele surgir cuando se da una gran divergencia entre lo que se propone la familia y lo que se da en el mundo exterior. El mal uso de la autoridad en el seno de la familia favorece actuaciones de sumisión, de falta de capacidad de reacción, en su caso de rebeldía. De cualquier modo, se consiguen, casi siempre, resultados opuestos a los que se pretendían. En este modelo no hay consulta, ni participación, ni diálogo, es lo que Pinillos (1979) ha designado como «autoritarismo estable».

Pueden darse las premisas anteriores dentro de una gran arbitrariedad, es el modelo del «autoritarismo inestable», lo que hoy se prohíbe mañana se permite, se descubren las normas viendo en ellas su aspecto negativo. La sociedad se contempla con tintas negras, la autoridad con su sello arbitrario, los demás como enemigos.

La familia hiperprotectora se sitúa en el extremo opuesto. No enseña a enfrentarse con las cosas, ni a prescindir de ellas, ni a luchar por conseguirlas, es el entorno del niño mimado al que no falta nada. La permisividad puede hacer acto de presencia y con ella la dificultad para el conocimiento real que el niño necesita. Maslow llama la atención sobre el hecho de que el niño necesita permisividad dentro de ciertos límites y no una permisividad sin restricciones; necesita más un mundo organizado que uno sin organización y estructura. Llevado por su deseo de seguridad el chico parece preferir cierto orden y rutina. La injusticia de los padres, la excesiva coacción le hacen sentirse inseguro, el mismo efecto producen las incongruencias.

El niño necesita, a medida que crece, tener la oportunidad de vivir en un clima de auténtica libertad que le permita ir paso a paso decidiendo por sí mismo. Necesita la actuación coherente de los padres al margen de arbitrariedades y ambigüedades. Necesita normas claras y relativamente firmes. Necesita un clima comprensivo en el que sabe que cuenta con unos padres que poseen esa autoridad que hace crecer y aumentar al otro.

Las relaciones humanas tienen como pilar básico en la familia la comunicación. Se ha dicho que una tarea educativa importante consiste en enseñar a comunicar, comprender, salir de sí mismo, participar. Desde un punto de vista educativo comunicación supone una postura abierta a la emisión y recepción de información, interacción, intercambio de ideas, diálogo, aceptación del otro.

Para el ser humano la comunicación es, posiblemente, el factor más importante en la determinación del tipo de relaciones que establece con los demás y con el mundo que le rodea. *Las distintas formas de comunicación se aprenden*. Las experiencias durante los cuatro o cinco primeros años parecen ser decisivas. Se tiene una cierta imagen de sí mismo, se sabe lo que podemos esperar de los demás, en cierto modo lo posible a lo imposible para nosotros. Lo más probable es que a no ser por circunstancias muy especiales, esta situación experimente pocos cambios a lo largo de la vida.

En la base de la comunicación se encuentra el diálogo, éste es «auténtico si cada una de las personalidades se implican en ese diálogo enteramente, se entrega en él expresando con sinceridad porque se siente aceptada, las ideas y experiencias propias aceptando íntegramente los sentimientos, ideas y experiencias de los demás porque desea comprenderlos, modificando si es necesario las propias actitudes e intenciones para cooperar con ellos en una busca común» (Leroy, 1971, p. 15). Un compromiso de este tipo, afirma Leroy, es el único susceptible de modificar la personalidad induciéndola a superarse, a realizar transformaciones profundas del pensamiento y las actitudes propias.

Los que dialogan admiten de antemano que pueden aprender algo del otro y esto afecta no sólo al campo intelectual, sino también a las relaciones afectivo-sociales con sus tensiones emocionales. Es la persona en su integridad la que se pone en juego en el proceso de comunicación, su aspecto físico, su cuerpo que se mueve, su capacidad de hablar, sus pensamientos, valores, actitudes, expectativas.

¿Qué sucede en la familia?, ¿cuándo y cómo se desarrolla el diálogo en las relaciones padres-hijos? Tras la primera comunicación madre-hijo, se establecerán los contactos con el padre o

los hermanos, si los hay. Esta comunicación necesaria lleva pareja la existencia de una estimulación múltiple, exigida por la propia evolución del hijo; estimulación no siempre favorecida por las condiciones actuales de las propias familias, aisladas en su estructura nuclear, por los horarios laborales o escolares de padres y hermanos.

La cuestión está en cómo establecer contacto con los hijos. De entrada supone no perder de vista su edad y sus características propias, no olvidar que cada hijo es básicamente único, original, distinto.

El diálogo comienza con el nacimiento quizás antes, y discurre con altibajos según las circunstancias de cada familia. Hay situaciones relativamente fáciles, durante los primeros años de la vida del hijo, poco a poco se va ganando confianza, espontaneidad, sinceridad o se va perdiendo poco a poco. El problema es que no siempre se cae en la cuenta de lo que puede estar sucediendo. Posiblemente los momentos de la adolescencia son los más difíciles porque hay que conjugar el deseo de vivir desde sí mismo que lleva al hijo a separarse gradualmente de los padres, aislarse en su intimidad y, simultáneamente, buscar en el grupo de amigos el apoyo que necesita.

Es un momento difícil para el hijo que busca su propia afirmación y difícil para el padre que debe comprender ese deseo del hijo de empezar a actuar como persona autónoma y responsable de sus actos. Comprender no puede entenderse como no preocuparse o desentenderse, significa flexibilidad, tolerancia en aquellos aspectos en los que pueden y deben ser flexibles o tolerantes. Claro, que esto supone por parte de los padres una delimitación clara de lo que creen básico, verdadero y de lo que opinan puede ser complementario y cambiante. Julián Marías (1980) habla de un cierto miedo al juicio de los hijos. Quizás el gran error de los padres radique en no mostrarse como son, con ello privan al hijo de una de sus grandes fuentes de conocimiento, la transmisión de sus vivencias y con ellas su forma de entender la realidad que puede no ser correcta, pero el sello de coherencia y veracidad que le imprimen es un ejemplo valioso a lo largo de la vida del hijo.

La comunicación padres-hijos se fomenta con los hábitos de convivencia que toman como base la colaboración en actividades e intereses comunes, al compartir situaciones de alegría y tristeza. Es preciso superar esos diálogos familiares centrados en el plano intelectual, en los estudios o en las notas, en los que la figura paterna queda tantas veces relegada a un segundo plano.

Es a los padres a quienes corresponde dar los primeros pasos y mostrar con su actuación que confían en sus hijos y respetan sus actuaciones y sus puntos de vista.

8.6. Bibliografía

Bibliografía

- [1] ALLPORT, G. W. (1968): *La personalidad. Su configuración y desarrollo*, Barcelona, Herder, 2ª edición.
- [2] BANDURA, A. (1983): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- [3] BESSELL, H. (1970): *Methods in human development. Human development*, San Diego, Training Institute, en CURWIN, R. L. (1983): *La disciplina en clase*, Madrid, Narcea.
- [4] BROWER, P. J. (1974): «La facultad de vernos a nosotros mismos», en *La educación hoy*, vol. 2, nº 1, enero.
- [5] BURNS, R. B. (1979): *The self Concept: Theory, measurement, development and behaviour*, Londres, Longman.
- [6] COMBS, A. W. (1974): «Una visión perceptualista de la personalidad integrada», en *La educación hoy*, vol. 2, nº 2, febrero, pp. 43-51.
- [7] COOPERSMITH, S. (1967), *The antecedents of Self-Esteem*, San Francisco, W. H. Freeman.
- [8] COVINGTON, M. V, y BEERY, R. (1976), *Self-Worth and School Learning*, Nueva York, Rinehart-Winston.
- [9] GARCÍA HOZ, V. (1981): *Educación Personalizada*, Madrid, Rialp, 5ª edición, rev. y ampl.
- [10] GILLY, M. (1968): «L'élève en fonction de sa réussite scolaire: perception par le maître, par la mère et par l'élève lui-même», en *Enfance*, nº 3-4.
- [11] GIMENO SACRISTÁN, J. (1976): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, Madrid, INCIE.
- [12] GRATIOT, A. (1975): *Tratado de Psicología del niño*, Madrid, Morata.
- [13] LAFITTE, G. (1983): *Cómo vencer los miedos infantiles*, Madrid, Ibérico Europea de Ediciones.
- [14] LEROY, G. (1971): *El diálogo en la educación*, Madrid, Narcea.
- [15] MARÍAS, J. (1980): «El diálogo entre padres e hijos a lo largo de la historia», en MARÍAS, J., y otros, *Relación familiar padres e hijos*, Madrid, Karpos.
- [16] MASLOW, A. H. (1975): *Motivación y personalidad*, Barcelona, Sagitario, 2ª edición.
- [17] — (1983): *La personalidad creadora*, Barcelona, Kairós, 1ª edición.
- [18] PINILLOS, J. L. (1979): «La personalidad del niño y la familia», en YELA GRANIZO, M., y otros (1979), *La libertad en el proceso educativo*, Madrid, Algar.

- [19] PURKEY, W. (1970): *Self Concept and School Achievement*, N. Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- [20] RAYMI, V. C. (1948): «Self-reference in counseling interview», *Journal of Consulting Psychology*, 12, pp. 153-163, en WYLIE, R. C. (1979), *The self concept*, University of Nebraska.
- [21] RIDAO, I. (1984): «Influencias de la familia en el rendimiento escolar: análisis de algunas variables socioculturales». Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- [22] RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1967): *Factores de rendimiento escolar*, Barcelona, Oikos-Tau.
- [23] ROGERS, Carl (1967): *Psicoterapia y relaciones humanas*, Barcelona, Alfaguara.
- [24] ROGERS, Colin (1987): *Psicología social de la enseñanza*, Madrid, Visor-MEC.
- [25] ROSENBERG, M. (1973): *La autoimagen del adolescente y la sociedad*, Buenos Aires, Paidós.
- [26] SATIR, V. (1978): *Relaciones humanas en el núcleo familiar*, México, Pax-México.
- [27] WEISS, J. (1974): «The Identification and Measurement of Home Environmental Factors Related to Achievement Motivation and Self Esteem» en MARJORIBANKS, K. (1974): *Environments for learning*, NFER Publishing Company Ltd.
- [28] WILE, R. C. (1979): *The self concept*, University of Nebraska.

Capítulo 9

Los Hábitos de Autonomía Personal. Su Adquisición en el Hogar - M^a Jesús Comellas

Plantearnos los hábitos de autonomía y su educación nos exige, ante todo, poner en claro no sólo los conceptos de hábito y de autonomía, sino también las posibles repercusiones que en el proceso madurativo del niño y en su actuación cotidiana, puedan tener, sea cual sea su edad, lugar o situación en la que se encuentre.

A partir de este análisis podremos decidir su necesidad y momento oportuno para su enseñanza y exigencia.

9.1. Qué son los hábitos

El individuo a lo largo de su existencia realiza una serie de aprendizajes, en contacto con el medio que le rodea, lo que le permite la realización de unas conductas destinadas no sólo a resolver sus necesidades básicas, sino que también le posibilitan actuar adecuadamente ante unas exigencias del entorno.

Estos aprendizajes difíciles en principio (andar, correr, vestirse, uso de instrumentos ...) llegan a interiorizarse y a dominarse de tal manera que pueden llevarse a cabo sin ningún esfuerzo y además sin necesidad de prestar atención a su realización: automáticamente.

Cuando se llega a este nivel de dominio, por la realización constante, adquieren la categoría de *hábito*.

Para que exista hábito, pues, es necesario que se den tres condiciones fundamentales:

1. Que se posean unas habilidades para realizarlo.
2. Que se comprenda su necesidad.
3. Que se sea capaz de realizarlo espontáneamente, de una manera habitual, sin necesidad de control, exigencia o presión exterior.

La adquisición de los hábitos, pues, es un *medio* y un *objetivo* educativo, porque siendo una finalidad que debe alcanzarse a través de unos aprendizajes concretos y congruentes se constituyen en vía de adquisición de predisposiciones, actitudes y estilos personales, en los que el individuo va configurando su personalidad, posibilitándole una mejor actuación desde el aspecto cualitativo (perfección en la ejecución) y cuantitativo, ya que es capaz de realizar otros aprendizajes.

9.2. Qué es la autonomía

Por autonomía entendemos la capacidad de dar por sí mismo unas respuestas adecuadas y adaptadas a las exigencias del momento y lugar.

Su ausencia puede privar la interacción satisfactoria con el medio, pudiendo afectar tanto a las relaciones como a los aprendizajes, actitudes ante los demás, autoestima . . . Piaget (1968), Zazzo (1969), Lurcat (1977), Cornelias (1986), Rico (1985).

La sociedad se rige por unas normas y exige a los ciudadanos una capacidad de actuar adecuadamente, por ello debemos ayudar al niño a que adquiera esta autonomía a fin de posibilitar que sea un ciudadano responsable y libre, Cousinet (1972), Fromm (1985).

La adquisición de unos hábitos que posibiliten la autonomía facilita que el individuo, con independencia y autónomamente, sea capaz de resolver unas necesidades y dar respuesta a los requerimientos del medio de forma equilibrada, pudiendo superar cualquier imprevisto.

9.3. Los hábitos en la familia

Este aprendizaje, si bien debe iniciarse tempranamente y en cualquier núcleo donde el niño resida: familia, escuela, esplai . . . es en el seno de la familia donde se deben poner las bases, criterios, y donde deben establecerse los niveles de dicho aprendizaje.

Es en la familia donde el niño está estrechamente vinculado a unas personas, tanto por la calidad de las relaciones afectivas que se establecen como por la frecuencia y estabilidad de dichas relaciones, por lo que es en este núcleo donde deben plantearse no sólo las conductas que darán paso a los hábitos, sino también las actitudes y los valores que fundamentarán dicho aprendizaje.

En este sentido es importante que los padres comprendan la necesidad de evitar la sobreprotección del niño, ya que además de privarle de aprender a enfrentarse ante las situaciones, provocarán que no disponga de recursos personales, impidiendo el desarrollo de unas actitudes positivas de superación y unas posibilidades de valerse por sí mismo, fundamentales para crecer y madurar. Quintana (1969), Lowell (1978).

Por otra parte, la familia debe ayudar al niño a comprender que la vida es una lucha y que es preciso que disponga de unos recursos para superarse, comprendiendo que tiene unos deberes, en el seno de la comunidad, además de unos derechos y que debe actuar responsablemente, participando según sus posibilidades. La propia organización familiar ayudará al niño a interiorizar estas actitudes, siempre que se le posibilite su participación y, si es preciso, se le exija al igual que a todos los miembros del grupo.

Por tanto, en la familia el niño se entrenará, realizará sus primeras experiencias y con la ayuda de los miembros de dicha comunidad: padres, hermanos, abuelos . . . logrará un nivel adecuado.

La familia posibilita, asimismo, que el niño *imite* el comportamiento de los más mayores, *se identifique* con alguno de ellos y con el rol que éste representa, por lo que se estimula la *motivación*, factor fundamental para realizar este aprendizaje.

Valorando sus progresos, dándole el soporte afectivo adecuado (no desanimándole ni ante las dificultades ni ante los fracasos, ofreciéndole siempre la posibilidad de reflexión) se permitirá al niño superar el nivel de rendimiento propuesto por su edad y condiciones madurativas, favoreciendo y estimulando la *voluntad*.

9.4. Repercusiones de los hábitos de autonomía

Sin querer exagerar la trascendencia del aprendizaje de los hábitos, creemos que su dominio repercute, tanto en la formación de unas actitudes ante la realidad como en la posibilidad de responder adecuadamente, como hemos expuesto, en cualquier situación y lugar.

Es frecuente encontrar, entre la población escolar, niños con bajo rendimiento académico, falta de adaptación a las normas, al juego, a la dinámica escolar. Un elevado porcentaje son niños que no poseen unos hábitos de autonomía, conllevando una falta de organización tanto en el estudio, los deberes, objetos . . . , así como una falta de capacidad para resolver sus problemas, para actuar con iniciativa, o unas dificultades para relacionarse adecuadamente, ya sea con sus propios compañeros o con los adultos.

Es frecuente encontrar, también, niños con un nivel de inseguridad ante situaciones atípicas que acuden a buscar ayuda para que se les explique lo que deben hacer manifestando reacciones inmaduras (lloros, gritos, apatía, desánimo . . .) si no tienen esta ayuda, ya que se sienten incapaces de responder autónomamente y con seguridad.

Igualmente, pero en sentido contrario, hay niños con un buen nivel de autonomía, que obtienen resultados aceptables, aunque sus niveles cognitivos no sean muy elevados, siendo capaces de hallar soluciones, respuestas o recursos ante múltiples situaciones, asumiendo sus responsabilidades, lo que les da una seguridad y serenidad, valorando sus propias posibilidades.

Por ello, la importancia y trascendencia de la educación y adquisición de los hábitos se justifica por el hecho de que es un medio para:

1. El desarrollo de la personalidad del niño
2. La adquisición de unas actitudes que intervendrán tanto en el comportamiento como en los aprendizajes.
3. La adaptación del niño a la sociedad y a la realidad que le rodea.

9.5. Los hábitos de autonomía personal

Las áreas básicas en las que se podrá trabajar la adquisición de los hábitos de autonomía en la familia son:

Alimentación

Higiene

Vestirse

Sueño

Estar solo

Orden y organización

Responsabilidades

Relaciones fuera de la familia

Los niveles que proponemos se fundamentan en la experiencia, la observación y el trabajo con equipos de educadores y ha sido confrontada con diferentes profesionales de todos los niveles educativos.

Evidentemente, según el ambiente del niño, las condiciones de su entorno, el lugar que ocupe en la constelación familiar y otras variables, podrá facilitar la adquisición de estos niveles o entorpecerla.

Nuestro objetivo es velar para que todos los niños puedan llegar a dominar los niveles propuestos, sistematizando la ejecución de las tareas y muy especialmente formar las actitudes para que quiera hacerlo espontáneamente adquiriendo el nivel de adaptación adecuado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
ALIMENTACION														
Comportamiento en la mesa														
Uso de instrumentos														
Corrección en la bebida														
Comer de todo														
Comer fuera de casa														
Preparación de alimentos														
HIGIENE														
Control de la evacuación día														
Control de la evacuación noche														
Higiene corporai														
VESTIDO														
Desnudarse														
Vestirse														
Aspecto general														
Cuidado de la ropa														
SUEÑO														
Horarios														
Autonomía														
Despertarse														
ESTAR SOLO														
En casa de día														
En casa de noche														
Trasladarse														
ORDEN Y ORGANIZACIÓN														
Orden objetos														
Orden espacios														
Organización tareas														
Organización actividades														
Tiempo libre														
Administración dinero														
RESPONSABILIDADES														
Actividades propias														
Actividades comunitarias														
Cuidado otras personas														
RELACIONES														
Con iguales														
Con otros adultos														
Ante situaciones atípicas														

ALIMENTACION

- Componamiento en la mesa
- Uso de instrumentos
- Corrección en la bebida
- Comer de todo
- Comer fuera de casa
- Preparación de alimentos

HIGIENE

- Control de la evacuación día
- Control de la evacuación noche
- Higiene corporai

VESTIDO

- Desnudarse
- Vestirse
- Aspecto general

Cuidado de la ropa

SUEÑO

Horarios

Autonomía

Despertarse

ESTAR SOLO

En casa de día

En casa de noche

Trasladarse

ORDEN y ORGANIZACIÓN

Orden objetos

Orden espacios

Organización tareas

Organización actividades

Tiempo libre

Administración dinero

RESPONSABILIDADES

Actividades propias

Actividades comunitarias

Cuidado otras personas

RELACIONES

Con iguales

Con otros adultos

Ante situaciones atípicas

9.6. Proceso de adquisición de los hábitos

El proceso que se ha de seguir para llegar a esta autonomía es largo. Al ser inmaduro el niño, cuando nace, depende del adulto. A medida que va despertando a la realidad es misión de este adulto proponer al niño su participación exigiéndole, de acuerdo con su edad, posibilidades y habilidades, el nivel de autonomía que pueda tener.

Debemos ser conscientes que las pautas de comportamiento y especialmente las actitudes no pueden ser planteadas sólo verbalmente, sino con el ejemplo, con la actuación, con las actitudes y coherencia entre lo que se pide al niño y lo que posteriormente mantengamos como experiencia.

Para poder llevar a término esta tarea educativa debemos, pues, garantizar que no falten los elementos básicos de la educación, a saber:

1. *La relación afectiva* con el niño.
2. *El nivel de comunicación adecuado* para que el niño entienda qué pretendemos y con qué fin.
3. *El equilibrio y estabilidad emocional del adulto* frente a posibles respuestas del niño, no pudiendo responder con agresividad o inestabilidad, ni tampoco cediendo ante las presiones.
4. *Constancia y sistematización en las exigencias* y en las propuestas que haga.

Como metodología básica, para todos los aspectos que planteamos, creemos que deben seguirse los siguientes pasos:

1. *Claridad* en la formulación de lo que se va a exigir, es decir, valorar el nivel del niño, no sólo en el aspecto madurativo, sino también en los aprendizajes que tenga, las dificultades que pueda encontrar, para poder plantearle todos los pasos que debe realizar.
2. *Sistematizar* el planteamiento, a fin de que no sea una situación espontánea sino una línea educativa, que lleve al niño a adquirir el hábito.
3. *Relacionar* una serie de hábitos para que el hecho de realizar uno facilite el recuerdo de los demás que le son afines por la situación, horario o condiciones (al levantarse: pipí, lavarse cara, manos, dientes, vestirse ...).
4. *Adecuar* la forma del planteamiento para posibilitar la motivación del niño, predisponerle a fin de estrechar las relaciones afectivas y evitar el control exterior.
5. *Comentar* con el niño las posibles respuestas ante el incumplimiento de los hábitos y actividades planteados, más como una consecuencia que como castigo a fin de que el niño comprenda que nadie deberá resolver aquello que le corresponde ni debe esperar recompensa por su cumplimiento.

Por todo esto, es misión de los adultos hacer un planteamiento que facilite la organización y, por tanto, la realización de dichos hábitos, ofreciendo al niño unos puntos de referencia claros, situaciones que le posibiliten el recuerdo, intervalos de tiempo suficiente para llevarlos a cabo, así como la comprensión de los diferentes pasos que se deben realizar para que su ejecución sea aceptable.

9.7. Metodologías específicas

Evidentemente cada una de las áreas en las que hemos clasificado los hábitos de autonomía tiene una metodología propia que puede facilitar su aprendizaje. No creemos que debamos llegar a un nivel de concreción que pueda condicionar las situaciones cotidianas sino más bien creemos que es importante valorar cada área y los objetivos que se pretenden para que puedan servir de base en la actuación concreta de la familia.

9.7.1. Área de la alimentación

El principal objetivo es conseguir que una área tan básica para el individuo sea:

- Un medio para el conocimiento del mundo que le rodea.
- Una fuente educativa de los sentidos.

— Una fuente de información cultural.

— Una actividad socializante.

De este modo se erigirá en una ocasión para que la familia se reúna, se comunice y se relacione. Para que pueda haber armonía durante las comidas es preciso que cada uno de los miembros de la comunidad tenga un nivel de autonomía y madurez adecuados, de lo contrario en lugar de ser una relación positiva podrá ser un momento de tensión especial.

Por ello el niño debe aprender a *comportarse en la mesa*. Para ello deberemos concienciar al niño de que no está solo y que un comportamiento inadecuado no, sólo puede molestar, sino que en muchos momentos puede ser desagradable para los que le rodean. Asimismo, el niño debe sentir la necesidad de generalizar este comportamiento adecuado esté donde esté, sea solo o en compañía, como prueba de civismo y cultura.

Por ello debe aprender a *usar los instrumentos* que tenemos al alcance para poder comer correctamente, con el mínimo riesgo posible.

Un buen aprendizaje dará la debida confianza y dominio motriz por parte del niño, transformará este riesgo en un factor educativo de reflexión, responsabilidad que permitirá la adquisición de una autonomía y una seguridad en las propias posibilidades.

Igualmente un criterio sobre la *bebida* llevará al niño no sólo a poderla coger cuando la necesite, sino también a saber controlar tanto la cantidad como la calidad de dicha bebida de acuerdo con las situaciones en las que se encuentre, a unos criterios de salud y en concordancia con su edad.

Por tanto, a través de estas actividades el niño irá comprendiendo que no debe ser servido. El niño dará un nuevo paso hacia esta madurez que proponemos cuando no deje que se le resuelvan sus necesidades y colabore con los demás miembros de la comunidad participando no sólo en las situaciones que le afectan directamente, sino también a las que afectan a todos. Por tanto, la *preparación de los alimentos* no será una situación propia de la madre u otros miembros sino de todos.

Por último, creemos que el niño debe tener el mismo comportamiento en casa y *fuera de casa*.

Cuando está fuera, puede ser capaz de comportarse mejor debido a la presión social que ejercen las personas extrañas. Se debe, pues, facilitar que no existan dualidades en el comportamiento del niño y que sus hábitos le permitan una mejor adaptación y que ésta se manifieste en cualquier situación.

9.7.2. Área del vestir

En esta área, el niño debe salir de la pasividad propia del bebé para adoptar una actitud colaboradora y activa.

Esta actitud le llevará tempranamente a una participación para lograr una autonomía tanto en la perfección de su ejecución (*vestirse y desnudarse*) como en la agilidad con la que pueda realizar estas actividades.

Ahora bien, creemos que no debe acabar aquí la formación del niño en esta área. Además de las habilidades mencionadas el niño debe comprender la importancia de su *aspecto general*, ya que tiene unas repercusiones en sus relaciones con los demás.

Es preciso que el niño comprenda que no se trata sólo de ir tapado; no debe ser esclavo de modas o presiones sociales arbitrarias, pero sí que debe ir correctamente, teniendo en cuenta al lugar

donde va, así como que comprenda cuándo debe cambiarse, ya sea por un cambio en la actividad o por cuestiones de higiene.

Por ello debemos enseñarle a comprender los *cuidados que deben darse a la ropa*, tanto si él es capaz de realizarlos como si no; *que sepa a quién debe recurrir y qué es lo que debe hacerse*. Así su actuación será consciente y adecuada.

9.7.3. Área de la higiene

El principal objetivo es que el niño tome conciencia de que su cuerpo necesita unas atenciones y que si no hay una higiene adecuada puede haber riesgo para la salud. Es preciso que el niño se dé cuenta para que pueda asumir el control y cuidado sin necesidad de la vigilancia constante del adulto (comer con las manos sucias, coger cosas del suelo ...).

El segundo gran objetivo que debe asumir el niño es el de la conveniencia de la higiene para la convivencia, ya que el aspecto exterior de la persona es un claro condicionante para poder relacionarse positivamente con los demás.

Al plantear el *control diurno*, no nos referimos sólo al hecho de que el niño controle los esfínteres, sino también que lo haga con autonomía, de una manera adecuada, tanto por la periodicidad como por el hecho de poder desenvolverse sin necesidad de ayuda, de una manera correcta.

Las connotaciones respecto al *control nocturno* son mayores estando condicionado este aprendizaje, tanto al planteamiento que la familia haga, al soporte afectivo que tenga el niño, así como a la constancia con que se responda ante las posibles dificultades. Creemos que la familia debe encontrar el método adecuado y seguirlo hasta que el aprendizaje se adquiera.

Por tanto, una vez el niño haya comprendido la importancia de estos hábitos se facilitará el aprendizaje de las diferentes acciones, así como la exigencia de su realización.

9.7.4. Área del sueño

Prescindir de la compañía de los demás, renunciar a unas actividades que se hacen a su alrededor y dejar el juego u otras actividades que le interesen, es difícil para el niño.

Los objetivos principales que perseguimos con esta área son:

- Que el niño comprenda la necesidad de unas horas de descanso para superar el desgaste diario.
- Que el niño sepa relajarse, para poder conciliar el sueño.
- Que acepte que no todos los miembros de la familia deben hacer el mismo horario.
- Que sepa controlar sus temores o dependencias a fin de poder ir a dormir solo, sin necesidad de seguir una serie de ritos (luces, compañía ...) o dependencias (muñecos, chupete ...).

Este ámbito, por su complejidad, presenta unas dificultades y unos trastornos que no aparecen con igual intensidad en otras áreas. Creemos importante que los adultos eviten la creación y consentimiento de estos ritos a fin de evitar unas dependencias que condicionan grandemente la autonomía del niño. Por ello las normas deberán ser muy estables y las excepciones se deberán evitar (dormir con los padres, luces abiertas ...) a fin de no alargar esta dependencia.

9.7.5. Estar solo

Estrechamente vinculada al área del sueño, pretende que el niño, siendo *capaz* de controlar las situaciones con las que pueda encontrarse no precise siempre de la presencia de los adultos y pueda dar respuesta a pequeñas situaciones siendo capaz de buscar ayuda si le es necesario, no sintiéndose desbordado por la situación ni angustiado ante posibles hechos no habituales.

La capacidad de que un niño esté solo en casa responde a las posibilidades de comprensión de los motivos por los cuales se queda solo, así como a las posibilidades de hacer frente a cualquier imprevisto.

Por ello es preciso que el niño:

- Asuma las circunstancias por las que se queda.
- Tenga la seguridad de que no necesita constantemente ser vigilado o protegido.
- Comprenda que tiene unos recursos y autonomía.
- Comprenda que se confía en él y se le valora.
- Conozca unos recursos para poder hacer frente a un imprevisto.

Igualmente la posibilidad de *desplazarse solo*, si bien está condicionada por una serie de circunstancias geográficas y del entorno, es importante que no dificulten excesivamente su aparición, ofreciendo al niño recursos para afrontarlos. Por ello debemos:

- Dar seguridad al niño, para que comprenda el mundo, los problemas que puede encontrar y cómo resolverlos.
- Posibilitar la comprensión del espacio que le rodea: barrio, ciudad . . .
- Ofrecer la posibilidad de moverse en él.
- Posibilitar el aprendizaje responsable, a fin de que sin un riesgo excesivo pueda moverse autónomamente abriendo los ojos a su entorno.

Creemos que con el nivel adecuado en estas áreas el niño dispondrá de una maduración suficiente para que pueda afrontar una serie de experiencias adecuadamente.

Ahora bien, además de esta autonomía, en los aspectos más personales, debemos educar al niño en otros ámbitos que de alguna manera también condicionan, por lo que su adquisición favorece la maduración del niño:

Hábitos de orden y organización.

Hábitos de responsabilidad.

9.7.6. Hábitos de orden y organización

El niño a medida que crece va tomando conciencia de su individualidad, de la de los demás y del hecho de que en muchos momentos es protagonista de las situaciones.

Este hecho le crea la necesidad de poder dar respuestas adecuadas para no ponerse en evidencia. De aquí se deriva la necesidad de que tenga una organización y un orden suficiente para poder responder y situarse adecuadamente.

Por ello los objetivos generales que nos proponemos son:

- Que sepa resolver las situaciones allí donde se encuentre.
- Que tenga conciencia de sus necesidades para poder resolverlas sin esperar que los adultos lo hagan.
- Que sepa pedir ayuda cuando la precise, pero con una actitud positiva, sin dramas, pudiendo ser capaz de aprender lo que debía hacer y así en un futuro poder hacerlo.
- Que se concientice de la necesidad de su organización y no espere el control.

Por tanto, pediremos al niño, primero colaboración y después autonomía para tener *orden en sus objetos*. Al hablar de sus objetos no hacemos referencia a la posesión sino al uso. Es decir, debe tener orden en todos aquellos objetos que use, sean de quien sean. Si el orden afecta al espacio, igualmente se hace referencia al espacio donde está.

Cuando el niño es capaz de mantener un orden no sólo en sus objetos sino también en sus actividades, quiere decir que es capaz de comprender el tiempo, así como de asumir las responsabilidades y un orden más general.

Para ello es preciso ayudarle a *organizar las tareas* ofreciéndole la posibilidad de tomar conciencia del tiempo que necesita, de la distribución de las tareas a fin de realizar las más urgentes, distribuyéndose el tiempo disponible posibilitándole no sólo el cumplimiento de sus obligaciones sino además de disponer de tiempo libre, en el sentido pleno: libre de actividades para jugar y libre de preocupaciones, pudiendo dedicarse a dar respuesta a sus intereses.

9.7.7. Hábitos de responsabilidad

Estrechamente relacionado con el anterior, es un paso más en este proceso de autonomía, ya que a partir de un orden y organización el niño puede responder responsablemente ante las exigencias del entorno.

Es preciso que el niño comprenda que debe dejar de ser el centro de la sociedad (en su caso la familia) para participar con plenos derechos y deberes, como cualquier otro miembro, sin esperar que se le desplace, por cualquier circunstancia y sin mantenerse en él, lo que le perjudicaría.

Si educamos al niño con este planteamiento, le evitaremos problemas de dependencia, inmadurez social, celos e incluso falta de rendimiento en aquellos aspectos que no puede disponer de la ayuda externa.

Por todo esto los objetivos que nos proponemos son:

- Estimular el sentido de responsabilidad.
- Hacerle descubrir que si bien no debe ser servido ni servir a los demás, sí es preciso en muchas situaciones ayudar por un sentido de cooperación.
- Demostrarle que la comunidad se organiza y si entre todos responden a los requerimientos de esta comunidad, cada uno de acuerdo con sus posibilidades, todos podrán tener una relación más intensa y positiva.
- Demostrarle que estas responsabilidades se asumen de una manera habitual y no esporádica, a fin de que no deba ser controlado y el grupo confíe en su actuación.

Esta área tiene grandes repercusiones en el ámbito de los aprendizajes, ya que difícilmente un niño sin hábitos de responsabilidad llevará a cabo, con autonomía, un proceso de aprendizaje, con hábitos de estudio y responsabilidades.

9.8. Bibliografía

Bibliografía

- [1] ABARCA, M. P., SASTRE, P. y HERNÁNDEZ, G. (1983): *Camino, destreza y creatividad*, Madrid, Escuela Española.
- [2] ANTURBE, J., y GARCÍA, E. (1981): *Biología, Psicología y Sociología del niño en edad de preescolar*, Barcelona, CEAC.
- [3] CASTILLEJO, J. L. (1983): *Teoría de la educación*, Madrid, Anaya.
- [4] COMELLAS, M. J., y PERPINYA, A. (1984): *La psicomotricidad en preescolar*, Barcelona, CEAC.
- [5] COMELLAS, M. J. (1987): *Cómo medir y desarrollar los hábitos personales*, Barcelona, CEAC.
- [6] DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1983), Madrid, Diagonal, Santillana.
- [7] DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1985), Madrid. Santillana.
- [8] DISSENY CURRICULAR PER A L'ELABORACIÓ DE PROGRAMES DE DESENVOLUPAMENT INDIVIDUAL (1985), Generalitat de Catalunya.
- [9] ESCÁMEZ, J. (1982): *La formación de los hábitos como objetivo educativo*, Universidad de Murcia.
- [10] HERBINIERE, S., y LEBERT, A. (1978): *La educación de los padres de los niños de edad preescolar*, O.M.E.P.
- [11] HURLOK, M. N. (1986): *El desarrollo del niño*, Madrid, Mc. Graw Hill.
- [12] LOUDES, J. (1974): *300 ejercicios de educación manual y gestual*, Barcelona, Científico Médica.
- [13] MAUCO, G. (1978): *Desarrollo de la sensibilidad en el niño*, Madrid, Aguilar.
- [14] MOLINA DE CSTALAT (1976): *Psicomotricidad III. Destrezas prácticas*, Buenos Aires, Losada.
- [15] MUJINA, V. (1978): *Psicología de la edad preescolar*, Madrid, Pablo del Río.
- [16] PAGES, J.; PIJON, T. M.; ROIG, A.; SALA, C., y TATCHER, P. L. (1981): *L'educació cívica a l'escola*, Barcelona, Rosa Sensat.
- [17] PIAGET, J., y HELLER, L. (1968): *La autonomía en la escuela*, Buenos Aires, Losada.
- [18] RICO, M. (1982-1987): *Hábitos, comportamientos y conductas en la E.G.B.*, Alcoy, Marfil.
- [19] ROCA, J. (1983): *Desenvolupament motor i Psicologia*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

- [20] TORO, J. (1981): *Mitos y errores educativos*, Barcelona, Fontanella.
- [21] TURNER, L. J. (1983): *El niño ante la vida*, Madrid, Morata.
- [22] VUYK, R. (1981): «Optimizar el desarrollo. Nociones teóricas y prácticas», en *Infancia y Aprendizaje*, 16, 5-17.
- [23] YAIKIN, B. P. (1980): *Problemes normals de les conductes infantils*, Barcelona, Edicions 62.
- [24] ZAVALLONI, R. (1981): *Orientar para educar*, Barcelona, Herder.

Capítulo 10

La Educación Familiar y Los Hijos Problemáticos - Esteban Sánchez Manzano

«Una madre no supo lo que en ella había de ternura, paciencia, ingenuidad, e incluso de fortaleza física hasta que un hijo vino a pedirselo todo.»

(Paul Claudel)

Hay temas que no siempre resultan fáciles de abordar. El tema que presento es uno de ellos.

Los términos: «hijos problemáticos», «niños problema», «niños difíciles» y otros parecidos son términos tan amplios y complejos que resulta francamente difícil hacer de ellos una definición adecuada y clarificadora. La dificultad radica en conceptos sinónimos a ellos, pero de mayor universalidad. La propia definición de «normal» y «patológico» implica multitud de dificultades, como señaló Laín Entralgo (1950). Para hablar de normal o anormal, no se pueden hacer generalizaciones, sino muy al contrario, se ha de tener en cuenta el ser concreto con su historia y la sociedad en la que vive. Ajuriaguerra (1975) al hablar de persona normal, dice que es aquella que «se asimila activamente con el mundo, y no se acomoda pasivamente cuando supera sus deficiencias y acomoda su organismo para utilizar al máximo sus posibilidades sin desorganizarse». El mismo autor considera que la enfermedad (anormalidad) es para el niño «una no adaptación a las exigencias íntimas y a las del mundo externo, unida a una incapacidad e imposibilidad descentradora».

A pesar de todo lo complejo que resulta, se puede señalar *la adaptación* como la característica más importante. El niño que se adapta al mundo social que le rodea, que interioriza sus normas y las aplica, que mantiene relaciones positivas, que supera las etapas egocéntricas y se hace solidario con los demás es un niño psicológicamente sano.

Cuando hablo de «hijos problemáticos», no me estoy refiriendo a los problemas que dan los hijos, que siempre dan alguno a sus familias, ni a esos problemas cotidianos y pasajeros o a esas crisis evolutivas, que suelen ser positivas para el desarrollo de la personalidad, sino me estoy refiriendo a esos otros hijos que no quieren o no pueden comunicarse, que tienen grandes dificultades de adaptación, que continuamente generan discordias, que generalmente están tristes, que año tras año fracasan en sus estudios, etc.

La brevedad de la exposición y la extensión de los temas me han obligado a reseñar tan sólo lo que he considerado más importante en orden a dar unas líneas de orientación a padres y educadores. En la bibliografía se han incluido obras sobre cada uno de los temas que se exponen, al objeto de que los que quieran profundizar o conocer mejor un determinado trastorno o deficiencia puedan consultarlas.

Mi exposición versará principalmente sobre problemas funcionales o perturbaciones psicosociales, dejando a un lado problemas orgánicos o enfermedades crónicas. Con este criterio, no se tratarán trastornos motores o sensoriales (parálisis, sorderas, cegueras . . .), tampoco se tratarán las deficiencias mentales, aunque todos estos trastornos y dificultades hacen de los niños que las padecen personalidades especiales y son en muchos casos generadoras de otros tantos problemas.

Voy a dividir en tres bloques o apartados los problemas a tratar, especificando en cada bloque los aspectos de mayor importancia:

1. *Problemas de conducta* o de personalidad.
2. *Problemas de lenguaje*, al ser este el medio más importante de comunicación.
3. *Problemas escolares*, ya que a partir de una edad el niño desarrolla su persona en la realización de la actividad escolar, como una parte importante.

10.1. Problemas de conducta

Siguiendo las indicaciones de Ajuriaguerra, voy a dividir en tres grupos los problemas comportamentales:

- El primero de ellos está formado por un conjunto de síndromes que aparecen en la conducta patológica y que se refieren a ciertas funciones que el niño tiene perturbadas sin que globalmente esté afectada la personalidad.
- El segundo grupo hace referencia a un conjunto de síndromes que por su mayor gravedad se han denominado *síndromes mayores*.
- El tercer grupo se refiere a comportamientos patológicos infantiles y juveniles que tienen una estrecha relación con los grupos sociales.

10.1.1. Problemas del comportamiento que afectan a determinadas funciones

La maduración neuropsicológica del niño es la base del sistema funcional. El sistema nervioso se organiza y evoluciona a través de las diferentes etapas evolutivas como sistema mecánico para la acción, pero a la vez, la conducta del niño no sólo es mecánica, sino también creadora y abierta a un extenso campo receptivo. Madurez neurológica y madurez psicológica han de ir paralelas.

Algunas funciones de las indicadas pueden desorganizarse en los niños por falta de afecciones o por desórdenes en las primeras relaciones. Estos desórdenes dan lugar a una diversidad de trastornos que reciben diferentes nombres según qué áreas estén afectadas.

10.1.1.1. Reacciones hipercinéticas

Dichas reacciones son comportamientos infantiles caracterizados por una actividad motora excesiva, falta de atención, impulsividad, falta de autocontrol y, a veces, irritación y agresividad.

Según algunos autores es uno de los problemas más frecuentes que se dan en la infancia (Rutter, 1970; Rutter y Garmzy, 1983; Achembach y Edelbrock, 1978). Suele ser más frecuente en los niños que en las niñas. En cuanto a las causas de estas reacciones se han apuntado varias,

tanto orgánicas (factores neurológicos, retraso madurativo, complicaciones perinatales, alergias) como psicosociales (mal clima familiar, alcoholismo, nivel socioeconómico) .

En el tratamiento de estos niños, la colaboración de los padres es esencial, ya que a estos niños no se les puede separar del hogar familiar. Los padres deben colaborar activamente en los programas de tratamiento. Deben prestar al niño toda la atención posible, escuchándole y hablándole. Se debe también motivar lo más posible a estos niños. Las relaciones de los padres con el profesor han de ser continuas para poder llevar un programa de tratamiento conjunto. Procurarán los padres dar seguridad a su hijo, que el niño se sienta seguro, ya que algunos de estos síntomas vienen producidos por inseguridad.

En cuanto a los accesos de ira y agresividad, los padres deben permanecer en una cierta indiferencia; deben procurar una buena organización de las actividades que el niño ha de desarrollar.

10.1.1.2. Los celos

Los celos en los niños siguen casi siempre al nacimiento de un hermano. Estos celos pueden adoptar diferentes formas de manifestarse; las manifestaciones van desde estados superficiales de envidias hasta manifestaciones mucho más graves.

Entre las formas más frecuentes de manifestaciones celotípicas se pueden enumerar:

- *La regresión.* El niño adopta conductas que mantuvo en etapas anteriores; puede comenzar a comunicarse mediante un lenguaje más infantil; puede comenzar a no controlar la emisión de orina, que ya había controlado o a adoptar posturas semejantes a las de su hermanito, etc.
- *Agresión.* El niño agrede al hermano, incluso pegándole, cuando los padres se descuidan.
- *Depresión.* El niño cambia continuamente de humor, en muchos casos puede llegar a estados de depresión.

Si el cuadro se agrava necesita tratamiento psicológico.

Como prevención a estos estados, antes del nacimiento del hermano los padres darán al niño una información adecuada. Después del nacimiento se debe mostrar el mismo afecto que antes se le manifestaba, tratando en todo momento de vincularle al hermano para que el pequeño forme parte de su vida.

10.1.1.3. La enuresis

Ajuriaguerra ha definido la enuresis como «la falta de control de la emisión de orina, tanto diurna como nocturna, aparentemente involuntaria, que se mantiene o aparece una vez pasada la edad en que se adquiere la madurez fisiológica, tradicionalmente considerada a la edad de tres años».

Entre las causas que se han señalado de la enuresis están:

- *Causas fisiológicas o neurológicas:* Capacidad vesical insuficiente, espina bífida, anomalías en la columna vertebral, irritación de la zona, etc.
- *Causas psicológicas:* Mala relación con los padres, nacimiento y relación con los hermanos, estados de ansiedad, regresión o fijación infantiles, etc.

Puede ocurrir que el niño no aprenda a controlar el esfínter por presión excesiva de los padres o, por el contrario, una blandura acentuada hacia el niño; es preciso no sobreproteger al niño en exceso.

Cuando no existen causas orgánicas aparentes de la enuresis, hemos de considerar que son debidas a causas psíquicas; en este caso la familia deberá tener presente una serie de consejos, tales como: educar la micción diurna para prevenir la enuresis por la noche, despertar al niño para orinar si se sabe la hora de la incontinencia; dar confianza al niño y quitarle todo sentimiento de culpabilidad; no proteger en exceso al niño; reducir los conflictos si hubiere; recompensarle con pequeñas satisfacciones, que pueden ser estímulos verbales, los días que controle el esfínter, etc.

10.1.1.4. Anorexia mental

La «anorexia mental» viene definida por una falta de apetito. Su frecuencia es mayor en la adolescencia, aunque también puede producirse en la primera infancia o etapas sucesivas. No existen causas orgánicas que la provoquen y afecta más a las mujeres que a los varones.

Algunos autores han descrito la familia donde suelen darse hijos anoréxicos, como una familia con malas relaciones de hijos y padres y con tensiones entre los miembros, aunque aparentemente son hogares normales.

Hay terapeutas que consideran que para curar la anorexia es necesario separar al paciente del hogar por un tiempo. Se recomienda también psicoterapia para hacer comprender al paciente su situación y restablecer relaciones normales con su familia y con el entorno social.

10.1.1.5. Alteraciones del sueño

Los miedos. En los niños son frecuentes los miedos antes de dormirse, estos miedos hacen su aparición alrededor de los tres años. Son miedos a objetos, fantasmas, animales, etc. Suelen ser miedos pasajeros y que los padres deben saber calmar en sus hijos.

Pesadillas y terrores nocturnos. Algunos autores hacen una distinción entre pesadillas y terrores nocturnos, otros, por el contrario, consideran que la diferencia estriba en la intensidad. Las pesadillas serían hasta cierto punto normales, mientras los terrores tendrían ya un componente neurótico importante.

En estado de terror nocturno, el niño se despierta, dando muestras de una fuerte tensión y angustia, sentándose en la cama o levantándose; a la mañana siguiente, el niño no se acordará de nada.

Los padres deberán calmar al niño, hablándole y acariciándole. En general suelen desaparecer.

Sonambulismo. Aparece ya a los siete años. El niño se levanta de la cama, deambula durante un tiempo, para después volver a la cama.

Parecen existir componentes de ansiedad asociados a este síntoma.

10.1.2. Problemas del comportamiento denominados «síndromes mayores»

Es un conjunto de síndromes con una gravedad mayor de los hasta aquí expuestos. Toda la personalidad queda como polarizada hacia el problema patógeno adoptando un conjunto de síntomas de menor o mayor gravedad.

Tres son los síndromes principales: las organizaciones neuróticas infantiles, las psicosis infantiles y el autismo.

10.1.2.1. Las organizaciones neuróticas infantiles

A diferencia de los adultos, la personalidad en los niños no está sólidamente formada, es por ello por lo que a nivel infantil no se puede hablar de «neurosis» propiamente dichas, sino más bien de síntomas organizados que tienen una semejanza con las neurosis de los adultos. Las neurosis son patologías de la conducta en las que el paciente no pierde la conciencia de sí mismo a diferencia de los trastornos psicológicos más profundos.

Se suelen clasificar los estados neuróticos en cuatro clases: Estados de angustia, estados fóbicos, estados obsesivos y estados histéricos.

Estados de angustia o ansiedad. El miedo y el temor son sentimientos que forman parte del ser humano. Algunos investigadores han afirmado que la angustia se encuentra ya en los niños desde el nacimiento, otros, al contrario, consideran que aparece alrededor del octavo mes.

En los niños pueden darse *reacciones de angustia episódicas*, son crisis pasajeras, normalmente asociadas a algunos tipos de enfermedades y que suelen durar lo que dura el acontecimiento que las desencadenó. Resultan menos pasajeras y, por tanto, más graves *las reacciones de angustia agudas o ansiedad crónica*, estos estados se inician por lo general, de forma brusca, el niño grita, tiembla y llora sin causa aparente que lo justifique; después de estas crisis, los niños quedan cansados. Suelen durar algún tiempo, a intervalos el niño entra en un estado de ansiedad manifiesta.

Es muy común en los padres que para tranquilizar al niño no se hable de la situación. Sin embargo, es conveniente que el niño exprese sus sentimientos y temores y que se le deje hablar.

Se ha comprobado que en algunos niños estos estados de ansiedad sobreviene con el nacimiento de un hermano, por temor del niño a ser abandonado por su madre; en estos casos, es preciso que se hable con el niño y se siga manifestando hacia él el mismo afecto que antes del nacimiento de su hermano.

Cuando los estados de ansiedad se hacen crónicos, persistentes a través del tiempo, suelen producirse una serie de alteraciones físicas, motoras o viscerales. Estos niños están constantemente intranquilos, tensos y conflictivos.

Es necesario prevenir estos estados; el niño debe sentirse perdonado y comprendido en sus errores. Cuidado con culpabilizar las acciones del niño. En casos muy agudos necesitará tratamiento psicológico.

Estados fóbicos. Estos estados son manifestaciones de temor injustificado a ciertos objetos, seres o situaciones; es un temor tan intenso que domina al niño por completo. Estos temores pueden ser normales en los niños y remiten solos. Cuando el temor dura años puede considerarse patológico.

Los padres deberán actuar con paciencia con el niño que manifiesta estos temores; han de dar seguridad a sus hijos.

Estados obsesivos. Aunque en los niños no se dan como en los adultos auténticos estados obsesivos, sí existen en algunos niños ciertos síntomas o ritualismos repetitivos; entre estos síntomas están los «ritos del adormecimiento». El niño no puede dormirse si no realiza un determinado número de actos o ha de dormir con su juguete preferido.

Los padres no deberán ser excesivamente rígidos con estos niños y les deben dejar un mayor margen de libertad y espontaneidad, no cargarles de preceptos a una edad temprana.

Estados histéricos. Estas manifestaciones son raras en la infancia y no suelen aparecer

antes de los cuatro años. La histeria es una neurosis cuya característica principal es el síndrome de conversión, esto es, disfunciones o trastornos corporales motivados por causas psicológicas. Estos síntomas pueden estar asociados a problemas motores (parálisis, desequilibrio en la marcha ...), problemas sensoriales (cegueras, sorderas, anestias ...), problemas viscerales (vómitos, hipo, crisis respiratorias ...) y pueden asociarse también a las llamadas «crisis histéricas», que hacen recordar a las crisis epilépticas.

Se ha dicho que estos niños proceden de una familia típica, cuya organización es tener una madre hiperprotectora y ansiosa junto a un padre pasivo que tiene poca influencia en la actitud de la madre hacia su hijo.

En los niños hay una remisión de síntomas con el crecimiento; si estos síntomas siguen en la adolescencia la gravedad puede ser mayor.

10.1.2.2. Las psicosis

El sentido del término psicosis es muy amplio y bajo esta denominación se estudian un conjunto de enfermedades mentales, que tienen de común un deterioro profundo de la personalidad con pérdida de identidad del propio paciente, con grandes dificultades en la relación con los demás y una especie de ensimismamiento del sujeto.

Normalmente se emplea el término *psicosis esquizofrénica infantil* para las psicosis que surgen tardíamente en la infancia, mientras que el término *autismo* se refiere a la psicosis que surge antes de los 30 meses de vida.

El niño tras un período de normalidad comienza a tener síntomas de repliegue, incomunicación y aislamiento. En estos niños el contacto es superficial; realizan movimientos estereotipados; se alteran ante cualquier cambio; tienen dificultades de lenguaje, un lenguaje que se caracteriza por ser monótono y repetitivo, a veces incoherente y difícil de entender; confunden conceptos básicos; tienen dificultades en cualquier tipo de aprendizaje; la inteligencia, particularmente en algunas funciones, se encuentra bien conservada. Cuando estos síntomas aparecen en edad escolar suelen aparecer de manera brusca acompañados de ideas delirantes y alucinaciones.

Todos estos casos necesitan tratamiento. Se debe procurar que el tratamiento sea en el ámbito familiar o en régimen ambulatorio. Los padres no deberán culpar o culparse sino afrontar el problema con la mayor serenidad posible. Han de tratar continuamente comunicarse con su hijo y que éste se comunique con ellos para no dejarle replegado sobre sí mismo. Rodeado el niño de un buen contacto afectivo, sin duda que se le ayudará a superar una parte de su enfermedad. Se ha de procurar motivarle con objetos por los que pueda sentir alguna atracción.

10.1.2.3. El autismo

En el año 1943, Kanner observó y estudió a 11 niños que presentaban un síndrome semejante y que hasta ese momento no se había descrito. Estos niños tenían incapacidad para establecer relaciones con otras personas, retraso en la adquisición del habla, inversión pronominal, juegos repetitivos, carencia de imaginación, buena memoria mecánica y aspecto físico normal. Estas anomalías ya se evidenciaban en la primera infancia. Kanner denominó a este síndrome «autismo». A partir de entonces ha sido uno de los síndromes infantiles más estudiados. Según el DSM III (1983), dice del autismo que «la sintomatología principal consiste en una falta de respuesta ante los demás (autismo), deterioro importante en las habilidades de la comunicación y respuestas raras o extrañas a diferentes aspectos del medio ambiente, todo ello desarrollado dentro de los treinta primeros meses de la vida.

O'Gorman (1970) ha descrito algunos de los síntomas más importantes del autismo:

- Huida o fracaso en relación con la gente.
- Retardo intelectual, con algunas funciones intelectuales bien conservadas.
- Fracaso en la adquisición del habla.
- Respuesta anormal a los sonidos.
- Peculiaridades en el movimiento.
- Resistencia patológica al cambio.

Muchos autores opinan que el problema central del autista está en la imposibilidad del niño para manejar símbolos, afectando primordialmente al lenguaje y a la comunicación. Pero, a parte de esto, están presentes otro tipo de trastornos.

Unos autores opinan que las causas del autismo son psicológicas, los niños son normales al nacer, pero su desarrollo emocional queda perturbado por el ambiente familiar; otros, en cambio, opinan que el autismo se debe a causas orgánicas principalmente trastornos cerebrales.

Si los padres detectaran precozmente síntomas autistas en sus hijos, deberán acudir lo antes posible al especialista. Se ha de observar principalmente, si en su hijo existe distanciamiento social, si frecuentemente el niño rechaza ser cogido o esquiva los contactos de relación, si no responde con balbuceos o sonidos a la madre, ya que los niños desde muy temprano adoptan esta conducta.

Aunque el bebé no reaccione, el padre y la madre deberán darle un contacto físico por medio de abrazos o caricias. Se ha de procurar hablar con el bebé, aunque no responda y responder a sus balbuceos. Procurar más adelante que el niño tome relación con sus hermanos y otros familiares. El mejor ambiente para un niño autista es una familia acogedora y afectuosa. Los padres tendrán un importante papel en el tratamiento y educación especial que estos niños han de llevar.

10.1.3. Problemas del comportamiento relacionados con la sociedad

Aunque la mayoría de los problemas no pueden desvincularse de los grupos sociales a los que el individuo pertenece, sin embargo, existe un conjunto de problemas que tiene una especial relación con la sociedad, bien porque el grupo social es causa o motivo principal del problema, bien por su repercusión en los grupos sociales y sociedad en general en la que el enfermo está. Voy a exponer dos de estos problemas por la extensión e importancia que han adquirido en nuestra época. Me refiero a la delincuencia y a la drogodependencia.

10.1.3.1. La delincuencia

La delincuencia principalmente comporta tres aspectos: un aspecto jurídico, un aspecto social y un aspecto moral.

Los grupos sociales están sometidos a leyes que regulan las relaciones de sus miembros, los delitos contra esas leyes se consideran actos delictivos.

Desde un punto de vista social, también existen unos comportamientos regulados por la propia sociedad donde el individuo está inscrito, estas normas mantienen el equilibrio social; el no cumplimiento de las normas supondría un comportamiento antisocial. En la base delictiva está un comportamiento antisocial.

Desde un punto de vista moral, la delincuencia estaría referida a un conjunto de normas, admitidas interiormente y que vinculan en conciencia a determinados comportamientos.

Estos tres criterios son muy fluctuantes a través del tiempo.

La frecuencia delictiva en el mundo es muy alta y el aumento de las últimas décadas es un grave problema social.

Los aspectos sociales y familiares tienen una gran importancia. Para muchos autores la causa principal de la delincuencia es el ambiente social, que puede hacer de los individuos personas adaptadas o delincuentes. Los medios de comunicación en nuestros tiempos tienen también un importante papel junto con los factores económicos. Para otros autores es el medio familiar el factor más importante de prevención de la delincuencia. Si los niños se crían en un ambiente malsano donde no existen relaciones favorables o, lo que es peor, existen relaciones que deterioran el desarrollo solidario de la personalidad, se están poniendo las bases para un futuro delincuente.

10.1.3.2. La drogodependencia

Según la Organización Mundial de la Salud, se entiende por droga a «toda sustancia que, introducida en un organismo, puede modificar una o varias de sus funciones».

El estado de drogodependencia puede ser de *costumbre*, sin que la abstinencia tenga perturbaciones desagradables, de *tolerancia*, que lleva consigo una necesidad de aumentar las dosis, de *hábito*, imperiosa necesidad con dependencia física y psíquica.

Se han dado muchas clasificaciones de droga, se puede decir que en general se distinguen tres grupos principales:

- Drogas que disminuyen el estado de tensión. Entre ellas están el alcohol, los barbitúricos, los analgésicos y algunos derivados del opio.
- Drogas estimulantes, sus efectos se hacen notar en una gran actividad y disminución de la fatiga. Entre ellas están la coca, sus derivados y las anfetaminas.
- Drogas «psicodélicas» que producen sensaciones extrañas y alucinantes. Algunas de estas drogas son la mescalina, el cannabis y el LSD.

El aumento de droga en el mundo ha sido espectacular desde los años sesenta, afectando en gran medida a la juventud. En España en el año 1975 se produjo un aumento considerable de tráfico y consumo que por desgracia no ha disminuido.

La Organización Mundial de la Salud (1978) ha señalado que existen tres niveles de prevención:

- *Prevención primaria*: Se dirige a los no consumidores y a los usuarios ocasionales. Se deben destacar actividades como la información y educación para la salud. Estas labores se recomienda sean realizadas por padres, profesores, educadores.
- *Prevención secundaria* (Intervención precoz): descubrir posibles casos de adictos y rehabilitar lo antes posible. Orientación, tratamiento precoz, intervenciones en las crisis son algunas de las actividades recomendadas.
- *Prevención terciaria* (Tratamiento): Va dirigida a personas dependientes de la droga física o psíquicamente. Incluye rehabilitación y reinserción social.

El papel de la escuela es fundamental en la prevención. Los maestros y educadores, asesorados por especialistas, han de informar sobre los peligros personales y sociales que corren los consumidores de droga. También en el nivel universitario debería haber una mayor información.

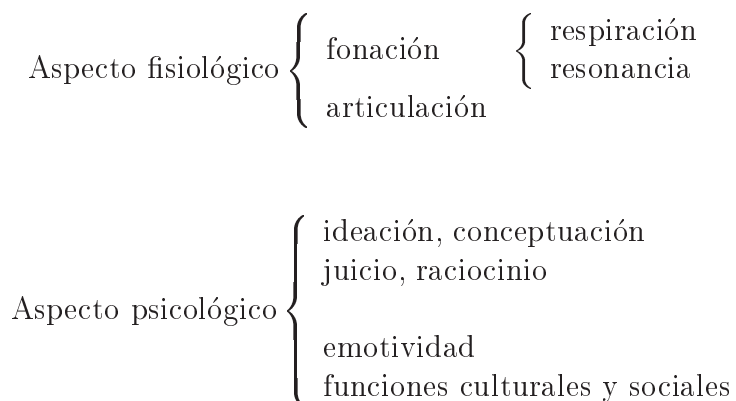
Cuando en una familia existe un miembro drogodependiente, el papel de ésta es fundamental para la rehabilitación. Según indican Grana y García (1986), la familia ha de asumir dos modalidades de intervención: intervención familiar individual y la Escuela de Padres.

10.2. Problemas de lenguaje

La principal función del lenguaje es la comunicación, aunque ésta no sea la única. Para el empleo de una lengua se necesita previamente dominar una serie de capacidades sensoriomotoras, perceptivas, práxicas y cognitivas. Ya desde los comienzos de la vida el niño se comunica con el llanto, la sonrisa y el balbuceo; posteriormente, el niño comienza a emitir sonidos (pa-pa, ta-ta ...), es alrededor de los 8 meses. Entre los 9 y 18 meses aparecen ecolalias, el niño repite sonidos por imitación, puede alcanzar a emitir alrededor de 15 palabras y comprende órdenes sencillas. Entre los 18 y 36 meses podrá manejar hasta 100 palabras y emplea el “yo”, el “mío” y el “tuyo”. Entre 3 y 7 años desarrolla un lenguaje interior y perfecciona su expresión. Al final de esta etapa el niño maneja aproximadamente 2.500 palabras y se puede considerar que posee una determinada lengua, desde ahora el niño aumentará su vocabulario y conocimientos.

La simple emisión de sonidos comporta un aspecto fisiológico, pero el lenguaje además es un símbolo. La ideación y comprensión son factores fundamentales. El ambiente exterior tiene un importante papel en el desarrollo o bloqueo de este lenguaje.

Al hablar del lenguaje se ha de tener en cuenta este doble aspecto: un aspecto fisiológico y un aspecto psicológico con funciones determinadas cada uno de ellos, como se puede observar en el esquema:



Por deficiencias en alguna de estas funciones el lenguaje puede quedar alterado, ya sea en sus primeros comienzos o en etapas posteriores. Partiendo de etiologías o síntomas diferentes se han dado diversas nominaciones a las diferentes anomalías que pueden aparecer en el lenguaje; voy a centrarme en tres de estas perturbaciones: las dislalias, las disfemias y las afasias.

10.2.1. La dislalia

El término dislalia corresponde a un trastorno o déficit en la articulación de los fonemas (dis=dificultad; laleim=habla).

La dislalia es una de las dificultades que se presentan con mayor frecuencia entre los niños. Los síntomas más importantes que se observan son:

- *Sustituciones.* El niño emite un fonema por otro.

- *Distorsiones*. Por una mala postura de lengua o labios el niño emite defectuosamente algunos fonemas.
- *Omisiones*. No pronunciación de algunos fonemas.

Entre las causas de este tipo de alteraciones están: malformaciones en los órganos del habla, por lo que tiene una dificultad para articular (disglosia); audición deficiente; problemas respiratorios; tensión muscular; inadaptación familiar; perturbaciones afectivas; etc.

El no corregir a tiempo estos problemas puede provocar en el niño sentimientos de inferioridad frente a otros compañeros y ciertos desajustes en el aprendizaje escolar. Los padres deberían acudir a un especialista para su rehabilitación. Básicamente, el tratamiento consistirá en una serie de ejercicios cuyo objetivo será normalizar la articulación:

- *Ejercicios respiratorios*. Con dichos ejercicios se tratará de conseguir una buena inspiración y expiración.
- *Ejercicios labiales, linguales, mandibulares y de las mejillas*.
- *Ejercicios de articulación*, enseñando al niño la posición correcta de lengua y labios para la articulación.

10.2.2. La disfemia (tartamudez)

La disfemia o tartamudez es una perturbación del habla que se caracteriza por la repetición o bloqueo de la palabra.

Se han distinguido dos clases de disfemias que pueden ir separadas o juntas: una es la disfemia clónica, cuando el sujeto repite algunos fonemas al hablar, la otra es la disfemia tónica, ésta tiene lugar cuando existen paros en la emisión de algunos fonemas. Parece que el tartamudeo suele iniciarse al comienzo de la escuela primaria. Se han señalado como causas de este trastorno, de una parte, problemas motores y de dominancia lateral, de otra, factores psicológicos o emocionales.

La labor de los padres consistirá en reducir la angustia del niño y en lo posible enseñarle a pronunciar pausadamente, con paciencia. Si persiste sería aconsejable acudir a un especialista. Su corrección no tiene grandes dificultades.

10.2.3. La afasia

Según Perelló se entiende por afasia a «la incapacidad de reconocer los sonidos del lenguaje o la incapacidad de reproducirlos» (Perelló, 1971). La afasia es, pues, el producto de una incapacidad de reconocimiento de fonemas (agnosia: a = sin y gnosis = conocimiento) o la imposibilidad de reproducir los fonemas, aun reconociéndolos (apraxia: a = sin y praxis = acción, realización).

La sintomatología que presenta es la desaparición total o parcial del lenguaje hablado y escrito. Las causas de la afasia son orgánicas: infecciones cerebrales, trombosis, traumatismos craneocefálicos, etc. Es clásica la distinción en dos tipos de afasia: afasia motora o de Broca que se caracteriza por la imposibilidad de hablar, y la afasia sensorial o de Wernicke que presenta incapacidad de comprensión del lenguaje. Ambos tipos pueden ir separados o juntos. La afasia motora tiene un pronóstico mejor que la sensorial.

Algunos autores distinguen un síndrome diferente al de la afasia que se ha descrito, a dicho síndrome se le denomina: *disfasia*.

La disfasia es también una pérdida del habla, pero es un síndrome más complejo que el afásico. Es un síndrome de carácter no orgánico que se produce en la adquisición del habla. El niño disfásico no podrá resolver problemas de complejidad media, por eso con el tiempo, algunos de estos niños presentan un retraso intelectual o síntomas psicóticos. Entre los síntomas que la disfasia presenta diferentes a la afasia están:

- La «logorrea jergafásica»; una especie de discurso continuo que el niño mantiene (locuacidad).
- La «audición paradójica», el niño parece presentar una buena audición en ocasiones y en otras sordera.
- Dificultades de simbolización y abstracción, por lo que los aprendizajes son irregulares.
- Frecuentes bloqueos y regresiones.

Todos estos niños necesitan rehabilitación, a veces bastante larga. Se ha de comenzar el tratamiento lo antes posible, por lo que se considera de gran importancia la detección precoz de síntomas disfásicos; para esta detección, como ya he dicho al hablar de otros tipos de déficits, los padres tienen el principal papel. La rehabilitación debe iniciarse a ser posible a los tres años. También la estimulación precoz del lenguaje es una tarea que puede realizar la propia familia, por ejemplo: atrayendo continuamente la atención del niño; aumentando esta atención; hablando continuamente con él, aunque el niño no entienda o no responda; respondiéndole, siempre que el niño intente comunicarse; llamándole habitualmente por su nombre; mirándole a los ojos mientras se le habla. También se le puede estimular mediante órdenes sencillas: pedir que señale diferentes partes de su cuerpo, señalar objetos que hay en la casa, señalar diferentes prendas de vestir, traer o llevar objetos, etc.

Es frecuente que cuando los niños no hablan o hablan poco la familia habla también poco con ellos; se ha de hablar prescindiendo que el niño responda o no.

10.3. Problemas escolares

La escuela va a representar para el niño un nuevo ambiente, diferente al ambiente familiar al que estaba acostumbrado. Para poder lograr los objetivos que la misma marca, el niño deberá adaptarse a este nuevo ambiente. Aunque en la actualidad existe una mayor concienciación por parte del maestro de adecuar las programaciones a los alumnos, sin embargo, el alumno necesita también una adaptación a grupos y a actividades diferentes que hasta el momento no había tenido que hacer. Hay niños que se acoplan bien a la nueva situación, otros, por el contrario, no se ajustan lo suficiente como para poder llevar sus aprendizajes en correspondencia con la normativa. Estos niños comienzan a tener síntomas de ansiedad con el subsiguiente fracaso escolar.

En este apartado voy a exponer algunas de las dificultades que tienen en la escuela algunos niños y que se dan con relativa frecuencia: la fobia escolar, la dislexia y el fracaso escolar.

10.3.1. La fobia escolar

Al hablar de fobia escolar se está haciendo referencia al rechazo escolar. Pero el motivo del rechazo puede ser muy variado. Debemos distinguir, al menos, entre niños que rechazan la escuela por desórdenes en su propia conducta, incluyendo los niños delincuentes o con síntomas delictivos, y niños que rechazan la escuela porque ella es causa de ansiedad sin que exista en ellos otro factor de rechazo. En este último caso es donde debemos incluir la fobia escolar. El niño al tener que ir a

la escuela se encoleriza, llora y patalea; en ocasiones este rechazo se manifiesta con vómitos, dolores abdominales, cefaleas, etc.

Por lo general la fobia de principio de escolarización termina pronto y el niño se integra en la escuela sin ningún tipo de trauma. Otras veces, la fobia escolar persiste, en estos casos sería conveniente un tratamiento para prevenir el fracaso.

Algunos autores han señalado que este problema proviene de una mala relación del niño con sus padres, ya por una frialdad en las relaciones o por unas relaciones superprotectoras. En estos casos quizá fuera conveniente un tratamiento de los padres.

Por lo general se deberá integrar al niño lo antes posible en el grupo escolar y remediar las circunstancias que generan ansiedad.

10.3.2. La dislexia, disgrafia y discalculia

Con frecuencia se habla en los ambientes escolares de niños disléxicos hasta el punto que el término dislexia ha pasado a ser un término del dominio común.

Aunque por lo general el síndrome disléxico comporta también disgrafia y discalculia, sin embargo, no siempre es así, de forma que hay niños que siendo disgráficos o discalcúlicos no son disléxicos. Por este motivo he querido aclarar cada uno de estos términos.

La dislexia es un trastorno de la lectura sin que existan deficiencias fonarticulatorias, sensoriales, psíquicas o intelectuales.

La disgrafia es un trastorno de la escritura que puede afectar a la forma o significado de la misma. Como la dislexia se presenta en niños sin deficiencias sensoriales, psíquicas o intelectuales.

La discalculia es un trastorno en la capacidad de calcular. No se relaciona con el nivel intelectual bajo ni con deficiencias sensoriales o psíquicas.

Hay autores que mantienen la teoría que la causa de la dislexia es un factor constitucional o déficit cerebral. Otros centran su atención en factores psicológicos. Para la gran mayoría de los autores son muchos los factores que pueden llevar al niño a ser disléxico, entre ellos:

- Una mala lateralización.
- Anormalidad psicomotora.
- Perturbación en la percepción visual.
- Trastornos en el lenguaje.
- Desórdenes emocionales y afectivos.

Entre los diferentes errores que cometen los niños disléxicos están:

Rotaciones. Confusión de letras similares, pero de diferente sentido (b por p; b por d; p por q; etc.).

Inversiones. Modificación de la secuencia (el por le; sol por los; ne por en; etc.).

Omisiones. Supresión de una o varias letras (ni por niño; chocoate por chocolate; etc.).

Agregados. Añadir letras o sílabas (arire por aire; maema por mamá; etc.).

Distorsiones. Escritura imposible de entender.

Contaminaciones. Letras de una palabra escrita que se confunden con otra palabra.

Las dificultades que estos niños presentan para poder leer, escribir y calcular tienen una repercusión directa en los demás aprendizajes, por ser éstos la base de los otros. En muchos casos estas dificultades suponen una angustia grande para el niño.

El niño disléxico necesita tratamiento lo antes posible. En muchos casos los padres pueden detectar síntomas disléxicos, han de colaborar con sus hijos en la realización de ejercicios correctivos.

10.3.3. Dificultades en el aprendizaje y fracaso escolar

Al hablar de dificultades del aprendizaje me estoy refiriendo a un término tan amplio y complejo que resulta imposible definir. Las causas por las que un alumno no aprende y como consecuencia tiene un fracaso escolar, son tan variadas que no se pueden determinar fácilmente. En términos generales no es una la causa, sino una concatenación de ellas la que hace que el alumno no rinda lo suficiente. A veces niños con un magnífico potencial intelectual encuentran graves dificultades y obtienen un rotundo fracaso en los estudios. Además de las capacidades debemos considerar otros factores psicosociales, como: problemas emocionales, lagunas de conocimientos, malos métodos de enseñanza, etc. Como indican algunos estudios, determinados niños superdotados fracasan en los estudios al adoptar una postura de indiferencia ante los mismos estudios; por otra parte, no siempre la escuela está a la altura de las exigencias de estos niños.

Ante un fracaso escolar deben buscarse las causas generadoras del fracaso, a ser posible serán equipos multiprofesionales quienes deberán hacer el diagnóstico y un programa de desarrollo individual para su tratamiento. Siguiendo las directrices de estos programas con clases de apoyo o especiales muchos de estos alumnos podrían superar estas deficiencias o mejorar sus rendimientos académicos.

10.4. Bibliografía

Bibliografía

- [1] ACKERMAN, N. W. (1976): *Familia y conflicto mental*, Buenos Aires, Paidós.
- [2] ACHENBACH, T. H.; EDLBROCK, B. (1978): «The child behavior profile: I boys aged 6-11». *J. of Cons. and Clin. Psych.*, 46. 478-488.
- [3] AJURIAGUERRA, J. (1975): *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona, Toray-Masson.
- [4] ALFONSO, M. (1987): *Drogas y toxicomanías*, Madrid, Narcea.
- [5] ANTON, C. (1985): «Las fobias escolares. Diversidad clínica y comportamiento». *Psiquis.* 3. 35-46.
- [6] AUDIN, H. (1977): *Psicosis infantiles*, Barcelona, Planeta.
- [7] BADEAU, J. J. (1984): *Minusualía e inadaptación*. SEREM. M^o de Sanidad y Seguridad Social. Madrid.
- [8] BAKER, B. L, y otros. (1978): *¿Cómo enseñar a mi hijo?*, Madrid, Pablo del Río Editor.
- [9] BRANSFORD, J. M. (1987): *Solución ideal de problemas: guía para mejor pensar, aprender y crear*, Barcelona, Labor.
- [10] BRAUNER, A. (1981): *Vivir con un niño autista*, Buenos Aires, Paidós.
- [11] BRUSSET, B. (1985): *La anorexia: inapetencia de origen psíquico en el niño y en el adolescente*, Barcelona, Planeta.
- [12] CAMPOS, J., y otros. (1979): *Niños difíciles*, Madrid, Karpós.
- [13] CLAIRBORNE, C. (1979): *Ciudadela sitiada. Los primeros ocho años de una niña autista*, México, FCE.
- [14] CORMAN, L. (1980): *Psicopatología de la rivalidad fraterna*, Barcelona, Herder.
- [15] CREAACK, M. (1961): «The schizophrenic syndrome in childhood. Progress of a working parti». *Brit. Med. J.* 2. 889.
- [16] CRUICKSHANK, W. M. (1973): *Psicología de los niños y jóvenes marginados*. Hall Int. Ed. Prentice.
- [17] CHAZAL, J. (1972): *La infancia delincuente*, Buenos Aires, Paidós.
- [18] DSM-III (1983): *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Barcelona, Masson.
- [19] DUCHE, D. J. (1972): *La enuresis. Formación de hábitos higiénicos en los niños*, Buenos Aires, El Ateneo.
- [20] ELSBREE, W. S. (1965): *Cómo hacer progresar al escolar*, Buenos Aires, Paidós.

- [21] EYSENCK, H. J. (1976): *Delincuencia y personalidad*, Madrid, Marova.
- [22] FREUD, S. (1974): *Escritos sobre la histeria*, Madrid, Alianza.
- [23] GARCÍA, P. (1966): *Trastorno en el comportamiento de los hijos. Herencia y medio ambiente*, Madrid, Rialp.
- [24] GARZA, F. (1983): *La juventud y las drogas: Guía para jóvenes padres y maestros*, México, Trillas.
- [25] GRAÑA, J. L.; GARCÍA, A. (1986): *Reinserción social a nivel familiar. Curso sobre reinserción social y drogodependencia*, Madrid, Direc. Gen. de Acción Social.
- [26] HÁLE, P. (1986): *La crisis juvenil*, Madrid, Tecnipublicaciones.
- [27] HASLAM, R. H. A. (1980): *Problemas médicos en el aula. El papel del profesor en su diagnóstico y tratamiento*, Madrid, Ed. Santillana.
- [28] HERBER, M. (1987): *Los problemas de los niños: una guía práctica para prevenirlos y tratarlos*, Barcelona, Planeta.
- [29] INAS (1984): *Integración social. Delincuencia: reinserción y servicios sociales*, Madrid, INAS. Monografía, 13.
- [30] JOHNSON, M. A. (1979): *La educación del niño deficiente mental*. Madrid, Cincel, Kapelusz.
- [31] KALINA, E. (1985): «La familia del drogadicto. Quince años de experiencias». *Drogalcohol*. 4. 161-170.
- [32] KANNER, L. (1943): «Autistic disturbances of affective contact». *Nervous Child*. 2. 217-250.
- [33] LAÍN ENTRALGO, P. (1950): *La historia clínica*, Madrid, CSIC.
- [34] LAUZEL, J. P. (1976): *Por qué roban los niños*, Barcelona, Nova Terra.
- [35] LEECH, K. (1985): *Lo que todo el mundo debe saber sobre las drogas*. Barcelona, Plaza y Janés.
- [36] LEGALL, A. (1985): *La ansiedad y la angustia*, Barcelona, Oikós-Tau.
- [37] MANZANO-GARRIDO, J.; PALACIO-ESPADA, F. (1984): *Estudio sobre la psicosis infantil*. Barcelona, Ed. Científico Médica.
- [38] MARCELLI, D.; BRACONNIER, A. (1986): *Manual de psicopatología del adolescente*, Barcelona, Masson.
- [39] MARTÍNEZ, J., y otros (1982): *Problemas escolares: dislexia, discalculia, dislalia ...* Madrid, Cincel.
- [40] MASCARELL, R., y otros (1980): *Aproximación a la histeria*, Madrid, Mayoría.
- [41] MINUCHIN, S. (1977): *Familias y terapia familiar*, Barcelona, Graice.
- [42] MIRANDA, A. (1986): *Hiperactividad y dificultades de aprendizaje: Análisis y técnicas de recuperación*, Valencia, Promolibro.
- [43] MULLER, J. (1976): *El niño psicótico, su adaptación familiar y social. Experiencias vividas con niños inadaptados*, Barcelona, Herder.
- [44] O'GORMAN, G. (1970): *The nature of childhood autism*, Londres, Butterworth.

- [45] OLSHAKER, B. (1971): *Solución ideal de problemas: Guía para mejor pensar, aprender y crear*, Barcelona, Labor.
- [46] O.M.S. (1978): *Comité de expertos de la OMS en farmacodependencia*. 21 Informe. Ginebra, OMS.
- [47] PALUSZY, M. (1987): *Autismo: Guía práctica para padres y profesionales*, México, Trillas.
- [48] PARENT, P. (1978): *Escolares con problemas*, Barcelona, Planeta.
- [49] RASSEKH-ARDJOMAND, H. (1965): «El niño problema» y su reeducación, Madrid, Rialp.
- [50] ROSENTHAL, M. S. (1977): *Drogas, padres e hijos*, México, Diana,
- [51] RUTTER, M. (1970): «Autistic children: Infancy to adulthood», *Seminars in Psych.* 2. 435-450.
- [52] RUTTER, M.; GARMZY, N. (1985): *Developmental psychopathology*. London, Oxford Univ. Press.
- [53] SUTTER, J. M. (1961): *Los niños mentirosos*, Barcelona, Miracle.
- [54] TIBERGEN, N.; TIBERGEN, E. A. (1985): *Niños autistas*, Madrid, Alianza Psicología.
- [55] WOLFGANG, CH. (1984): *Minusvalía e inadaptación*, Madrid, SEREM, M^o de Sanidad y Seguridad Social.

Capítulo 11

Programas Educativos en Niños Maltratados - Vicente Garrido Genovés

No fue hasta los años setenta cuando, en líneas generales, se pudo apreciar un interés destacado en las desventuras de los niños objeto de malos tratos. Algunas de las razones fueron la violencia propia de la década anterior, que «despertó» la conciencia social acerca de sus efectos en niños y mujeres (Gelles y Straus, 1979), así como el trabajo pionero del pediatra C. Henry Kempe, quien llevó a cabo un simposio interdisciplinar en 1960 organizado por la Academia Americana de Pediatría, cuyas conclusiones ayudaron mucho a reestructurar las actitudes de los poderes públicos hacia el tratamiento de los niños. Poco después los trabajadores sociales se sumaron al esfuerzo de pedir medidas para hacer frente a este problema (por ejemplo, Elmer, 1960). En 1962, Kempe y sus colaboradores acuñaron el término «Síndrome del niño maltratado» (*battered child syndrome*).

11.1. Aproximación al maltrato infantil

Hay un problema conceptual básico, que descansa en la misma definición del maltrato infantil, habiéndose dado definiciones variadas en función de la orientación profesional del proponente de la misma: médica, psicosocial o legal. De este modo, si bien Kempe proponía que el maltrato infantil es «el uso de la fuerza física en forma intencional, no accidental, dirigida a herir, lesionar o destruir al niño, ejercida por parte de un padre o de otra persona responsable del cuidado del niño» (Kempe *et al.*, 1972:4), usualmente también incluye conductas que van más allá del empleo de la fuerza física en forma de actividad sexual, presión psicológica y abandono en el cuidado general del niño (Genes y Straus, 1979).

Una de las dificultades en el concepto de niño maltratado radica, precisamente, en la ambigüedad que media entre el *castigo* y el *abuso* (Bybee), ya que si atendemos a las normas sociales para calificar un hecho como maltrato o no, tendremos que considerar al mismo tiempo que estos criterios varían en el tiempo, entre culturas, e incluso entre estratos culturales y sociales (Korbin, 1980; Gelles y Straus, 1979). Esta incertidumbre hace muy arriesgado el comparar datos extraídos de estudios que no respondan escrupulosamente a unas mismas directrices de análisis. Como consecuencia de esto cabe decir que disponemos de poca información válida en torno a la incidencia y distribución del maltrato infantil (Gelles y Straus, 1979), sobre todo si tomamos en cuenta que las fuentes de información de la que se extraen los datos son muy variadas: registros de hospitales, encuestas, informes de los Tribunales ... (Bybee, 1979).

No obstante lo anterior, contamos con algunas estimaciones que merecen ser conocidas. En Estados Unidos, donde aproximadamente un 10 por 100 de la población infantil en edad escolar sufre de algún tipo de trastorno de conducta (unos 7,5 millones de niños) (UNICEF, 1981), se

calcula que de 1,4 a 1,9 millones de niños están en riesgo de recibir alguna forma de maltrato físico (Gelles y Straus, 1979). Por lo que respecta a España, cabe decir (con las precauciones que se deben tomar al comentar los registros tomados en nuestro país) que existen alrededor de 100.000 niños semiabandonados (Amurrio, 1984) de los que el Tribunal de Menores se ocupa en escasa medida: según las estadísticas de este Tribunal, el número de niños sometidos a tutela era de 7.413 en 1982 (Sánchez, 1983) y de 7.380 en 1983 (García Martín, 1986). Según Caritas Española, unos 40.000 casos anuales presentan indicios de haber sufrido maltrato físico (García Martín, 1986). El 90 por 100 de los hechos de maltrato se atribuyen a los padres (Sánchez, 1983).

11.1.1. Grupos de riesgo

El maltrato suele afectar a los niños de corta edad. Una revisión del censo de los EE.UU. del año 1984 indica que la edad promedio del maltrato ha declinado en los últimos años desde 7,8 a 7,1 años (Trad, 1987). Hampton y Newberger (1985) informan que el 55 por 100 de su muestra tenía menos de cinco años. Por otra parte, los casos más severos de maltrato parecen concentrarse también entre los niños más jóvenes (American Human Association, 1985; Gelles y Straus, 1979). Aproximadamente dos terceras partes de los actos más violentos (puntapiés, palizas, puñetazos, etc.) ocurren en el grupo de cero a cinco años (Trad, 1987). Gelles y Straus (1979), tomando como indicador el *child abuse index* (una medida que combina los ítems que implican una alta probabilidad de herir o dañar al niño), hallaron que los grupos de edad de 3-4 años y de 15-17 eran los más victimizados en cuanto a la gravedad de los malos tratos, estableciendo la hipótesis de que los padres entienden que la razón «no sirve» en estas edades. Otros autores, finalmente, sugieren que la mayoría de las víctimas de malos tratos tienen menos de tres años y muchos menos de un año (Strauss y Manciaux, 1977; citado en Flórez Lozano, 1986).

Por lo que respecta a la clase social de los afectados, y aunque como dicen Flórez Lozano (1986) y Korbin (1980) el maltrato y el abandono infantil suceden en todos los segmentos de la población, los datos de que disponemos indican con fuerza que es en las clases sociales inferiores donde se da una mayor prevalencia de este fenómeno. Así, en el estudio de la victimización en la familia conducido por Gelles y Straus (1979) en los EE.UU., apareció una relación inversa entre ingresos paternos y violencia hacia los niños: la clase social baja registraba un 22 por 100 de casos de malos tratos, por un 11 por 100 de la clase social alta. Ahora bien, estas diferencias son menores que las encontradas tradicionalmente en los registros oficiales (policía, Tribunales, agencias públicas). Por ello parece prudente concluir que hay una relación inversa entre clase social y maltrato infantil (véase también, entre otros, Lutzker, *et al.*, 1982), si bien ésta aparece magnificada en muchos estudios porque es en las clases socialmente deprimidas donde existe mayor probabilidad de que los servicios públicos etiqueten ciertos casos como de «maltrato infantil» (Korbin, 1980; Light, 1973).

11.2. Efectos del maltrato

11.2.1. Problemas metodológicos

El volumen de investigación reunido en los últimos veinte años ha sido impresionante; sin embargo, quizá debido a la urgencia de este problema, mucha de esta investigación es metodológicamente inadecuada (véase, entre otros, Gardner y Gray, 1982; Bybee, 1979; Gelles y Straus, 1979; Gelles, 1987; Plotkin *et al.*, 1981).

Entre las lagunas metodológicas más sobresalientes figuran: falta de grupos de control adecuados; falta de especificidad de las hipótesis planteadas; muestras poco representativas; definiciones imprecisas de los problemas; predominio de los análisis retrospectivos en detrimento de los

prospectivos y diseños y análisis estadísticos poco sofisticados.

Aunque se ha puesto mucha atención en los correlatos del maltrato infantil (véase más adelante), nos queda mucho por averiguar en términos de su etiología. No obstante, estamos ahora comenzando a desarrollar metodologías que subsanen estas deficiencias. Por ejemplo, Altemeier, *et al.* (1979) han desarrollado un cuestionario muy prometedor para predecir el maltrato infantil en niños de un año de edad. El 75 por 100 de los casos de maltrato y el 50 por 100 de abandono acontecieron en las familias identificadas mediante el cuestionario como de «alto riesgo».

11.2.2. Las secuelas del maltrato infantil

El maltrato puede afectar virtualmente cada faceta de la vida física y psicológica del niño, desde el crecimiento físico, pasando por el desarrollo cognitivo y motor, la emergencia del temperamento hasta la aparición de los vínculos afectivos y su regulación, el desarrollo de la autoestima y la capacidad de hacer frente al entorno (Trad, 1987; Lane y Davis, 1987; Bybee, 1979). Cuando el maltrato precisa hospitalización o separación de los padres, las perspectivas de deterioro psicológico pueden aumentar todavía más, especialmente entre los niños muy pequeños, cuya vulnerabilidad a la «depresión hospitalaria» es muy alta (Trad, 1987).

Los niños maltratados suelen presentar *déficits cognitivos*. Hofman-Plotkin y Twentyman (1984) hallaron que los niños maltratados de su muestra se desempeñaban peor que los niños del grupo control en medidas de inteligencia general y habilidad lingüística. El estudio de Elmer *et al.* (1975) también reveló lagunas en el lenguaje persistentes en el tiempo. Barahal *et al.* (1981) exploraron la cognición social de niños maltratados que tenían de seis a ocho años de edad, encontrando que tendían a atribuir las causas de los fenómenos a razones externas (locus de control externo); también mostraron una menor toma de perspectiva (concepto que suele designar la capacidad de «ponerse en el lugar del otro» o *role-taking*) comparados con los niños del grupo control. En relación con esto Sroufe y Egeland (1981) han señalado que su muestra de niños maltratados exhibía más pobres habilidades de solución de problemas.

Otros trabajos se han centrado en las secuelas de *orden emocional*. En especial, un hallazgo bastante consistente es el de una escasa vinculación afectiva entre el niño maltratado y los padres, frecuentemente con la madre (Egeland y Sroufe, 1981; George y Main, 1979; Kinard, 1980; Delozier, 1982; Lamb *et al.*, 1985, entre otros). Numerosos estudios demuestran que el maltrato lesiona la expresión afectiva en el niño y aparece, en última instancia, en el estilo de interacción establecido entre el padre/cuidador y el niño, pudiéndose destacar algunos de los patrones más significativos: aislamiento social, intercambio infrecuente de interacción (Bousha y Twentyman, 1984), falta de implicación y conductas de evitación (Crittenden y Vonvillian, 1984), escasez de reacciones de agrado e impredecibilidad afectiva (Gaensbauer y Sands, 1979). Por otra parte, los niños maltratados suelen expresar tristeza, malestar y depresión (Gaensbauer y Sands, 1979), así como lloro crónico e irritabilidad (Ganesbauer, 1982). Todos estos signos de ensimismamiento tienen también un impacto profundo en el desarrollo del *autoconcepto* del niño. Algunos autores han sugerido la existencia de una correlación entre la conducta de vinculación y la habilidad para representar el yo (Main *et al.*, 1985; Lewis *et al.*, 1985). El apego permite al niño emplear a la madre como una base segura para la exploración, lo que le permite forjarse un autoconcepto basado en numerosas fuentes de información del ambiente, y desarrollar una autoestima positiva y de competencia o dominio (Trad, 1987).

Otros autores aseguran que el maltrato puede contribuir al *suicidio* entre los niños (Monane *et al.*, 1984; Kosky, 1983), quizá a través de un mecanismo depresivo producto de la alta hostilidad y situación de aislamiento que suelen caracterizar estas familias (Crittenden, 1985). En el polo opuesto aparece la *conducta agresiva y antisocial*, efecto en los niños maltratados que ha sido repetidamente constatado por la investigación empírica (Bybee, 1979; Hoffman-Plotkin y Twentyman, 1984; Patterson *et al.*, 1984, entre muchos). Para Patterson *et al.* (1984), la conducta antisocial

es el problema básico que afecta a estos niños, junto con el déficit en las habilidades de relación interpersonal. Esta relación entre maltrato-violencia/conducta antisocial está plenamente justificada, ya que no podemos ignorar la importancia de un efecto de modelo, aprendizaje y transferencia al que tiene acceso el niño educado en un hogar violento (Gelles y Straus, 1979; Gil, 1970).

Tal aprendizaje de conductas violentas y antisociales puede contemplarse desde una doble vertiente. En primer lugar podemos preguntarnos: ¿Los niños maltratados serán de adultos «padres maltratadores»? Aunque la evidencia no es del todo concluyente, los datos disponibles permiten contestar afirmativamente a esta pregunta (Trad, 1987; Genovard *et al.*, 1982; Star, 1981; Kempe y Kempe, 1978). En este sentido, Trad (1987: 244-245) afirma que «el impacto irónico y comúnmente observado del maltrato es crear una generación de maltratadores provenientes “de las filas de los maltratados”». Sin embargo, parece sensato afirmar que tal relación no es determinista, sino probabilista. Gelles y Straus (1979) pusieron esto de relieve cuando encontraron en su estudio que el porcentaje de padres maltratados que a su vez habían sufrido maltrato infantil no llegaba al 20 por 100.

Con respecto a la segunda pregunta que cabría formularse (¿los niños maltratados tendrán una mayor probabilidad de cometer actos delictivos cuando crezcan?), las conclusiones son menos definidas. Así, mientras para Wolfe (1987), citando los trabajos, entre otros, de Emery (1982), Bentley (1981) y Alfaro (1981), existe «... una evidencia confirmatoria acerca de la relación entre el maltrato y la delincuencia» (p. 162), para Lane y Davis (1987: 124-25) «no se ha establecido un vínculo directo entre el maltrato infantil y la conducta delictiva posterior». No obstante, nuestra opinión va en la línea indicada por Gelles y Straus (1979) a propósito de la *relación probabilista* entre el maltrato sufrido en la infancia y el posterior maltrato de los padres a sus hijos. No podemos olvidar, como sugieren Bentley (1981) y Alfaro (1981) que tanto el maltrato como la delincuencia comparten una gran cantidad de factores etiológicos, así como que la delincuencia juvenil se alimenta en buena medida de los estilos altamente punitivos característicos de los hogares donde se maltrata a los niños.

Otro posible efecto del maltrato es la alteración mental o *psicopatología*. Aunque existen indudables lagunas en la información sobre estos tópicos, parece claro que los antecedentes del maltrato suponen una característica usual en aquellas personas que reciben tratamiento psiquiátrico (Monane *et al.*, 1984; Tarter *et al.*, 1984).

Para concluir este apartado citamos aquí la revisión efectuada por Trad (1987) mostrando el patrón progresivo de sintomatología que desarrollan los niños maltratados:

Edad	Efectos
0-1	Susceptibilidad a la enfermedad y al accidente.
1-5	Combinación de respuestas de retirada y agresión: conducta impredecible, depresión, falta de exploración del ambiente, falta de interacción social, vinculación insegura.
más de 5	Delincuencia, dificultades escolares, aislamiento, inmadurez, agresión, fracaso en formar relaciones estables.

11.3. Padres que maltratan

En las descripciones sobre el tipo de familias en las que ocurre el maltrato infantil se destacan comúnmente los hogares de un solo padre, aquellos en que las relaciones entre los cónyuges son inestables (Helfer, 1973; Lutzker *et al.*, 1982), con un número de hijos elevado (Gil, 1970; Young, 1964; sin embargo, no está claro que la violencia hacia los niños incremente a medida que aumenta el número de hijos. Véase Gelles y Strauss, 1979) y en una situación de «aislamiento social», es decir, con pocas vinculaciones sociales en la comunidad (Helfer y Kempe, 1972; Gelles y Straus, 1979, Gelles, 1987).

Por otra parte, en la revisión efectuada por Azar y Twentyman (1986) se señala que los padres que maltratan a sus hijos presentan déficits en las siguientes áreas:

1. *Habilidad para afrontar el estrés.* Se sugiere que tales padres tienen una menor tolerancia ante las situaciones de tensión que los padres no maltratadores. No debemos olvidar que, en general, estas familias soportan un mayor número de situaciones perturbadoras (desempleo, desavenencia conyugal), así como el hecho de que los propios niños de estos hogares con frecuencia suelen exhibir conductas más perturbadoras que el promedio, incluyendo defectos físicos o enfermedades (Hunter et al., 1978; Klein y Stern, 1971).
2. *Habilidades sociales competentes.* Si bien Gelles (1973, 1987) ha puesto de relieve la falta de acuerdo entre los investigadores a la hora de definir los rasgos de personalidad de los padres maltratadores, los datos señalan ciertas categorías de desviación comportamental que pueden obstaculizar un adecuado funcionamiento de las relaciones sociales, caso de la falta de empatía, ansiedad o inmadurez. El aislamiento social antes indicado sería también un indicador de la carencia de habilidades sociales.
3. *Habilidades de crianza.* La investigación apoya la idea de que los padres que maltratan a sus hijos tienen repertorios inadecuados de disciplina, son inconsistentes en los premios y castigos que ofrecen, y tienen dificultades a la hora de establecer y mantener límites de conducta a sus hijos. También parece claro que interactúan escasamente con sus hijos, manifestando altos índices de agresión. Finalmente, se ha sugerido que su conocimiento de los procesos básicos de crecimiento de sus hijos es inferior al del resto de los padres, lo que dificultaría su tarea educativa (Patterson et al., 1984; Burgess y Conger, 1978).
4. *Distorsiones cognitivas.* Precisamente, esta falta de conocimiento sobre el desarrollo de los hijos puede llevar a mantener expectativas irreales acerca de las conductas esperables de éstos y a interpretaciones incorrectas de sus actos. Por ejemplo, muy recientemente, Kropp y Haynes (1987) hallaron que las madres maltratadoras tendían más que las del grupo control a identificar incorrectamente las señales emocionales de sus hijos y a etiquetar el afecto positivo como negativo. Estos resultados vienen a corroborar otros trabajos, así como a explicar, al menos en parte, la falta de empatía atribuida a los padres maltratadores (ya que el reconocimiento de las claves empáticas es un prerrequisito de la respuesta empática). Otras deficiencias cognitivas registradas incluyen bajo autoconcepto y depresión.
5. *Impulsividad.* Aunque en ocasiones el principal argumento para determinar un pobre control del impulso de los padres maltratadores ha sido el propio hecho del maltrato (lo cual sin duda es un argumento tautológico) Rohrbeck y Twentyman (1986) han examinado esta variable usando una perspectiva multimodal, empleando datos conductuales, cognitivos y escalas de calificación. Los resultados indicaron que en diferentes medidas los padres que maltrataban a sus hijos fueron más impulsivos que el grupo control.

Como puede apreciarse, los padres que maltratan y los hijos maltratados comparten muchas características. Precisamente la idea de que tanto unos como otros participan en una misma espiral de violencia ha asentado las bases de la más reciente metodología de los programas educativos en esas familias.

11.4. Los programas educativos

11.4.1. Los modelos de acción

Las distintas estrategias que se han postulado para intervenir en los casos de maltrato infantil han tenido modelos conceptuales diferentes, si bien hoy en día podemos apreciar en los programas más ambiciosos una aceptación de ciertas presunciones pertenecientes a otros modelos de actuación.

Ya descartadas las primeras explicaciones psicoanalíticas, *el modelo psiquiátrico* se centra en la patología de los padres para explicar el maltrato, en especial en los desórdenes de personalidad y mentales (Bybee, 1979). Sin embargo, las dificultades que han surgido a la hora de demostrar que la psicopatología sea la principal responsable del maltrato (Parke y Collmer, 1975) han reorientado la perspectiva psiquiátrica hacia los terrenos de la psicología diferencial, investigando las experiencias tempranas de los padres, sus habilidades de crianza y cognitivas, y sus mecanismos de afrontamiento ante las dificultades de la vida, como determinantes de su conducta violenta hacia los niños (Trad, 1987).

En el otro polo del espectro explicativo se ubica el modelo sociológico, que cuenta entre sus filas con ilustres investigadores del maltrato infantil (Gil, 1970; Gelles, 1973; Garbarino, 1976). En síntesis, la raíz del maltrato está en la «sociedad enferma» (Korbin, 1980), es decir, en las condiciones sociales como pobreza, desempleo, viviendas inadecuadas, pocas oportunidades educativas, etc. Todos estos factores suponen poderosas fuentes de estrés para los padres, que en muchos casos les liberan de la capacidad de control y les inducen a maltratar a sus hijos. Gil (1970) ha mantenido que las normas culturales entre las clases sociales bajas también promueven el maltrato, ya que muestran una mayor aceptación de la fuerza física como instrumento educativo.

Aun cuando ambos modelos tienen aspectos indiscutiblemente ciertos, tal y como ha quedado patente en las páginas anteriores de este capítulo, parece claro que por sí mismos no bastan para explicar adecuadamente el maltrato infantil. En concreto, hay una laguna evidente al no considerarse la relación que se establece entre el padre y el hijo. Wolfe (1985, 1987) como uno de los autores más cualificados del modelo *transaccional* o *del aprendizaje social*, ha explicitado que un análisis riguroso del maltrato exige tener en cuenta el papel del niño en su propio maltrato: la conducta y temperamento de los niños, al influenciar las necesidades, deficiencias y vulnerabilidades de los padres, producen perturbaciones en el ambiente familiar que pueden, en último extremo, llevar al maltrato (una ilustración de este punto es la alta frecuencia con que los niños separados de sus padres a causa de su maltrato resultan nuevamente maltratados en sus hogares adoptivos; Bible y French, 1979). De este modo, el modelo transaccional incorpora tanto el perfil psicológico del padre que maltrata como el perfil del niño maltratado, enfatizando la naturaleza bidireccional de la interacción padres-hijos en la situación de maltrato.

Además de esta asunción, el modelo transaccional entiende que: a) los padres que maltratan presentan un rango de déficits en habilidades sociales, de crianza y cognitivas que pueden derivar en patrones educativos punitivos, junto a la ausencia de habilidades de afrontamiento ante situaciones de estrés y, en muchos casos, un ambiente físico adverso; b) tanto la investigación como la intervención han de centrarse en las interacciones familiares si queremos comprender y erradicar el maltrato infantil (Gardner y Gray, 1982; Kelly, 1953; Wolfe, 1985, 1987).

Un gran cuerpo de evidencia apoya la noción de bidireccionalidad en la conformación de la relación padre-hijo, ya sea ésta patológica o normal (Robison y Solomon, 1979; Main, 1974; Stern, 1974; Patterson, Dishion y Bank, 1984). Una explicación ulterior de este modelo se centra en el mecanismo de modelado, a partir del cual los niños moldean su conducta siguiendo los patrones observados de sus padres. La interacción padre-hijo propone un refuerzo negativo continuo (al reforzarse el castigo físico del padre por la finalización de la conducta perturbadora del niño) de las

habilidades de crianza y de afrontamiento inadecuadas de los padres, expresadas mediante el maltrato. Esto produce en el niño, a su vez, nuevas y más persistentes conductas agresivas e inadaptadas. De ahí que estos teóricos justifiquen la gran comunalidad de variables que comparten los padres y los niños maltratados (Monane *et al.*, 1984).

Por consiguiente, podemos sugerir que para el modelo transaccional o del aprendizaje social, el maltrato infantil es el resultado de un comportamiento descompensado particular entre un niño (en términos de sus necesidades) y la conducta de sus padres, quienes también tienen necesidades y expectativas con respecto a sus hijos, producto de los déficits en su competencia y habilidades para ejercer como padres. La naturaleza específica de la conducta del niño variará ampliamente de una familia a otra e, igualmente, las habilidades de competencia paterna diferirán según las familias. Sin embargo, el factor común es que las necesidades del niño no son satisfechas por los padres, y que éstos son incapaces de manejar a sus hijos sin recurrir al abuso físico o al abandono» (Gardner y Gray, 1982: 31/32).

Algunos autores (por ejemplo Bybee, 1979; Trad, 1987) entienden que el modelo transaccional no toma con suficiente consideración el papel jugado por los factores de riesgo ambientales o ecosistema. Por ello proponen el *modelo ecológico* como aportando un paso conceptual superior. La ecología se define como el estudio de las interrelaciones entre individuos o grupos y su ambiente, conectando en interacciones de la vida diaria con los valores culturales dominantes. La interpretación ecológica del maltrato infantil argumenta que como resultado de su propio desarrollo, los padres que maltratan «entran- en su familia (microsistema) predispuestos a maltratar. El estrés derivado de su familia o de factores ambientales externos (el exosistema) puede activar el maltrato si resulta apoyado por los valores culturales y las costumbres de crianza (Belsky, 1980).

Por nuestra parte, no vemos gran diferencia entre uno y otro modelo, salvo una cuestión de énfasis, ya que en realidad el modelo transaccional suele ser el modelo de cambio empleado en los distintos ecosistemas de las familias maltratadoras. A continuación presentamos los programas más sobresalientes pertenecientes al modelo transaccional/ecológico, que a la postre y según nuestra opinión, es el único que en la actualidad está en condiciones de diseñar una estrategia de servicios amplia y con resultados prometedores a este problema.

11.4.2. Programas basados en el modelo transaccional/ ecológico

11.4.2.1. El proyecto 12 vías

A partir de la investigación derivada tanto de la perspectiva psiquiátrica, sociológica como del aprendizaje social, Lutzer y sus colaboradores (Lutzer, 1984; Lutzer *et al.*, 1982, 1984) han propuesto un programa ecológico - conductual para el tratamiento y la prevención del maltrato infantil, el cual comprende un amplio abanico de servicios: «Por ecológico-conductual queremos decir que consideramos el maltrato infantil como un problema multifacético que requiere servicios de tratamiento también multifacéticos» (Lutzer *et al.*, 1984:64).

El proyecto 12 vías se encarga de todas las familias designadas por el Departamento de Servicios Sociales para la infancia y familia de Illinois. Tiene su ubicación en el Instituto de Rehabilitación de la Facultad de Recursos Humanos (Universidad del Sur de Illinois). Los clientes son atendidos en diez condados rurales del sur de Illinois. Durante los años 1980-1983, fueron tratados en el programa un total de 628 familias.

La estructura administrativa del programa consta de las siguientes personas, enunciadas en orden jerárquico: coordinador del proyecto, dos consejeros-jefe en rehabilitación, los consejeros y los asistentes graduados. La mayoría de los servicios a los clientes son proporcionados por los consejeros; los asistentes realizan tareas de registro y apoyo educativo. Por otra parte, los servicios se prestan *in situ*, es decir, en los hogares de los clientes, escuelas, hogares de grupo y residencias de día

(esto se denomina «el manejo de conducta en múltiples ambientes»). Una presentación de los servicios proporcionados por el programa «12 vías», aunque sea de modo sucinto, nos permitirá comprender mejor la naturaleza de su realización:

1. *Entrenamiento en la relación padres-hijos*. Aproximadamente un 90 por 100 de las familias atendidas recibieron este tipo de ayuda educativa. Se pone el acento en enseñar a los padres el empleo con sus hijos de órdenes claras y concisas, mecanismos de recompensa y el time-out para los casos de desobediencia. Este «entrenamiento para la obediencia» se complementa con otros procedimientos (economía de fichas, actividades planeadas) destinados a fomentar la interacción familiar positiva.
2. *Entrenamiento en habilidades sociales*. Destinado a los niños, con objeto de que pudieran funcionar más adecuadamente en su familia y minimizaran así las oportunidades de maltrato por parte de sus padres. Ejemplos de las habilidades enseñadas son higiene básica, mantenimiento de la cama seca en casos de enuresis y la conducta en el cuarto de baño.
3. *Salud y nutrición*. Muchos clientes enviados al programa son asistidos en regular regímenes médicos (para los padres o los niños). También se enseñan conductas para el comer equilibrado y la compra diaria.
4. *Seguridad en el hogar*. Los clientes que vivían en hogares inseguros (por cuestiones de fuego, electricidad, etc.) recibieron un programa educativo de seguridad en el hogar.
5. *Consejo conyugal*. Se enseña negociación y reciprocidad.
6. *Reducción del estrés*. A través de relajación muscular y entrenamiento en asertividad.
7. *Manejo del dinero*. Se enseña a usar los recursos de las instituciones sociales, a distribuirlo correctamente y a comprar económicamente.
8. *Tiempo libre*. Se enseña a participar en actividades familiares recreativas que no suponen coste económico.
9. *Búsqueda de empleo*. Se proporciona una versión modificada del «club de empleo» para los clientes que quieren buscar o cambiar de empleo.
10. *Auto-control*. Se desarrollan estrategias individuales de autocontrol para ayudar a los padres a controlar su temperamento, perder el exceso de peso, abandonar el tabaco, etc.
11. *Tratamiento en alcoholismo*. Los consejeros del programa derivan los casos de alcoholismo a agencias comunitarias, pudiendo complementar el tratamiento mediante el entrenamiento en autocontrol.
12. *Madres solteras*. Un conjunto de servicios se destinan a las madres solteras: preparación para el parto, nutrición, educación de la salud, seguridad en el hogar y estimulación madre-hijo.

11.4.2.2. El modelo de Kelly

Kelly (1983) ha estructurado un programa para intervenir educativamente en los casos de maltrato infantil basado en tres componentes: habilidades en el manejo de los hijos, habilidades en el control de la irritación (ira) y disminución (o modificación) de los factores de riesgo en la vida de los sujetos que puedan alterar sensiblemente el funcionamiento familiar.

El primer paso consiste en realizar una evaluación comprehensiva del funcionamiento familiar. Para ello, emplea una diversidad de técnicas: a) entrevistas a los padres; b) informaciones

derivadas de los trabajos sociales; c) inventarios y cuestionarios complementarios de las entrevistas; d) autorregistro de los padres de eventos críticos ocurridos en el hogar, y e) observación directa en el hogar.

Cuando la evaluación familiar indica que los padres utilizan una disciplina extremadamente punitiva con sus hijos, se requiere un entrenamiento en habilidades de *crianza*, adecuadas. Esto exige enseñar métodos de obediencia alternativas a la violencia y, simultáneamente, métodos de reforzamiento positivo. Los pasos empleados en la enseñanza de estas habilidades son los siguientes:

— *Habilidades de disciplina alternativas a la violencia.*

- Preparación para el entrenamiento.
 - Revisar con los padres cuándo resulta apropiado dar una azotaina al chico.
 - Informarles de las desventajas derivadas del frecuente castigo físico.
 - Modificar las actitudes paternas favorables al castigo físico.
- Enseñar a los padres el uso del *time-out* como alternativa al castigo físico. Este término se refiere a la remoción de un niño por un corto espacio de tiempo, de las fuentes de atención y refuerzos que son contingentes con alguna conducta que se quiere eliminar.
- Enseñar a los padres el uso de la retirada de atención como estrategia de control de la conducta. La investigación empírica ha revelado que la atención de los padres, aun siendo de naturaleza «negativa», puede servir para mantener conductas indeseables en el niño.

— *Habilidades de refuerzo positivo*

- Enseñar a los padres el uso de la atención para reforzar la conducta deseable.
- Instaurar programas de manejo de contingencias en el hogar.

El término «manejo de contingencias» se refiere al proceso en el cual los padres emplean los principios del refuerzo (con refuerzos materiales) para incrementar una conducta deseable en el niño.

— *Entrenamiento para el control de la irritación («anger control»).*

La investigación nos enseña que la activación fisiológica y las ideas de cólera acompañan a muchos episodios de maltrato infantil.

— *Enseñanza e intervención para reducir los factores de riesgo asociados al estilo de vida de los padres que maltratan.*

Este componente del modelo de Kelly se dirige a minimizar aquellas dificultades o estresores que también influyen en el funcionamiento familiar, contribuyendo más o menos directamente a propiciar el abuso. A continuación aparecen estos factores y algunas de las estrategias de intervención.

- Excesiva demanda de cuidado infantil (los padres han de ocupar todo su tiempo libre cuidando a sus hijos).
 - Centros de día.
 - Acuerdos con vecinos, amigos y familiares para tener algún tiempo libre.
 - Programas recreativos en horas de la tarde.
- Aislamiento social (escasas amistades y vida social)
 - Visitas en el hogar por parte de voluntarios.

— Asignación de tareas para incrementar las actividades sociales positivas fuera del hogar (por ejemplo, asistencia a cursos, integración en asociaciones).

— *Entrenamiento en habilidades sociales.*

- Estrés económico

Las dificultades económicas pueden actuar como un estresor directo sobre la familia (por ejemplo, aumentando la tensión derivada de las dificultades económicas) y, al mismo tiempo, pueden contribuir a exacerbar otros problemas diarios (por ejemplo, reduciendo las oportunidades para poder contar con auxilio en la educación del hijo, limitando el ocio de los padres o creando unas condiciones de vida debajo del promedio).

— Estrategias de intervención a corto plazo: asegurarse de que los padres reciben todas las ayudas a las que tienen derecho; auxiliar en casos de falta de cobro de la asistencia económica en situaciones de divorcio o de despido improcedente ...

— Estrategias de intervención a largo plazo: entrenamiento en habilidades de búsqueda de empleo, de conservación del empleo, enseñanza de planes de ahorro ...

- Conflicto conyugal

— Consejo/terapia matrimonial.

- Déficits en la habilidad de solución de problemas.

— Ya que algunos padres maltratadores sufren el efecto de ciertas condiciones difíciles en sus vidas, otro tipo de intervención muy prometedor consiste en la enseñanza de habilidades de solución de problemas, las cuales proporcionan al sujeto una estrategia general con la que enfrentarse a los problemas de la vida diaria (véase D'Zurilla y Goldfried, 1971; Spivack *et al.*, 1976).

11.4.2.3. El programa de educación temprana de Wolfe

Si bien los programas expuestos tienen unas claras posibilidades de cara a la prevención, su diseño original se concibió con el propósito de intervenir en las familias donde hubieran casos ya consumados de maltrato infantil. Por el contrario, el programa de Wolfe (1987; Wolfe *et al.*, 1986) se dirige a «investigar los beneficios preventivos de procedimientos de intervención temprana que enfatizan los aspectos cualitativos y prácticos de la relación padre - hijo, así como el incremento del funcionamiento adaptativo del niño» (1987:184).

En efecto, el programa se dirige a padres jóvenes con menos de cinco años de experiencia con los hijos, que han sido derivados por la agencia estatal debido a indicios de un cuidado del niño inadecuado. Generalmente se trata de familias compuestas únicamente por la madre soltera (sobre los 20 años, educación primaria) que con ayuda del Estado mantiene a su hijo. Estos niños suelen mostrar decrementos en su proceso de desarrollo en áreas tales como el lenguaje expresivo y receptivo, la interacción social y habilidades motoras gruesas y finas. Los padres son evaluados en términos de sus habilidades para el manejo de los niños mediante interacciones estructuradas madre (padre)-hijo, completándose también medidas de actitudes, ajuste personal, expectativas y problemas en la crianza de los niños. Por su parte, el niño es evaluado en su desarrollo físico, cognitivo y conductual por personal médico y psicológico.

La estructuración de los servicios ofertados por el programa aparece en la figura 1. Los padres reciben un entrenamiento que consta de saber emplear el refuerzo positivo, la retirada de atención (ignorar), dar órdenes y el castigo apropiado, todo ello de acuerdo con las necesidades de la familia y el grado de desarrollo del niño. Además, los educadores enseñan a los padres a realizar actividades diarias con sus hijos con el propósito de fortalecer las áreas donde presentan deficiencias y

fomentar su funcionamiento adaptativo. Esas actividades incluyen modelado y ensayo de habilidades de lenguaje (por ejemplo, contacto ocular, responder a frases o sonidos sencillos, etc.) y habilidades de interacción social (por ejemplo, seguir directrices, expresión de afectos y de necesidades, juego compartido con la madre).

PROGRAMA DE EDUCACIÓN TEMPRANA PADRES/HIJO

Prevención del maltrato infantil con padres de alto riesgo

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN TEMPRANA

Entrenamiento conductual	Estimulación del desarrollo a cargo de los padres	AMBIENTE
Contacto físico positivo	Lenguaje	Apoyo social.
Experiencias positivas del niño	Interacción social	Consejo familiar
Control no aversivo	Conductas adaptativas	Atención en crisis
Entrenamiento en control de la ira	Entrenamiento en conductas pro-sociales a cargo de los padres.	Reuniones de grupo
Desensibilización	Implicación en guarderías y actividades comunitarias.	
Manejo del estrés y de la ansiedad		

Como puede apreciarse, hay un marcado interés en emplear a los padres como agentes de cambio positivo de sus hijos, en detrimento de la ayuda directa al niño a cargo de profesionales: «El propósito del entrenamiento es establecer habilidades beneficiosas y experiencias positivas para el padre y el hijo, de ahí que el programa educativo continúe hasta que el padre haya comenzado a emplear las habilidades de modo consistente y apropiado. Una vez que se ha conseguido esto, el contacto con el educador se reduce desde dos veces a la semana hasta una vez cada dos semanas, siguiendo luego sesiones de seguimiento bimensuales para tareas evaluadoras» (Wolfe, 1987: 184-185).

11.4.2.4. Otras intervenciones cognitivo-conductuales

En los últimos diez años han abundado los esfuerzos de intervención en familias maltratadas que, en mayor o menor medida, comparten las ideas esenciales expuestas en los programas ya comentados. Por ejemplo, y por lo que respecta a la intervención con los padres, Helfer (1980) sugiere un programa de «reaprendizaje de habilidades» para adultos que tienen pocos recursos personales para educar a sus hijos. Esencialmente consiste en un procedimiento de desensibilización sistemática para reaprender conductas que han sido asociadas con experiencias afectivas negativas (tales como tocar, expresión de sentimientos, etc.). Conger *et al.* (1981) diseñaron un programa para modificar la depresión maternal y la conducta de cinco madres maltratadoras a través de la enseñanza de habilidades de crianza, instrucción sobre el desarrollo del niño, técnicas de control del estrés y terapia de parejas. Sandler *et al.* (1978) enseñaron a emplear el refuerzo positivo a dos familias maltratadoras. Los padres aprendieron a etiquetar en mayor medida de forma positiva las conductas del niño, y realizaron ciertas tareas que se les asignó, tales como leer el libro de Beck (1971) «Los padres son profesores», anotar registros, etc. Se empleó como método de enseñanza el *roleplaying*; y los padres obtenían refuerzos materiales por la realización de las tareas asignadas.

La intervención con niños ha sido mucho más escasa, hasta el punto de que la mayoría de los programas han sugerido cambios en el ambiente del niño (por ejemplo, en los responsables de su cuidado, en la nutrición, condiciones de vida) sin garantizar sus posibles efectos a corto y largo plazo. Las técnicas de tratamiento mencionadas en la literatura incluyen psicoterapia, experiencia preescolar, guarderías para casos de crisis y terapia familiar (Martín, 1976). Sin embargo, y habida

cuenta que el modelo cognitivo-conductual de intervención ha cosechado éxitos importantes en algunas de las áreas que cualifican a los niños maltratados (conducta de huida y agresiva, déficits en el desarrollo del lenguaje, en la interacción social y en la capacidad de solución de problemas), es de esperar que en los próximos años se potencie y expanda la aplicación de sus métodos a estos casos de maltrato (Azar y Twentyman, 1986).

11.4.2.5. Algunas precauciones en la aplicación de métodos cognitivo-conductuales

Una primera precaución es avalada por muchos teóricos de la intervención familiar e infantil: cambiar la conducta del niño sin hacer lo propio con el funcionamiento familiar puede ser no sólo inútil, sino perjudicial para el niño. También hemos de atender a que los padres no hagan un mal uso de los procedimientos que le son enseñados. Si tienen marcadas distorsiones cognitivas con respecto a sus hijos, pueden proporcionar registros e informes inadecuados con respecto a éstos.

Finalmente, hemos de considerar, que ya que el niño maltratado ha vivido en un ambiente primitivo y caótico, deberían emplearse ciertos elementos comunes de intervención, sin importar la naturaleza de la disposición legal tomada. Tales elementos son: estimulación del desarrollo, oportunidades para socializarse junto a compañeros y figuras de adultos positivas, y un hogar seguro y cálido (Azar y Twentyman, 1986).

11.4.3. La efectividad de los programas

Aunque muchos educadores trabajando en el campo del menor maltratado han indicado porcentajes de éxito elevado (véase, por ejemplo, Kempe y Kempe 1978; Linch y Ounstead, 1976; Pollock y Steele, 1972), los resultados de una evaluación nacional llevada a cabo en EE.UU. acerca de este tipo de programas han sido más bien decepcionantes (Cohn, 1977). Cohn indicó que un 30 por 100 de la población tratada volvió a cometer actos de maltrato de naturaleza grave durante su participación en cualquiera de los programas evaluados. Sólo un 42 por 100 de estos adultos fueron considerados como disponiendo de un menor potencial para maltratar a sus hijos (el trabajo de Cohn versa sobre 11 programas, que incluyen 1.724 adultos). Otro hallazgo pesimista es el de Herrenkohl y Herrenkohl (1978), quienes encontraron que de 328 familias tratadas entre 1967 y 1976, un 50 por 100 de los padres repitió un abuso sexual y un 44,5 por 100 volvió a descuidar gravemente el cuidado del niño.

Si consideramos que el riesgo de reincidencia de maltrato cuando el niño es devuelto a su familia sin haber llevado a cabo tratamiento alguno es del 50 por 100 al 60 por 100 (Strauss y Manciaux, 1977), se comprenderá lo descorazonador de los trabajos comentados. Sin embargo, hemos de considerar que tales trabajos evaluativos (los de Cohn y los de Herrenkohl) tienen una antigüedad de unos 10 años, y en la actualidad hay otros datos más esperanzadores.

Es el caso de los programas presentados anteriormente. Así, en el proyecto 12 vías los resultados evaluativos indican generalmente que se consigue una disminución estadística significativa con respecto a la reincidencia del maltrato en comparación con las familias no tratadas por el programa (Lutzker *et al.*, 1984). En este mismo sentido, el modelo preventivo de Wolfe también manifiesta una acción efectiva en las familias participantes en el programa. El programa de Kelly, por su parte, ha de contemplarse como una secuencialización adecuada de algunas de las estrategias de intervención más prometedoras con que contamos en la actualidad.

11.5. Maltrato infantil: cuestiones finales

¿Resulta difícil prevenir el maltrato infantil? Muy difícil. Tanto como prevenir la conducta violenta en la familia. Se trata, en buena medida, de un problema de normas y valores culturales (Gil, 1970; Gelles, 1987). Gelles (1987) ha enfatizado la necesidad de educar a la sociedad acerca de las consecuencias negativas de una disciplina violenta, además de pedir una mayor diligencia en las leyes para castigar a los maltratadores de los niños. Este autor asegura en su teoría o *modelo del intercambio* de la violencia familiar que la estructura familiar (donde reina la desigualdad entre sus miembros, la privacidad es un valor seguro y no hay pérdida de estatus en amplios grupos sociales como consecuencia del empleo del castigo físico) facilita considerablemente la continuidad en el maltrato infantil.

Algunos autores han propuesto campañas públicas para educar sobre el desarrollo del niño y las formas de maltrato, así como para informar a las familias con problemas sobre los modos en que pueden obtener distintas ayudas (Bybee, 1979). Otros autores pretenden identificar poblaciones de niños en riesgo de abuso físico o abandono. Así, Helfer (1976) ha propuesto un programa nacional para todos los menores de seis años, en un intento de identificar varios problemas, incluyendo el maltrato infantil. No obstante, hasta la fecha la dificultad de disminuir los falsos positivos y negativos no se ha podido resolver convenientemente. Exactamente lo mismo ocurre si intentamos identificar a los padres de «alto riesgo» de maltrato a sus hijos (Barton y Schmitt, 1980).

Es indudable que los programas cognitivocomportamentales que hemos expuesto tienen un gran potencial en la tarea de prevención del maltrato infantil. Sin embargo, en la medida en que las condiciones de vida de las familias sean muy precarias, quizá lo decisivo para el éxito de tales programas resida todavía en las prestaciones sociales que simultáneamente debían de proveerse (Wolfe y Manion, 1984).

Finalmente, debemos recordar que estamos lejos en la actualidad de poder ajustar convenientemente los modelos de tratamiento a las necesidades específicas de cada familia. Esto es así por cuanto que si bien hemos sido capaces de detectar variables comunes a muchas familias maltratadoras, ello no significa que respondan de igual manera a los distintos esfuerzos de intervención.

11.6. Bibliografía

Bibliografía

- [1] ALFARO, J. D, (1981): «Report on the relationship between child abuse and neglect and later socially deviant behavior». En R. J. Hunner y Y. E. Walker (eds): *Exploring the relationship between child abuse and delinquency*. Montclair, J. J.: Allanheld, Osmun.
- [2] ALTEMEIER, W.; VIETZE, P.; SHERROD, K., SANDLER, H.; FALSEY, S.; O'CONNOR, S. (1979): «Prediction of child maltreatment during pregnancy», *J. of Child Psychiatry*, 18: 205-218.
- [3] AMERICAN HUMANE ASSOCIATION: «Annual Report» (1985): *Highlights of official child neglect and abuse reporting*. Denver: AHA.
- [4] AMURRIO. R. (1984): «Cuantificación aproximada de los sectores marginados». *Rev. Cuadernos INAS*, n^o 14, junio.
- [5] AZAR, S.; TWENTYMAN, C. (1986): «Cognitive-behavioral perspectives on the assessment and treatment of child abuse». En P. C. Kendall (Ed): *Advances in cognitive-behavioral research and the rapy*. Vol. 5. N. Y.: Academic Press, pp. 237-267.
- [6] BARAHAL, R.; WATERMAN, J.; MARTIN, H. (1981): «The social cognitive development of abused children». *J. of Cons. and Clinical Psychology*. 49: 508-511.
- [7] BARTON, D.; SCHMITT, M. D. (1980): «The prevention of child abuse and neglect: a review of the literature with recomendations for application». *Child Abuse and Neglect*, 4: 171-177.
- [8] BELSKY, J. (1980): «Child maltreatment: an ecological integration». *Am. J. of Psychology*, 35: 320-335.
- [9] BENTLEY, R. (1981): «Child abuse, cross-cultural childrearing practices and juvenile delinquency: A synthesis». En R. J. HUNNER y Y. E. WALKER (Eds): *Exploring the relationship between child abuse and delinquency*. Montclair, N. J.: Allanheld, Osmun.
- [10] BIBLE, C.; FRENCH, A. (1979): «Depression in the child abuse syndrome». En A. P. FRENCH y I. N. BERLIN (Eds.): *Depression in children and adolescents*. N. Y.: Human Sciences, pp. 184-209.
- [11] BOUSHA, D., TWENTYMAN, C. (1984): «Mother-child interactional style in abuse, neglect, and control groups: Naturalistic observation in the home». *J. of Abnormal Psychology*, 93: 106-114.
- [12] BRAZELTON, T.; KOSLOWSKY, B.; MAIN, M. (1974): «The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction». En M. LEWIS y L. A. ROSENBLUM (Eds): *The effect of the infant on its caregiver*, N. Y.: Wiley, pp. 49-76.
- [13] BURGESS, R. L.; CONGER, R. (1978): «Family interaction in abused, neglectful and normal families». *Child Development*, 49: 1163-1173.

- [14] BYBEE, R. (1979): «Violence toward youth: A new perspective». *J. of Social Issues*, 35: 1-14.
- [15] COHN, A. (1977): *Executive summary: Evaluation of the joint OLD/SRS national demonstration program in child abuse and neglect (1974-1977)*. Berkeley, Berkeley Press.
- [16] CONGER, R. D.; LAMEY, B.; SMITH, S. (1981): *An intervention program for child abuse; Modifying maternal depression and behavior*. Paper presented at the Family Violence Research Conference. Univ. of New Hampshire, Durham, N. H., julio.
- [17] CRITTENDEN, P. M. (1985): «Social network: Quality of child rearing and child development». *Child Development*, 56: 1299-1313.
- [18] CRITTENDEN, P. M.; BONVILLIAN, J. (1984): «The relationship between maternal risk status and maternal sensitivity». *Am. J. of Orthopsychiatry*, 54: 250-262.
- [19] DELOZIER, P. P. (1982): «Attachment theory and child abuse». En C. M. PARKES y J. STEVENSON-HINDE (Eds): *The place of attachment in human behavior*. N. Y.: Basic Books, pp. 95-117.
- [20] D'ZURILLA, T.; GOLDFRIED, M. (1971): «Problem-solving and behavior modification». *J. of abnormal Psychology*, 78: 107-126.
- [21] EGELAND, B.; SROUFE, L. (1981): «Attachment and early maltreatment». *Child Development*, 52: 44-52.
- [22] ELMER y otros. (1975): *Report of a study of abused children*. Paper presented at The Am. Psychiatry Association Meeting. Anaheim, C. A.: Spring.
- [23] EMERY, R. (1982): «Interparental conflict and the children of discord and divorce». *Psychological Bulletin*, 82: 310-330.
- [24] FLÓREZ-LOZANO, J. A. (1986): «Aspectos psicosociales y familiares del niño maltratado». *Menores*, n^o 13, pp. 52-79.
- [25] GAENSBAUER, T. (1982): «Regulation of emotional expression in infants from two contrasting caretaker environments». *J. of Am. Academy of Child Psychiatry*, 21: 163-171.
- [26] GAENSBAUER, T.; SANDS, K. (1979): «Distorted affective communications in abused/neglected infants and their potential impact on caretakers». *J. of Am. Academy of Child Psychiatry*, 18: 236-250.
- [27] GARBARINO, J. (1976): «A preliminary study of some ecological correlates of child abuse: The impact of socio-economic stress on mothers». *Child Development*, 47: 178-185.
- [28] GARCÍA MARTÍN. J. (1986): «La infancia en riesgo». *Menores*. n^o 13. pp. 34-43.
- [29] GARDNER, J., GRAY, M. (1982): «Violence towards children». En M. P. FELDMAN (Ed): *Developments in the study of criminal behavior*. Vol. 2. N. Y.: Wiley, pp. 1-42.
- [30] GELLES, R. J. (1973): «Child abuse as psychopathology: A sociological critique and reformation». *Am. J. of Orthopsychiatry*, 43: 611-621.
- [31] — (1987): *Family violence*. N. Y. Sage.
- [32] GELLES, R. J. STRAUS, M. (1979): «Violence in the american family»? *J. of Social Issues*, 35: 15-39.

- [33] GENOVARD, C.; GOTZWS, C.; MONTANE, J. (1982): *Problemas emocionales en el niño*. Barcelona: Herder.
- [34] GEORGE, C.; MAIN, M. (1979): «Social interactions of young abused children: Approach, avoidance and aggression». *Child Development*, 50: 306-318.
- [35] GIL, D. (1970): *Violence against children. Physical child abuse in the United States*. Cambridge. Harvard Univ. Press.
- [36] HAMPTON, R.; NEWBERGER, E. (1985): «Child abuse incidence and reporting by hospitals». *Am. J. of Public Health*, 75: 56-60.
- [37] HELFER, R. (1973): «The etiology of child abuse». *Pediatrics*, 51: 777-779.
- [38] — (1980): Retraining and relearning. En C. H. KEMPE y R. E. HELFER (ds): *The battered child*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- [39] HELFER, R.; KEMPE, C. (1972): *Helping the battered child and his family*. Filadelfia: Lippincott.
- [40] HERRENKOUL, R. C.; HERRENKOHL, E. C. (1978): *An investigation of the effects of a multidimensional service program on recidivism/discontinuation of child abuse and neglect*. Informe para la U. S. OWEW. Por deferencia de los autores.
- [41] HOFFMAN-PLOTKIN, D.; TWENTYMAN, C. T. (1984): «A multimodal assessment of behavioral and cognitive deficits in abused and neglected preeschoolers». *Child Development*, 55: 794-802.
- [42] HUNTER, R.; KILSTROW, N.; KRAYBILL, E.; LODA, F. (1978): «Antecedents of child abuse and neglect in premature infants». *Pediatrics*, 61: 629-635.
- [43] KELLY, J. A. (1983): *Treating child abusive families*. N. Y.: Plenum.
- [44] KEMPE, R.; KEMPE, C. H. (1978): *Child Abuse*. Cambridge: Harvard Univ. Press (traducción editorial Morata),
- [45] KEMPE, C. H.; SILVERMAN, F.; STEELE, B.; DROEGEMULLER, W.; SILVER, H. (1962): «The battered child syndrome». *J. of the Am. Medical Association*, 181: 17-24.
- [46] KINARD, E. (1980): «Emotional development in physically abused children». *Am. J. of Orthopsychiatry*, 50: 686-695.
- [47] KLEIN, M.; STERN, L. (1971): «Low birth weight and the battered child syndrome». *Am. J. of Diseases of Children*, 122: 15-18.
- [48] KORBIN (1980): «The cultural context of child abuse and neglect». *Child Abuse and Neglect*, 4: 3-15.
- [49] KOSKY, R. (1985): «Childhood suicidal behavior». *J. of Child Psychiatry*, 24: 457-468.
- [50] KROPP, J. P.; HAYNES, O. M. (1987): «Abusive and nonabusive mothers' ability to identify general and specific emotion signals of infants». *Child Development*, 58: 187-190.
- [51] LAMB, M.; GAENSBAUER, T.; MALKIN, C.; SCHULTZ, L. (1985): «The effects of child maltreatment on security of infant-adult attachment». *Infant Behavior and Development*, 8: 35-45.

- [52] LANE, T.; DAVIS, G. (1987): «Child maltreatment and juvenile delinquency: Does a relationship exist?». En J. D. BURCHARD y S. N. BURCHARD (Eds): *Prevention of delinquent behavior*. N. Y. Sage, pp. 122-139.
- [53] LEWIS, M.; SULLIVAN, M.; BROOKSGUNN, J. (1985): «Emotional behaviour during the learning of the contingency in early infancy». *B. J. of Developmental Psychology*, 3: 507-316.
- [54] LIGHT, R. (1973): «Abused and neglected children in America: A study of alternative policies». *Harvard Educational Review*, 93: 456-498.
- [55] LUTZER, J. R.; FRAME, R.; RICE, J. (1982): «Project 12 ways: an ecobehavioral approach to the treatment and prevention of child abuse and neglect». *Education and Treatment of children*, 5: 141-155.
- [56] LUTZER, J. R.; WESCH, D.; RICE, J. (1984): «A review of project "12 ways"». *Avd. Behavior Research Therapy*, 6: 63-73.
- [57] LYNCH, M. A.; GUNSTEAD, C. (1976): «Family pathology seen in England». En R. E. HELFER y C. H. KEMPE (Eds.): *Child abuse and Neglect: The family and community*. Cambridge Ballinger, pp. 75-86.
- [58] MAIN, M.; KAPLAN, N.; CASSIDY, J. (1985): «Security in infancy, Childhood and adulthood: A move to the level of representation». *Mon. of the Society for Research in Child Development*, 50: 66-104.
- [59] MARTIN, H. P. (1976): *The abused child: A multidisciplinary approach to developmental issues and treatment*, Cambridge: Ballinger.
- [60] MONANE, M.; LEITCHER, D.; LEWIS, D. (1984): «Physical abuse in psychiatrically hospitalized children and adolescents». *J. of The Am. Acad. of Child Psychiatry*, 23: 653-658.
- [61] PARKE, R.; COLLMER, C. (1975): «Child abuse: An interdisciplinary analysis». *Review of Child Development Research*, 9: 509-590.
- [62] PATTERSON, T.; DISHION, T.; BANK, L. (1984): «Family interaction: A process model of deviance training». *Aggressive Behavior*, 10: 253-267.
- [63] PLOTKIN, R. C.; AZAR, S., TWENTYMAN, C.; PERRY, M. (1981): «A critical evaluation of the research methodology employed in the investigation of causative factors of child abuse and neglect». *Child Abuse and Neglect*, 5: 449-455.
- [64] POLLOCK, C.; STEELE, B. (1972): «A therapeutic approach to parents». En R. E. HELFER y C. H. KEMPE (Eds.): *Helping the battered child and his family*. Filadelfia: Lippincott.
- [65] ROBINSON, E.; SOLOMON, P. (1979): «Some further findings on the treatment of the mother-child dyad in child abuse». *Child Abuse and Neglect*, 3: 247-251.
- [66] ROHRBECH, C. A.; TWENTYMAN, C. (1986): «A multimodal assessment of impulsiveness in abusing, neglectful and nonmaltreating mothers and their preschool children». *J. of Consulting and Clinical Psychology*, 54: 231-236.
- [67] SÁNCHEZ, C. (1983): «El enfoque social de la inadaptación del menor». En VARIOS: *Los problemas del menor inadaptado y marginado socialmente*, Madrid. C. S. de Protección de Menores, pp. 79-100.
- [68] SANDLER, J.; VANDECCAR, C.; MILHOAN, M. (1978): «Training child abusers in the use of positive reinforcement practices». *Behaviour Research and Therapy*, 16: 169-175.

- [69] SCOTT, P. D. (1978): «The psychiatrist's viewpoint» ... En S. M. SMITH (Ed): *The maltreatment of children*. Baltimore. Univ. Park Press.
- [70] SPIVACK, G.; PLATT, J. J.; SHURE, M. B. (1976): *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [71] SROUFE, L. A.; EGELAND, B. (1981): *Forms of child maltreatment*. Paper presented at the meeting of the society for Research in Child Development. Boston, April.
- [72] STAR, B. (1981): «The impact of violence on families». *Concliation Courts Review*, 19: 33-40.
- [73] STERN, D. N. (1974): «Mother and infant at play». En M. LEWIS y L. A. ROSENBLUM (Eds): *The effects of the infant on its caregiver*. N. Y. Wiley, pp. 187-213.
- [74] STRAUSS, P.; MANCIAUX, M. (1977): «Les enfants victimes de seviles». En R. MANDE, N. MASSE y M. MANCIAUX: *Pediatria sociale*, vol. 1. París. Flammarion. pp. 554-560.
- [75] TARTER, R., HEGEDUS, A.; WINSTEN, N., ALTERMAN. A. (1984): «Neuropsychological, personality and familial characteristics of physically abused delinquents». *J. of the Am. Academy of Child' Psychiatry*, 23: 668-674.
- [76] TRAD, P. V. (1987): *Infant and childhood depression*. N. Y.: Wiley
- [77] UNICEF (1981): *La incapacitacion infantil: su prevención y rehabilitación*. Ginebra: UNICEF (Citado en García Martín, op cit.).
- [78] WOLFE, D. A. (1985): «Child abusive parents: An empirical review and analysis». *Psychological Bulletin*, 97: 462-482.
- [79] — (1987): «Child abuse prevention with at-risk parents and children». En J. D. BURCHARD y S. N. BURCHARD (Eds.): *Prevention of delinquent behavior*. N. Y.: Sage; pp. 160-189.
- [80] WOLFE, D. A.; EDWARDS, B.; MANION, I.; KOVEROLA, C. (1986): «An evaluation of parent training and family support approaches to child abuse and neglect early intervention». Manuscrito pendiente de publicación. Por deferencia del Dr. Wolfe.
- [81] WOLFE, D. A.; MANION, I. G. (1984): «Impediments to child abuse prevention: Issues and directions». *Avd. in Behavior and Research Therapy*, 6: 47-62.
- [82] YOUNG, L. R. (1964): *Wednesday's children: A study of child neglect and abuse*. N. Y. McGraw-Hill.

Capítulo 12

La Familia Ante el Problema de las Drogas - Amando Vega Fuente

12.1. De la responsabilidad de la familia

¿Hasta dónde llega la responsabilidad de la familia ante el problema de las drogas? Hoy día, el problema de las drogas suele ser una de las grandes preocupaciones para las familias. La falta de formación en el tema de las drogas (León, 1986) no significa que los padres vivan al margen de esta problemática.

En general, se puede decir que los padres se mueven entre el miedo y la desesperanza, sin llegar a un tratamiento serio y equilibrado del problema de las drogas. Los padres son también hijos de un contexto sociocultural inmerso en las contradicciones de una cultura consumista de todo tipo de drogas. Mal informados por los medios de comunicación social, absorbidos por trabajos alienantes, desorientados por la evolución rápida de nuestra sociedad, son incapaces en general de una reflexión crítica que les lleve a una actuación coherente con la problemática.

Por todo esto, delimitar la responsabilidad de los padres ante las drogas resulta un tanto difícil, pues, ante todo se trata de una responsabilidad de toda la sociedad, de la que los padres, la familia, constituyen una parte. Por otra parte, existe una gran variedad de tipos de familias, ubicadas en contextos muy diferentes, lo que impide aceptar fáciles generalizaciones. Esto explica también que existan diferentes explicaciones sobre las relaciones entre la familia y las drogas (Nicolás, 1984).

Buen número de investigaciones ponen de relieve la influencia más o menos preponderante de los factores familiares en la génesis de las perturbaciones que llevan hasta el abuso de las drogas. Esta influencia familiar puede manifestarse, incluso, a nivel de las drogodependencias como forma privilegiada de reducir las tensiones personales. No hay que recordar que toda influencia social pasa ordinariamente por el tamiz de la familia.

La familia debe ser un «vivero de crecimiento» (Nowlis, 1975). Una familia bien estructurada puede hacer frente a las presiones internas y externas que se le presenten y ajustarse a cada situación. Las familias desorganizadas o pobremente estructuradas se ven afectadas en su funcionamiento con más facilidad, sobre todo en situaciones de crisis. Los grupos familiares en los que un miembro importante está ausente, en los que los controles son débiles o nulos, o en los que los papeles (tanto paternos como de los hijos) son confusos, vienen a ser familias más aptas para el florecimiento de problemas, ya a nivel familiar, ya en alguno de sus miembros (Segond, 1975). González Duro (1979) encuentra que los grifotas de los años cuarenta proceden de familias de nivel social bajo, desintegradas en mayor o menor grado, incapaces de ofrecer un clima de seguridad y protección suficiente para un desarrollo normal. En muchos casos, el sujeto era huérfano de padre desde su infancia, de madre o de ambos; o bien el padre había sido alcohólico o enfermo mental, o la madre sufría «mal

de nervios» o los padres vivían separados.

Otros autores acusan a los padres de crear para sus hijos un mundo feliz pero irreal, al margen de las dificultades de la vida normal (Arana, 1986). Así se evita por sistema todo tipo de frustración para los hijos. En este sentido, entienden que la mejor educación para que un niño no se drogue es preparar a la persona para la frustración, puesto que el individuo necesita menos defensas frente a las frustraciones que, por supuesto, encontrará durante su vida.

Habría que tener en cuenta también aquí que falta de información de los padres en este tema dificulta y, en no pocas ocasiones, imposibilita cualquier diálogo en el ambiente familiar. No extraña la escasa participación de los padres a la hora de transmitir información sobre las drogas a sus propios hijos, que recurren normalmente a los amigos y a los medios de comunicación social (Dirección General de Juventud, 1980).

Sin embargo, la influencia del medio familiar se ejerce de forma más global y difusa. Muchas investigaciones ponen de relieve que el uso de las drogas por parte de los jóvenes presenta una correlación negativa con unas relaciones familiares insatisfactorias. Así, Blum (1972) describe las características de los grupos familiares de usuarios comparados a las de las familias de los no usuarios.

En los adolescentes expuestos al uso de las drogas, los padres presentan las características siguientes:

- no están seguros de su papel para con los niños, ni incluso en su situación de matrimonio;
- son muy indulgentes, titubean al imponer los principios de los que ellos mismos dudan;
- ausencia de equilibrio entre el afecto y la disciplina;
- contener las emociones y tendencias a intelectualizar al máximo por falta de confianza;
- la comunicación real y auténtica entre padres y niños resulta insuficiente;
- recurso intensivo a las medicinas en los padres;
- falta de creencias religiosas, hostilidad para con la autoridad y tendencias progresistas en cuanto a política y en el terreno social.

En cambio, en las familias de los sujetos poco expuestos, encontramos los aspectos siguientes:

- lazos familiares fuertes; .
- equilibrio entre el afecto y la disciplina;
- relaciones cordiales y serenas en el seno del matrimonio;
- una autoridad en el padre ejercida con moderación, firmeza y humor;
- los padres tienen confianza en sus métodos educativos con principios claros de actuación: respeto, tolerancia, dominio de sí mismo;
- dentro de la disciplina, los niños gozan de hecho de una gran libertad y asumen responsabilidades; saben lo que los padres esperan de ellos y tienen confianza en sus pareceres; así resisten mejor a las presiones de los compañeros;
- padres y niños son más indulgentes con los demás y viven en armonía.

Según el mismo Blum (1972) se podría definir cierta forma de familia que favorece el dominio de sí mismo y la aptitud para resolver los conflictos personales sin recurrir a las drogas.

Otros estudios llegan a conclusiones muy parecidas. Así, en el estudio de la farmacodependencia de una colonia suburbana de la ciudad de México, aparece que las familias de los drogodependientes muestran pocos recursos para solucionar el problema; no proporcionan a éstos ningún tipo de apoyo o ayuda, más bien tienden a excluirlos como elementos «nocivos», en un intento de negar la existencia del conflicto. Los problemas familiares no parecen limitarse a un solo miembro, aunque en ocasiones resulten más evidentes en algunos. En varias familias hay más de un hijo farmacodependiente, caso que se presenta especialmente en las familias en que el padre abandonó el hogar y en las que predomina un ambiente negativo (Chávez de Sánchez y otros, 1977, pp. 121-122).

Una encuesta llevada a cabo por N. Galli (1974) sobre la influencia de los padres en las actividades y el comportamiento de los hijos en relación con las drogas, efectuada con 513 alumnos de la escuela de Illinois, llegó a las siguientes conclusiones:

- Los hijos de padres con puntuación moderada en la subescala de carácter dominante eran los que menos experiencias habían tenido con las drogas, así como los que mostraban actitudes más sanas hacia las mismas.
- Los hijos de padres que tenían puntuaciones bajas en la subescala de carácter dominante tenían un uso de drogas considerablemente mayor.

No se observó ninguna relación entre las actitudes y el comportamiento de los estudiantes respecto a las drogas y la puntuación asignada a los padres en la subescala de carácter indiferente.

El estudio de Streit y otros (1974) centra su atención en la forma en que el hijo interpreta la actitud de los padres para con él, relacionándola con el comportamiento del hijo con las drogas. La información se obtuvo de 1.050 niños de tres distritos escolares del Este de los EE.UU. Se estudiaron cuatro tipos de drogas la mariguana, el LSD, barbitúricos y anfetaminas. Los resultados pusieron de manifiesto que:

- entre las apreciaciones de los estudiantes no consumidores figuraba siempre el sentimiento de que eran amados por su padre y por su madre;
- los consumidores de todas las drogas, excepto de las anfetaminas, percibían la hostilidad del padre y de la madre.
- los consumidores de drogas sentían que la autonomía concedida por sus padres iba unida a la hostilidad.

El estudio de T. J. Prendergast (1974) examina también la posibilidad de relación del consumo de drogas con ciertas características de la familia. Aparecieron los siguientes resultados:

- Al uso de medicinas con receta por el padre correspondía de manera significativa el consumo de mariguana por el interrogado.
- El factor «control firme-control relajado» en relación madre-hijo correspondía con la utilización de mari guana por el hijo; la mayor percepción del control iba unida a una disminución en el uso de mariguana.
- En la relación padre-hijo, la imposición del control conducente a una tensión psicológica iba unida a un mayor consumo de mariguana por el hijo.

- Los hijos de padre y madre con un elevado grado de educación (sobre todo el padre) comunicaron un consumo más elevado de marihuana. Podemos ver, tal como señala el autor, que la motivación de los adolescentes para el consumo de las drogas es múltiple.

En nuestro país no existen estudios específicos sobre la familia y el consumo de drogas, aunque no faltan referencias en estudios epidemiológicos de tipo general, que nos aportan datos de interés para la reflexión educativa. Aquí se recogen referencias de algunos estudios realizados últimamente.

En el estudio realizado por Arana (1986) en 1981 sobre la experiencia adolescente de la droga, aparece que los iniciados antes de los trece años muestran sufrir mutilación o alejamiento familiar, los que se inician a los trece/catorce años son un grupo «gravemente paciente, sin apoyo de la sociedad y escaso en la familia, ni siquiera en los amigos . . . sin esperanza en los demás, en la vida, ni en sí mismo». El grupo de los iniciados a los quince/dieciséis años conviven en general con sus padres y se iniciaron «por curiosidad, necesidad de experiencia o por nada especial. Como una forma de estimulación de una vida burguesa prematuramente fatigada por no haber hecho gran cosa ni tener nada excitante que hacer. Generalmente por una sobreprotección despersonalizada de los padres». Finalmente, el grupo que se inicia a los diecisiete/dieciocho años aparece como un grupo familiarmente desasistido, socialmente desamparado, individualmente inseguro.

El Equipo de Investigación Sociológica (Edis, 1985), al tratar de las relaciones familiares y el consumo de drogas, llega a la conclusión de que mientras los consumidores de drogas-medicamento disfrutan de una integración familiar normal e incluso satisfactoria, entre los que consumen algunas drogas ilegales, sobre todo heroína, se revela un cierto grado de conflictividad e insatisfacción familiar.

Elzo y colaboradores (1987) en el estudio de la población adolescente de San Sebastián llegan a concluir que entre los sujetos que tienen muy mala relación familiar son pocos los abstemios y relativamente los sospechosos de alcoholismo; las relaciones conflictivas o de indiferencia en la familia se asocian con un consumo más elevado de alcohol; el porcentaje menor de sospechosos de alcoholismo y de bebedores excesivos lo encuentran en la categoría de jóvenes con muy buena relación familiar. Las mismas tendencias aparecen en el caso del consumo de porros, tendencias que se amplifican en el consumo de anfetaminas y el consumo de cocaína: a peor relación familiar, mayor consumo.

12.2. Del consumo de drogas en la familia

Aquí no se puede olvidar la existencia de consumo de las diferentes drogas en la familia. Veamos, también, resultados de estudios que examinan el consumo de drogas entre los miembros de la familia, analizando factores como el posible comportamiento imitativo de los adolescentes, la importancia del ejemplo de los padres y la relación general padres-hijos en el consumo de las drogas.

Así, el especialista canadiense Harold Kallut subraya en sus trabajos que los jóvenes consumidores más afectados han tenido padres que eran grandes consumidores de productos psicotrópicos. Smart, por su parte, precisa que es difícil saber si el recurso a las drogas en estos niños proviene de una imitación directa de los niños o es efecto de una reacción de defensa ante las perturbaciones emocionales de los mismos padres (Segond, 1975). En este sentido, sería más el tipo de droga elegido que el uso mismo el que expresaría la oposición de los adolescentes. El uso o abuso de las drogas ilegales constituye para ellos un arma de protesta contra la sociedad establecida que promociona el tabaco, el alcohol y los psicofármacos.

Otros estudios referentes a la drogodependencia del alcohol ponen el acento en la importancia de las costumbres de exceso en los padres etílicos (Rodríguez Martos, Welsch, 1979). Tampoco es raro encontrar en los consumidores de anfetaminas padres que, al mismo tiempo, abusan del alcohol. En el estudio sobre la juventud y las drogas en España (Dirección General de Juventud,

1980) aparece un mayor consumo de alcohol y/o fármacos en las familias de los drogodependientes. Y no hablemos del tabaco. En el estudio del CIS (1986) aparece que tres de cada cuatro fumadores españoles han tenido padres también fumadores.

En un estudio realizado por nuestro equipo de trabajo sobre el consumo de drogas entre menores recluidos en un centro de tutela y de reforma, con altos porcentajes en el consumo experimental de las diferentes drogas legales e ilegales, aparecían antecedentes étlicos en el 48 por 100 de los padres, 10 por 100 de las madres, 38 por 100 de los hermanos y 24 por 100 de otros parientes (Vega y otros, 1982).

Son interesantes los datos aportados por un estudio canadiense sobre las modalidades del consumo de drogas en la familia (Annis, 1974). De un total de 539 hogares de adolescentes de la muestra, 491 correspondieron a unidades familiares completas. Aparecieron las modalidades siguientes:

- Los padres comunicaron un consumo notablemente mayor de cigarrillos, alcohol, analgésicos y tranquilizantes que sus hijos e hijas.
- Los adolescentes de sexo masculino y sus padres comunicaron un consumo mayor de alcohol y cigarrillos.
- Los adolescentes de sexo femenino y sus madres comunicaron un mayor uso de analgésicos y tranquilizantes.
- Se comprobaron relaciones significativas entre el uso de cigarrillos, alcohol, analgésicos por parte del padre y la madre.
- Sólo en dos drogas —alcohol y analgésicos— se observó una relación significativa entre el consumo de los padres y el de los adolescentes, es decir, una relación de consumo de la «misma droga».

El autor llega a la conclusión de que la modalidad de consumo de drogas puede estar influida por un efecto de ejemplaridad de la «misma droga». Es decir, que los adolescentes aprenden el uso de determinadas drogas por el ejemplo de los padres. El hábito de consumir drogas se generaliza así hasta llegar al consumo de otras.

Sin embargo, hoy, las drogas se han convertido en un objeto más de consumo, sin justificación ideológica alguna, lo que favorece más el recurso a las drogas por parte de toda la población, tenga o no problemática familiar. En este sentido, no se puede afirmar hoy que el problema de las drogas afecte sólo a las familias desestructuradas. El problema de las drogas se puede presentar en cualquier familia. Aquí hay que decir con Rosenthal y Mother (1981) que los hijos de la sociedad son sus hijos. Como síntesis, se pueden recoger aquí las conclusiones a las que llega Elzo (1987), tras revisar la investigación epidemiológica y sociológica de la drogadicción en Euskadi (1979-1986): todos los estudios reconocen el papel crucial y clave de la familia y la concomitancia entre las malas relaciones familiares (con sus padres o entre la pareja) y el mayor consumo de drogas. También los centros de resocialización de drogadictos reconocen este papel fundamental de la familia. Pero no debe culpabilizarse a la familia. Tanto en las familias unidas como en las desunidas existen hijos drogodependientes y no drogodependientes. La familia es un factor clave, pero no el único.

12.3. De cómo pueden actuar los padres

Los padres pueden hacer mucho y más de lo que ellos piensan. El sensacionalismo que suele presentarse en los problemas de drogas puede provocar en no pocos padres la sensación de

impotencia ante un problema complejo y dramático. Sin embargo, las cosas son más fáciles y existen más recursos a disposición de la familia de lo que a simple vista parece. Precisamente la familia es el lugar ideal para dar respuestas individualizadas y personalizadas a cada problema de los hijos.

Pero un requisito resulta imprescindible: que exista una auténtica comunicación dentro de la familia. El diálogo sintoniza con la persona, ayuda a recobrar la confianza perdida, a caminar hacia el futuro. Pero exige determinadas condiciones: equilibrio y disponibilidad, intuición y preparación pedagógica, deseo de oír y renunciar a imponerse. Si ha de existir entre padres e hijos, tiene que existir antes entre los mismos padres como pareja.

El diálogo familiar admite a los hijos como auténticos interlocutores, como sujetos activos de la vida doméstica, como fuerzas innovadoras en los proyectos existentes (Galli, 1976, p. 292).

No debe existir ningún tema tabú en la conversación familiar, donde se plantarán todos los temas que inquietan o por los que tienen curiosidad los hijos, sin miedo de ningún tipo. Con este clima de diálogo y confianza, será mucho más fácil tratar los temas de las drogas, tema que sigue siendo conflictivo para muchos padres y que, por lo tanto, tratan de evitar.

Este diálogo si es auténtico debe ayudar al hijo a observar, a reflexionar, a expresarse. No olvidemos la urgencia de una educación del sentido crítico para prever el abuso de las drogas. El espíritu crítico supone por parte de los padres la asunción de un método familiar educativo de tipo democrático, así como la aceptación de no ser poseedores de la verdad absoluta. Sólo así los hijos serán capaces de analizar toda situación nueva que se les plantee y tomarán decisiones maduras y sanas.

El punto de partida será siempre la consideración positiva del hijo, así como de sus posibilidades. Por esto, también es muy importante que la aprobación y el aliento tomen el lugar de la crítica y de la humillación sistemáticas (Galli, 1976).

El diálogo sobre el tema de las drogas sólo será viable, por otra parte, cuando los padres tengan tanta o más información que los hijos. Recordemos que ordinariamente los jóvenes tienen más información que los padres. De aquí la urgencia de que los padres se informen de forma exacta y fiable para poder dialogar con los hijos.

Los padres deben poner en alerta a sus hijos sobre los peligros de las drogas desde la primera infancia. Por ejemplo, pueden hacer ver a sus hijos que las medicinas sólo son buenas cuando uno está enfermo y el médico receta el medicamento.

La información deberá adaptarse siempre a la personalidad de cada hijo y tener en cuenta siempre el contexto en el que se desenvuelven. Como es fácil comprender, esto no resulta difícil cuando en el hogar existe un clima abierto y sereno de comunicación. Entonces serán los propios hijos quienes pedirán la información que necesiten.

Cualquier ocasión puede ser buena para proporcionar la información adecuada: noticias de periódico, una emisión de radio o televisión, un hecho de la calle, el comentario de un compañero de estudios o de juegos. Pero en todo momento los padres deben ser conscientes de lo que dicen y cómo lo dicen, sin miedos que falseen la relación familiar y lleven a los hijos a temer a sus padres como si fueran policías. En este sentido, hay textos que pueden facilitar este diálogo adaptado a los diferentes niveles de edad y personalidad.

Dos actitudes hay que evitar por igual. La primera consiste en querer que los hijos actúen igual que los padres, sin permitirles una expresión personal de originalidad y la segunda que consiste en tratar a los adolescentes como niños. Los jóvenes necesitan el diálogo con los mayores para confrontar sus problemas y aspiraciones.

Los padres deben interrogarse y comprender al margen de toda actitud moralizante y condenatoria. Pero no deben pasarse al extremo contrario, el abandono y la falta de compromiso. Son muchos los temas posibles para el diálogo a partir de las inquietudes de los propios hijos, así como

de los problemas de nuestra sociedad.

Tampoco se debe caer en aquellos «tópicos» que suelen aparecer en los medios de comunicación social. Para ser objetivos al tratar el tema de las drogas, conviene recordar siempre una serie de principios elementales que facilitarán una mejor comunicación:

- no prestar una atención selectiva y negativa;
- distinguir entre los diversos tipos de drogas, y
- diferenciar modalidades de consumo;
- insistir más en los antecedentes y circunstancias sociales que favorecen el consumo y adopten una postura más crítica y activa de cara a las soluciones;
- presentar el problema sin traumatismos ni prejuicios y en toda su complejidad.

Pero esta comunicación educativa no puede quedar encasillada en las cuatro paredes del propio hogar. No hay que olvidar todas las influencias que el hijo recibe del medio en el que vive: escuela, calle, medios de comunicación social, etc. Ningún padre que quiera cumplir con su responsabilidad educadora puede permanecer al margen de estas otras instituciones entre las que cabe destacar la función educadora de la escuela (Vega, 1983) y la comunidad a la que pertenecen con todos los servicios de que dispone.

Los padres se han de convertir aquí en «otro poder» que colabora con estas instituciones para contrarrestar el consumo y abuso de las diferentes drogas, combatir las presiones sociales que favorecen la expansión de las drogas, crear un ambiente libre de drogas en los hogares, en los centros educativos, en la comunidad.

12.4. Ante el hijo consumidor de drogas

Desde este planteamiento general, se pueden entender mejor una serie de criterios concretos de actuación cuando el hijo está implicado en el consumo de drogas. Aquí se presentan, en primer lugar, situaciones relacionadas con el consumo de drogas por parte de los hijos, así como una serie de criterios básicos de actuación recogidos de la guía para padres preocupados por las drogas (Junta de Andalucía, 1983). De todas formas, no se pueden olvidar la existencia de «mitos familiares» (Sternschuss Anjel y otros, 1987), que dificultan la tarea educativa.

Si el hijo ya se ha iniciado en el consumo de drogas, evite:

- Desesperarse: no todos los que se inician en el consumo de drogas se convierten en consumidores habituales.
- Culparle y «echarle en cara» todo lo que usted ha hecho por él.
- Convertirse en perseguidor obsesionado de todos sus pasos.
- Criticar de forma continua y/o violenta sus comportamientos.
- Utilizar el castigo como recurso para evitar la continuación del consumo.
- Acosarle continuamente con preguntas, acusaciones, etcétera, pues así conseguirá una mayor distancia.
- Desentenderse de él, dejando de prestarle atención.

En esta situación, los padres han de procurar una comunicación más profunda, que puede orientarse por los principios siguientes:

- Dialogar con su hijo analizando las circunstancias que le llevaron al consumo.
- Reflexionar sobre lo que puede hacer por su hijo e intentar prestar más atención y tiempo a su hijo.
- Estimular el acercamiento del hijo hacia los padres, como personas en las que podrá encontrar siempre ayuda.
- Reflexionar en común sobre las posibles formas de ayudar a su hijo.
- Aceptar siempre al hijo como persona, independientemente de lo que haga.

Otra situación mucho más complicada es aquella en la que el hijo no parece dispuesto a dejar el consumo de las drogas. En una situación así resulta muy difícil seguir abierto a un diálogo comprometido y esperanzado. A parte de las formas de actuar a evitar señaladas en el caso anterior, es necesario no ceder a los chantajes del hijo, mediante amenazas de autolesiones, delitos o promesas de curación. Al contrario, en este diálogo comprometido con el hijo, los padres procurarán:

- Hablar con el hijo con respeto y confianza.
- Reconocer y asumir que su hijo depende ya de las drogas, lo que impide y coarta su libertad.
- Aprovechar cuantas ocasiones se presenten para iniciar el tratamiento que convenga.
- Establecer unos límites de convivencia familiar, donde el hijo reciba siempre la atención que necesite.
- Mantener la calma ante el síndrome de abstinencia, sin aceptar chantajes.

Tenemos la tercera situación, en principio más feliz, aunque no menos complicada, cuando el hijo ha tomado la decisión de abandonar el consumo de las drogas. Habrá que evitar reproches por conductas pasadas, comportamientos rígidos o posiciones de abandono ante los problemas del hijo. Al contrario, como señala la guía antes indicada (Junta de Andalucía, 1986), los padres procurarán:

- Acudir a un centro o profesionales cualificados que asesoren sobre el tratamiento más adecuado para su hijo.
- Colaborar con los profesionales encargados del tratamiento, participando activamente en todas las actividades indicadas por ellos.
- Adoptar una postura comprensiva, entendiendo que su hijo es el primer interesado en dejar las drogas.
- No desalentarse si, durante el tratamiento, el comportamiento del hijo no se adapta exactamente a lo esperado.

12.5. Ante el hijo no consumidor de drogas

Pero existe otra situación que no se puede olvidar aquí y que, por otra parte, es la más común: cuando el hijo no está implicado en el consumo de drogas. Es ésta por suerte la situación más normal, pero que también pide respuestas a los padres, ya que cualquier hijo puede llegar al consumo por diferentes factores y circunstancias, como pueden verse en los estudios epidemiológicos.

También aquí se puede recoger una serie de criterios básicos, que convendrá recordar con frecuencia, más allá de los consejos moralistas, las amenazas de castigo o el recurso al miedo de los efectos negativos de las drogas. Estos criterios básicos son:

- Ser consciente de que ninguna familia está por encima o por debajo de la posibilidad de la drogodependencia en el propio hogar.
- Hablar «con» y no «a» los hijos sobre el problema de las drogas, con información realista y objetiva.
- Aceptar la posibilidad de que el consumidor de drogas no es un enfermo mental o un degenerado por principio, sino que forma parte de un problema social más amplio y complejo.
- Participar en la propia comunidad en todas las actividades encaminadas a corregir problemas sociales que están detrás de las drogodependencias.
- Prevenir es educar a los hijos no sólo con hechos, sino también con principios.
- Educar sobre las drogas exige en primer lugar el ejemplo de los padres, así como la oferta de alternativas más interesantes que las mismas drogas.

Dejemos de lado a propósito la clásica «lista de síntomas del abuso de las drogas». Cuando en la familia existe una atención continua y un diálogo comprometido con los hijos, los padres no necesitan de un listado de indicadores que le hagan ver que su hijo tiene problemas. Será el propio hijo quien de muchas formas indicará que necesita ayuda. Por otra parte, cuando los padres disponen de una información y una formación mínima sobre las drogas (Vega, 1982), dispondrán de la información que necesitan para saber cuando puede existir problema de drogas.

12.6. Bibliografía

Bibliografía

- [1] ANNIS, H. M. (1974), en *British Journal of Addictions*, vol. 69.
- [2] ARANA, J. (1986): «Factores sociofamiliares de la adicción a las drogas». ARANA, J. y OTROS. *Droga y familia*, Madrid, Ed. P. S., páginas 7-22.
- [3] BERGER, R. (1975): «The role of the family, the school and socio-medical services in drug prevention», en *International Child Welfare Review*, n^o 27, pp. 19-20.
- [4] BLUM, R. H. y otros (1972): *Horatio Alger's Children*, San Francisco, Jossey Bass.
- [5] CENTRO DIDRO (1984): *La familia y vuestros hijos*, Bilbao, Mensajero.
- [6] CISF (1985): *La famiglia di fronte alla droga*, Atti del Congresso, Milano, Giugno 1984. Milano, CISF-Assoc., Don Giuseppe Zilli.
- [7] CIS (1986): «Actitudes y comportamiento de los españoles ante el tabaco, el alcohol y las drogas», en *Rev. Española de Investigaciones Sociológicas*, 34, abril-junio, pp. 243-419.
- [8] CODINA, J. B. (1981): «La educación ante el problema de las drogas: los padres ante la droga». Documentación. *ITE-Enseñanzas Integradas*. n^o 4, año V.
- [9] COMITÉ INTERMINISTERIEL POUR L'INFORMATION (1972): *Drogue: Ce que les parents doivent savoir*, París. Ministerio de la Santé Publique et de la Sécurité Sociales. pp. 8-11.
- [10] CHÁVEZ DE SÁNCHEZ y otros (1977): *Drogas y pobreza*, México, Trillas.
- [11] DIRECCIÓN GENERAL DE JUVENTUD Y PROMOCIÓN SOCIOCULTURAL (1980): *Juventud y droga en España*, Dir. General de Juventud.
- [12] ELZO, J., y otros (1987): *Drogas y escuela III*, San Sebastián, Escuela D. Asistentes Sociales.
- [13] ELZO, J. (1987a): «La investigación epidemiológica y sociológica de la drogadicción en Euskadi (1978-1968)», VARIOS (1987); *Libro Blanco de las Drogodependencias en Euskadi* (1987), Vitoria, Gobierno Vasco.
- [14] GALLI, N. (1974), en *Journal of Drug Education*, vol. 4. Síntesis en Carta de Información, Naciones Unidas, n^o 8, agosto 1977, p. 1.
- [15] — (1976): *La pedagogía familiar hoy*, Barcelona, Herder.
- [16] GENERALITAT DE CATALUNYA (1984): *Programa de información sobre drogodependencias*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- [17] GOBIERNO VASCO (s.f.): *¿Pueden los padres evitar que sus hijos consuman drogas?1979* Vitoria, Gobierno Vasco.
- [18] GONZÁLEZ DURO. E. (1979): *Consumo de drogas en España*, Madrid, Villalar.

- [19] GUILLÓN, J. (1979): *Ese chico que se droga es mi hijo*, Barcelona, Acervo.
- [20] HILIS, S. L. (1977): «Drugs and the medicalization of human problems», en *Journal of Drug Education*, vol. 7, n^o 4, páginas, 317-321.
- [21] JUNTA DE ANDALUCÍA (1986): *Guía para padres preocupados por las drogas*, Sevilla, Junta de Andalucía, Comisionado para la droga, 1986.
- [22] KRAMER, J. F; CAMERON, D. C. (1975): *Manual sobre dependencia de las drogas*, Ginebra, OMS, p. 57.
- [23] LEÓN, J. L. (1986): *Actitudes de la familia y educadores ante el fenómeno estupefaciente. Reflexiones sobre un plan preventivo*, Madrid, Ministerio del Interior.
- [24] LEROYER, M. (1987): *Yo, madre de un drogadicto. El final de una pesadilla*, Madrid, Ciudad Nueva.
- [25] MOSES, D. A.; BRUGER, R. E. (1981): *Está induciendo a sus hijos a la drogadicción. Cómo hacer frente al abuso del alcohol y las drogas de los adolescentes*, México, Diana.
- [26] NICOLÁS, A. CH. (1984): «La famille est elle responsable de la toxicomanie de son enfant?», CSIF. La famiglia di fronte alla droga. Milano, CSIF, 1984.
- [27] NOWLIS. H. (1975): *La verdad sobre la droga*, París, UNESCO.
- [28] RODRÍGUEZ MARTOS, A.; WELSCH. T. (1979): «Interrelaciones entre el alcoholismo y dinámica conyugal: repercusión sobre los hijos». en *Drogalcohol*, 4(1), pp. 13-22.
- [29] PRENDERGAST, T, J. (1974), en *International Journal of the Addictions*, vol. 9, n^o 6. Sintetizado en ibídem.
- [30] PUENTE, F. (1979): *La familia ante el problema de las drogas*. México, CEMEASAM.
- [31] ROSENTHAL, M. S.; MOTHNER, I. (1981): *Drogas, padres e hijos*, México, Diana.
- [32] SEGOND, P. (1975): «Acercamiento de los motivos psicológicos y del papel de los factores personales en los usuarios de drogas», en *Revista Internacional del Niño*, pp. 65-82.
- [33] SCHAPS y otros (1974): «Student preference for Drug Education», en *Journal of Psychodelic Drugs*, vol. 6, n^o 4, oct-dic.
- [34] SMITH, H. W.; MEYER, F. J. (1974): «Parent and teacher attitudes and knowledge of drug abuse», en *The Journal of School Health*, vol. XLIV, n^o 3, marzo, pp. 152-155.
- [35] STERNSCHUSS ANJEL, S., y otros (1987): «El toxicómano, su producto y su familia», en *Rev. Española de Drogodependencias*. vol. 12, n^o 4, pp. 257-269.
- [36] STREIT y otros (1974): en *International Journal of the Additions*, vol. 9, n^o 5. Síntesis en Carta de Información, Naciones Unidas, n^o 8, agosto 1977.
- [37] SULLIVAN, H. S. (1974): *La teoría interpersonal de la psiquiatría*, Buenos Aires, Psique.
- [38] UNESCO (1973): *La verdad sobre la droga*, Barcelona, Promoción Cultural, pp. 90-91.
- [39] VARIOS (1987): *Libro Blanco de las Drogodependencias en Euskadi - 1987*, Vitoria, Gobierno Vasco.

- [40] VEGA, A. (1982): «La formación de Padres y maestros». Guix, nº 51, enero, recogido en VEGA, A. (1985): *Los maestros y las drogas*, Bilbao, Mensajero, pp. 149-154.
- [41] VEGA, A. y otros (1982): *Delincuencia y drogas*, Barcelona, ICE.
- [42] VEGA, A. (1983): *Los educadores ante las drogas*, Madrid. Santillana.
- [43] VEGA, A.; MENDOZA, R.; SAGRERA, I. (1978): *El papel del educador en la prevención del abuso de las drogas*; Barcelona. ICE Universidad.

Capítulo 13

Preparación de los Padres para su Función Educadora - Antonio Sánchez Sánchez

En todas las sociedades humanas, la institución básica y absolutamente necesaria es la familia. Independientemente del número y el sexo de los miembros de la familia, sus normas, sus funciones y la relación entre ellos, la estructura social de cada cultura comienza con cierto tipo de unidad familiar.

«La familia sigue siendo insustituible; el Estado debe ayudar más a la familia a cumplir su misión educadora con los hijos.»

Tal es la conclusión a la que llegaron los ministros encargados de los asuntos familiares del Consejo de Europa al finalizar una conferencia celebrada en Estrasburgo en 1985.

Si se tiene en cuenta que los padres son los primeros educadores naturales, con todo lo que supone precisamente el ser primeros; que se constituyen de por sí en tremendos condicionantes del desarrollo futuro de sus hijos; que, según sean unas u otras sus actitudes, su conducta y las relaciones mantenidas entre sí y con sus hijos, los resultados pueden ser muy positivos o muy negativos, se comprenderá cómo una de las grandes lagunas de nuestro sistema educativo es, sin duda, el de la preparación de los padres, tanto durante el período obligatorio mediante la creación de actitudes positivas y el ofrecimiento de conocimientos básicos de psicología, cuanto en un período posterior, incluida dentro de una educación permanente, como formación pre y posmatrimonial.

Para justificar la necesidad de una formación continuada de los futuros o actuales padres, desarrollaremos a continuación tres apartados:

1. Influencia de los padres en el desarrollo y educación de los hijos.
2. Educación para la vida familiar en la escuela.
3. La preparación continua de los padres para su función educadora.

13.1. Influencia de los padres en el desarrollo y educación de los hijos

13.1.1. Manifestaciones de la influencia familiar

Las manifestaciones de las influencias parentales son muchas y muy variadas y se refieren a todos los órdenes.

13.1.1.1. Influencias hereditarias

Hoy por hoy es imposible determinar en la mayoría de los casos si una influencia es claramente ambiental o hereditaria, no obstante, en casi todas las ocasiones el resultado es fruto de la interacción de ambas clases. Sin embargo, y a título de ejemplo, podríamos reseñar las siguientes:

1. La raza, netamente de carácter hereditario, con todo lo que lleva consigo de condicionamientos socioeconómico-culturales.
2. El sexo, y los consiguientes condicionamientos en cuanto a nivel cultural y profesional y a la realización personal. Por otra parte, el nacer con uno u otro sexo puede llevar consigo ciertos rechazos por parte de los padres.
3. La transmisión de determinadas enfermedades, la predisposición a otras, la mayor o menor fortaleza física, con sus consiguientes consecuencias.
4. Los condicionamientos respecto al nivel mental, más estrechos en determinados casos y más amplios en la mayoría. El caso de la fenilcetonuria es de clara causación genética: un gen recesivo autosómico viene a trastornar la evolución de las estructuras cerebrales.
5. El profesor Rodríguez Delgado (1972) afirma que la herencia proporciona la base anatómica y fisiológica del sistema nervioso.
6. Pinillos (1976), al estudiar las teorías relativas a la personalidad, agrupa algunas bajo el epígrafe de modelo biológico. Tales teorías explican los rasgos de la personalidad como la introversión o neuroticismo, como dependientes de estructuras con base neurológica. El autor más conocido dentro de este modelo es Eysenck.

13.1.1.2. Influencias ambientales

a) Respecto a la situación social

La familia sitúa a sus hijos dentro de una nación, desarrollada, en vías de desarrollo o subdesarrollada. Dentro de la misma el individuo puede pertenecer a una u otra raza —dominante o dominada—, formar parte de una clase social concreta; ahora bien, la clase social lleva implícita toda una serie de influencias sutiles como la alimentación, nutrición, higiene, economía, ambiente y nivel cultural. De igual modo los padres condicionan la ideología político-social de sus hijos, su sistema y escala de valores, su religión o su postura frente a la trascendencia.

b) Relaciones con la situación económica

Los padres pueden ser propietarios de medios de producción o asalariados, ya lo sean en cuadros directivos, medios o administrativos, con las consiguientes amplitudes o penurias económicas, que repercuten tanto en la alimentación como en los medios educativos o en la amplitud o calidad de la vivienda, no indica sino los aspectos más fácilmente apreciables.

A este propósito, las investigaciones de Burt indican la existencia de una correlación de 0,67 entre la pobreza y la delincuencia y, en una encuesta sobre la *población* penitenciaria andaluza, sobre N = 462, da como resultado que 360 sujetos —el 78 por 100— pertenecen a medios pobres.

La situación económica y social, por último, de los padres es condicionamiento de la futura ubicación de los hijos.

c) En relación con la situación educativa

El nivel cultural de los padres condiciona el nivel de los hijos, tanto por lo que supone ofrecer un ambiente culturalmente más o menos estimulante, cuanto por la valoración y consiguiente acción, de todo lo cultural, situándolo más o menos arriba dentro del propio sistema de valores.

Por otra parte, las herramientas básicas —lenguaje, idioma— son adquiridas con mayor o menor facilidad y riqueza. Los hijos de familias humildes, con frecuencia, deben sacrificar lo importante a lo urgente.

Por otra parte, los hijos de clases menos dotadas en este aspecto con frecuencia carecen de una orientación y de un plan de acción de cara al futuro, lo que les hace perder mucho tiempo en ensayos y errores; además, con frecuencia deben escoger estudios determinados en función de la facilidad para cursarlos, porque en su ciudad están éstos y no otros. García Yagüe (1978) afirma, como consecuencia de determinadas investigaciones, que los hijos de familias poco apuntaladas en la vida cultural están más expuestos al abandono del esfuerzo, en ocasiones tras una tensión admirable durante la carrera, no llegando a consolidar una posición por la que han luchado con denuedo, entre otras cosas por no ser capaces de superar las primeras frustraciones.

Igualmente se ha apreciado una repercusión notable del nivel cultural sobre los índices de delincuencia.

d) Referidas a la Idealización geográfica de la familia

El nacer en una familia rural o urbana ofrece diferentes posibilidades para el acceso a la cultura y nivel educativo a alcanzar. No siempre llega la beca, si es que se tiene, a sufragar los gastos de un colegio-internado o de un piso. Por otra parte, las posibilidades formativas —cines, teatros, conferencias, museos— varían enormemente de una gran ciudad a la aldea.

e) En relación con la situación profesional

Nacer en una familia campesina, marinera u obrera condiciona tanto por lo que respecta a los ingresos cuanto a la valoración de la cultura o a las mismas posibilidades de mejora.

Igualmente, la familia condiciona la elección profesional, tanto en el sentido de elegir la profesión del padre cuando éste como el ambiente que le rodea es atractivo, como en el de ir a cualquier otra por la poca valoración que hace el padre o por las actitudes de éste hacia aquélla, entre otras razones. No debe olvidarse otro tipo de condicionamiento bastante frecuente: empujar al hijo a determinada profesión frustrada de los padres.

13.1.2. Estudio de las principales influencias familiares

13.1.2.1. La personalidad básica

Tal vez las mayores influencias de la familia sean aquellas que afectan a la personalidad básica de los hijos en cuanto que éstos, justamente a partir de ella y con ella, se van a enfrentar al mundo y a los demás, percibiendo todas las nuevas experiencias con un determinado matiz, alegre, confiado, emprendedor, o triste, receloso y defensivo.

En este sentido, Conde (1984) afirma que la familia es el lugar de elaboración de los mecanismos básicos de la personalidad; en ella se da —afirma— una segunda gestación de orden

sociocultural, ya que en su seno se inicia la persona social, se establecen según Pinillos (1975) las urdimbres afectivas primarias, se forman las actitudes básicas, se refuerzan las pautas y valores compartidos y se produce una reducción de los estados de ansiedad; pero, sobre todo, la familia es el órgano de personación y articulación de la personalidad básica.

La personalidad básica de un individuo, pues, surge de la confluencia de dos factores: su constitución psicobiológica y su ambiente cultural. «Este concepto expresa los rasgos comunes en el estilo de vida de los miembros de un grupo cultural, transmitidos por la educación y expresados en sus costumbres, sus sentimientos, sus ideas y sus actitudes» (Horton, P., y Horton, R., 1973).

Conviene destacar como una de las influencias de mayor trascendencia en el desarrollo de la personalidad la ejercida especialmente por los padres en la formación del sentimiento básico de seguridad. Este sentimiento, en la base de la actitud radical de apertura, tiene a su vez como origen la protección afectivo-efectiva del niño, el grado en que se sienta acogido, amado, aceptado, todo ello captado por la satisfacción de sus más imperiosas necesidades. Según Spitz (1968), este clima de protección, de seguridad, es de radical importancia para la integración del yo. En este mismo sentido, la mayoría de los autores —Kaminsky (1981), Marín Ibáñez (1972), López, F. (1981), Maslow, Hurlock, etc.— relacionan la seguridad como una necesidad básica del ser humano.

La importancia de la seguridad es tan grande que se proyecta en uno de los grandes problemas de nuestro tiempo, la droga. Así lo ha demostrado el profesor Lucarino (1979) en una investigación realizada con toxicómanos, de donde deduce que el 70 por 100 de los casos examinados por él corresponde a muchachos que revelaban la componente de una inseguridad fundamental, causada indudablemente por la familia, que no habría sabido constituir lo que los psicólogos llaman la primera unidad de grupo.

13.1.2.2. El cerebro

En otro orden de cosas, los padres tienen una trascendental influencia en el cerebro y en todo el sistema nervioso. Rodríguez Delgado (1972) afirma que, en contra de lo que se cree, el cerebro del recién nacido no es autosuficiente ni puede alcanzar por sí solo un desarrollo normal, sino que depende de manera decisiva del aporte sensorial recibido en edades tempranas. Igual afirmación realiza el profesor Korring (1981) hablando de las configuraciones de la actividad nerviosa.

En efecto, parece ser que, si bien no existen diferencias apreciables en el cerebro de los niños de países primitivos y de los más desarrollados en el momento del nacimiento, sí que se dan ya, y son de notable importancia, a los cinco o seis años, siendo las causas de las mismas la riqueza sensorial del medio en que se desarrollan.

La magnitud y trascendencia de la influencia familiar en este campo es verdaderamente notable, ya que el cerebro del niño, que en principio podría aprender cualquier cosa, lo que aprende realmente es aquello que el grupo en que vive le selecciona —él todavía no tiene capacidad de selección—, lo que representa para aquélla una tremenda responsabilidad.

13.1.2.3. Los logros de los hijos

Una influencia muy sutil a la par que importante es la surgida de las actitudes de los padres en torno a las posibilidades y personalidad de sus hijos.

Mia Kellmer reseña estudios de Tizard y Grad (1961), Kellmer y Fiddes (1970), Dinnage (1971-1972), Pilling (1973), entre otros, que demuestran cómo las metas que un niño minusválido puede alcanzar a largo plazo dependen no tanto de la naturaleza, severidad u origen de su condición cuanto de las actitudes de quienes le rodean, primero de sus padres y luego de sus maestros y compañeros. Esto es una muestra de algo que se viene aceptando totalmente/las esperanzas que una

persona tiene sobre la conducta de otra suelen tener el carácter de profecía de autorrealización; y ello tanto más cuanto más valorada sea tal persona que espera la conducta del otro) Y qué duda cabe que, durante la primera decena de años son los padres, en la inmensa mayoría de los casos, las figuras adultas más valoradas.

13.1.2.4. La correcta socialización

Otra notable influencia, que en muchos aspectos está relacionada con los ámbitos anteriores, se refiere a la correcta socialización.

La socialización, que es la introducción de un individuo en la vida y costumbres de una sociedad, tiene diversos momentos, tanto cronológicos como estructurales. Básicamente son dos: socialización primaria y secundaria (que corresponden, respectivamente, a los fenómenos denominados «endoculturación» y «aculturación»).

Pues bien, la socialización primaria es la primera fase de la socialización, por la cual el hombre en su infancia asimila la cultura básica de su sociedad, construyendo así su primer universo. Tiene lugar en los llamados grupos «primarios», cuyo prototipo es la familia.

En la socialización primaria juegan para el niño un papel muy importante sus «otros significativos». Son para el niño los «otros significativos» aquellas personas que le aparecen con un halo de prestigio e importancia, y a los cuales se siente vinculado por la admiración, el afecto y la dependencia. No cabe duda que no existen a los ojos del niño unos seres más significativos que sus padres, ellos funcionan respecto del niño como modelos para su aprendizaje social, imitando su comportamiento en tanto que es visto como útil. «El niño se identifica con ellos, internaliza sus roles y estatus, con lo cual se hace capaz de llegar a su propio yo e identificarse consigo mismo» (Michel, A., 1974).

De lo dicho hasta aquí podemos llegar a la conclusión de la fundamental importancia que la familia, y en concreto los padres, tienen sobre el desarrollo de sus hijos en todos los campos.

No parece justo, o al menos no parece, que la sociedad, en general, y la escuela, en particular, deban quedarse con los brazos cruzados ante la preparación de éstos, tanto durante el período de escolaridad como en un período posterior, incluida dentro de una educación permanente, como formación pre y posmatrimonial.

13.2. La preparación para la vida familiar en la escuela

Lograr una buena convivencia, entendida a un nivel interpersonal y a un nivel colectivo, a través de una educación para las relaciones humanas está a la base para una futura vida familiar exitosa. Casi todas las actuaciones humanas implican relaciones con los demás, y su éxito o fracaso depende, en buena parte, de cómo se llevan esas relaciones; es por eso que la escuela no debe dejar al azar el cultivo de esta dimensión.

Es impresionante lo que se puede conseguir de las personas según el modo de tratarlas. Esto cabe enfocarlo de una manera interesada o de una manera desinteresada. Esta última mira al bien de los demás; según los tratemos haremos que adopten buenas actitudes, reaccionen como deben o actúen como les conviene.

Es en este aspecto que las relaciones humanas han sido poco cultivadas y es precisamente el que se ha de tener en cuenta en educación, la cual, como es sabido, actúa desinteresadamente procurando el bien de los individuos.

Preocupándonos aquí por los educandos a fin de que sepan vivir como personas, enfocamos

las relaciones humanas sólo en sus supuestos convivenciales, que tienen a la vez una dimensión antropológica, una dimensión ideológica y otra psicológica. Diremos algo acerca de cada una de ellas.

13.2.1. La disposición personal hacia los demás

Las relaciones que mantenemos con las personas es algo de lo más valioso de la vida, cuando esas relaciones se llenan de contenido, de buena voluntad, de afecto recíproco, de comunicación y de compenetración. Conviene, pues, que el educando no se aisle, no sea un ser anónimo, sino que devenga apertura. Su pensamiento ha de terminar en expresividad y diálogo; su individualismo, en sociabilidad; su egocentrismo, en adaptabilidad y su egoísmo en relaciones desinteresadas.

El caldo de cultivo, donde las relaciones humanas toman la forma de relaciones personales, se encuentra en los grupos primarios, y es pensando en ellos que cabe montar una verdadera campaña de educación para unas mejores relaciones personales.

Si tales relaciones no se cultivan en los centros educativos y se dejan abandonadas a su curso espontáneo, terminan a menudo en un lamentable fracaso, que incide e incidirá en la adaptabilidad del educando en los distintos grupos en los que le tocará insertarse a lo largo de su vida, y uno de esos grupos con más peso específico es la familia.

13.2.2. Relaciones humanas e ideología

Las relaciones humanas que se establecen entre dos o más personas o en el seno de un grupo vienen determinadas, en ciertos aspectos, por la ideología que impera en esas relaciones, esto es, en las personas que las controlan. Dichos aspectos se reducen, en última instancia, al uso que de esas relaciones humanas hacen algunas personas para conseguir, mediante ellas, el triunfo de sus intereses egoístas, a costa de los demás. El método de acción de estas personas suele ser el autoritarismo, actitud que hemos visto funcionar y aún lo vemos, tanto en la sociedad, la familia y la escuela. El antídoto contra el autoritarismo es la concepción y vivencia de la igualdad entre los hombres, por parte del maestro y de los alumnos. Si la escuela educa para que los alumnos piensen y obren en consecuencia con este ideal, está echando uno de los pilares claves para la vida en familia.

13.2.3. El control psicológico de las relaciones humanas

Las fisuras que, en no pocos casos, aparecen en las relaciones humanas tienen su raíz en las características psicológicas de las personas. Las personas funcionan psicológicamente, y su psicología individual, por consiguiente, constituye un gran condicionante de sus interrelaciones. Las personas deberán conocer, pues, las oportunas técnicas que les permiten superar las dificultades que se presentan. Capacitar a los individuos para ello es una tarea primordial de la educación para las relaciones humanas en general, y las relaciones familiares, en particular.

En la educación escolar cultivar la disposición hacia los demás, la igualdad fundamental (de dignidad y de derecho) entre los hombres, entre los miembros de la comunidad escolar e incluir, como cosa importante, unas nociones claras y prácticas de educación, una perspectiva psicológica, para las relaciones humanas constituye un capítulo imprescindible en la lección fundamental que es la preparación para la vida familiar futura.

Cabe preguntarse ahora ¿la educación familiar debería formar parte de los contenidos que se imparten en la escuela?

En este apartado examinaremos brevemente algunos de los factores que producen esta situación. También expondremos algunos de los modos más comunes y corrientes de tratamiento de la

familia en el plan de estudios en Estados Unidos, indicando los problemas y dilemas que acompañan a este campo de estudio.

¿Por qué, si cada uno de nosotros ha tenido experiencia y conocimiento directo de una familia, cabe esperar que el ya de por sí cargado plan de estudios escolar asuma otra responsabilidad a este respecto?

El «conocimiento» que se deriva de nuestra experiencia familiar está cargado, y conformado, por una insuperable subjetividad y emoción; por tanto, no siempre es una guía fiable para la verdad y la acción. El conocimiento de que se dispone gracias a los científicos sociales puede contrarrestar este prejuicio revelando los hechos que hasta ahora se ignoran, de manera que el sujeto abra los ojos a situaciones y alternativas que hasta el momento no se han reconocido.

Incluso la mención de que estamos viviendo en un tiempo de notable cambio social sería elaborar lo obvio. Toda la estructura social está sufriendo mutaciones y cambios drásticos y, sin duda, la máxima tensión recae sobre la unidad de la familia tradicional.

Es seguro que cada uno de nosotros, tanto maestros como alumnos, en algún momento de su vida afrontará preguntas como las siguientes:

«¿Cuáles son las obligaciones reales de los miembros de la familia entre sí?»

«¿Que colectividad de individuos constituye una familia para de esta manera conocerla como una unidad social, económica y legal?»

Parece que unas acertadas respuestas a estas preguntas exigen que el tema de la familia se incluya en los planes de estudios escolares.

13.2.4. Modos más corrientes y comunes de tratamiento de la familia en los curricula escolares en los Estados Unidos

En la educación primaria, el estudio de la familia y de la vida familiar abarca un enfoque bastante normal en los estudios sociales en los primeros años. El curso sobre «familias», en *Our Working World* (Nuestro mundo en acción), de Lawrence Senesh (1980), pasa de una descripción de las familias en el propio país y en otros países a la consideración de la pregunta «¿Qué me hace ser como soy?» y el efecto de la vida familiar sobre el desarrollo de la persona. Se consideran los cambios en la estructura familiar y se concede gran importancia a la familia como unidad económica. El curso concluye con una serie de lecciones sobre la toma de decisiones familiares y la planificación del futuro.

En años recientes se han confeccionado varios trabajos para tratar a la familia con una perspectiva interdisciplinaria. En ellos figura el confeccionado por March (1982), *Man: a course of study* (El hombre: un curso de estudio). Es un plan de estudios para los cursos de enseñanza media, que se basa en la antropología y que utiliza la metodología comparativa para su estudio.

Otro ejemplo notable del tratamiento interdisciplinario de la familia es el plan de estudios desarrollado bajo la dirección de la profesora Edith West (1977) para los años del parvulario hasta el penúltimo curso de la educación primaria. El proyecto abarca ocho estudios familiares: la familia india hopi, la familia japonesa, la familia antigua de Nueva Inglaterra, la familia ashanti de Gana, la familia Kibbutz en Israel, la familia soviética en Moscú, la familia quechua en Perú y la familia aljanquina.

El programa persigue la finalidad de presentar a los estudiantes, desde su temprana edad, información sobre muchas culturas.

El «Human Sciences Program, 1983», se ha confeccionado para desarrollarse en los centros de enseñanza media. Ofrece a los estudiantes la oportunidad de indagar su propia herencia familiar,

utilizando para ello entrevistas o correspondencia con los miembros vivos de la familia, el estudio de objetos familiares: partidas de nacimiento, de defunción, de matrimonio, escrituras de propiedad, álbumes fotográficos, etc. Se estimula a los estudiantes a confeccionar un perfil de su propia unidad familiar partiendo de sus antepasados.

No son los únicos programas que se imparten y que tienen por objeto de estudio a la familia. En muchos centros de enseñanza media el estudiante puede elegir como materia optativa, dentro del área de conocimiento de sociales, la asignatura de sociología. En este curso de sociología por lo general se le exponen al estudiante los factores demográficos que describen la familia relacionándolos con la pertenencia a una clase social y a los cambios dentro de la estructura social. Los datos de actualidad que describen el matrimonio, el tamaño de la familia, etc.

En otros centros de enseñanza media se imparte un curso de psicología que trata por lo general los aspectos emocionales y afiliativos de la familia y considera a ésta como un aspecto significativo de apoyo en las etapas de desarrollo de la infancia y de la adolescencia. La experiencia familiar puede estudiarse como una fuente importante del concepto de sí mismo y la propia autoestima.

La familia suele ser un tema que se considera en los cursos de economía doméstica, cuyo enfoque varía desde la administración y realce del hogar hasta las diversas necesidades nutritivas para los niños y los miembros adultos de la familia. Un curso que se ofrece con frecuencia, en no pocos centros, es el titulado «Vida Familiar». Este curso puede tratar algunos de los temas que hemos descrito en los programas citados, pero dedican gran tiempo a temas tales como: el noviazgo, el matrimonio y la educación sexual.

¿Qué problemas y dilemas se plantean en torno al lugar que tiene el estudio de la familia en el plan de estudios? Aunque existen padres que consideran que el tema de la familia es un territorio de instrucción del cual solamente ellos son responsables, por incluir fenómenos y procesos tales como el divorcio, la sexualidad, etc., que caen bajo la prerrogativa de la propia familia. Sin embargo, hoy, una inmensa mayoría está llegando a la conclusión de que cierto tipo de estudios formales en este aspecto no solamente es conveniente, sino esencial. Las escuelas, enfocando el tema de la familia bajo base optativa, han tratado de dar una respuesta a ambas tendencias de los padres.

Sin embargo, el estudio del tema de la familia en los programas escolares, plantea algunas otras dificultades, tales como ¿qué debe incluir esta educación? Cuando se habla de familia ¿a qué modelo nos referimos, al modelo de familia nuclear con sus miembros desempeñando sus roles tradicionales? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué dice esto a los cientos de estudiantes que viven en circunstancias familiares muy diferentes? La solución de estos problemas es diversa, no obstante, se abre camino la tendencia de que sea la comunidad educativa de cada centro (padres, maestros y alumnos), según las circunstancias y características del medio ambiente social, la que dé las respuestas apropiadas.

De cualquier modo, parece irónico que el estudiante tenga una amplia gama de oportunidades en la escuela para adquirir una serie de aprendizajes muy diversos y que no adquiera suficientes habilidades para relacionarse con sus congéneres en la actualidad, base de sus futuras relaciones familiares. La escuela no puede dejar al azar este aprendizaje tan importante.

13.3. La preparación continua de los padres para su función educadora

Del estudio de los dos puntos anteriores podemos llegar a la conclusión de la fundamental importancia que la familia, y en concreto los padres, tienen sobre el desarrollo de sus hijos en todos los campos, incluido de modo especial el educativo. La preparación para ser padres, por su importancia capital para los individuos y para la sociedad en general, exige una meticulosa y larga preparación,

tanto en la escuela, creando actitudes positivas y ofreciendo conocimientos básicos sobre la familia, como en un período posterior, incluyéndola dentro de una educación permanente, como formación pre y posmatrimonial.

13.3.1. Objetivos a conseguir en la preparación de los padres para su función educadora

Cabría hablar de dos clases de objetivos: a) objetivos a nivel informativo; b) objetivos a nivel formativo.

Con los primeros, de carácter psicopedagógico, se trata de conseguir que los padres conozcan mejor a sus hijos, las características de su evolución, los rasgos propios de cada estadio evolutivo, los problemas típicos que experimentan, sus necesidades más perentorias y el tratamiento más adecuado al momento evolutivo y a cada una de las situaciones concretas, como el nivel de exigencia o responsabilidad, los premios y castigos, la correcta modificación de los instintos, la educación para el uso del dinero o cualquiera de los otros problemas de cada día.

Con la segunda clase de objetivos, los formativos, se trata de incidir en los padres para que superen las limitaciones en su propia formación. Los problemas en la familia se pueden producir por no saber los padres cuál es la forma correcta de actuación en un determinado momento evolutivo o ante un determinado problema. Pero no es menos cierto que el problema con frecuencia resulta no tanto de «no saber» cuanto de «no tener» y, aún más, de «no ser».

Dentro de este campo podríamos resaltar los siguientes objetivos:

1. Capacitar a los padres para que alcancen la posesión de actitudes abiertas ante un mundo de cambios vertiginosos que viene a aumentar la tradicional cima intergeneracional. Conviene advertir que la apertura hacia ese mundo de cambios rápidos y bruscos debe hacerse compatible con el respeto y la irrenunciabilidad a los valores perennes de la familia.
2. Mejorar las relaciones familiares tanto conyugales como paternofiliales y fraternales, ayudando a la aceptación de sí mismo y de los demás, lo que emerge de una profunda valoración de los bienes y valores que posee el hombre y que están antes y por encima de cualquier defecto o limitación.

«En definitiva, lo que se pretende con este objetivo es mejorar la capacidad de comunicación, comprensión, tolerancia, expresión y diálogo» (Laing, 1982).

3. Creación de actitudes positivas. La actitud, como disposición adquirida a responder consistentemente ante situaciones similares, es una clave de la conducta, la formación de actitudes abiertas, flexibles, comprensivas, constituye uno de los objetivos primordiales de la formación de los padres.
4. Ayudar a adquirir una personalidad madura y estable emocionalmente. Cattell, basándose en los estudios de Terman, relaciona tres tipos de causas de los fracasos matrimoniales, siendo una de ellas una falta de estabilidad, de integración, de aceptación.

13.3.2. Metodología a seguir en la preparación de los padres

Se acepta como la metodología más adecuada, según Utrilla (1985) la de carácter participativo. pretendiéndose la participación directa de los padres tanto en el estudio cuanto en la discusión y toma de decisiones.

Las formas más pasivas —conferencias, charlas, proyecciones— sólo tienen sentido si van seguidas de discusión, de diálogo, para aclarar conceptos, para profundizar en aspectos problemáticos; y todo ello en grupos coloquiales en que puede fácilmente establecerse relaciones y en que no se dé una fuerte presión grupal que inhiba a los más tímidos e inseguros.

La entrevista ofrece la gran ventaja de la personalización en el tratamiento y aclaración de problemas y dificultades. La entrevista suele tener una mayor eficacia cuando surge su necesidad a partir de una maduración previa mediante las técnicas anteriores. «Una regla de gran importancia es, sin duda, que a la entrevista vayan ambos cónyuges y no sólo uno de ellos, el más interesado o el menos ocupado».

Nos hemos referido a la discusión en grupos medianos o coloquiales. La constitución de estos grupos suele tener normalmente dos finalidades diferentes, dando lugar a dos tipos de grupos distintos:

1. De discusión, en que los padres pretenden saber más de un tema, adquirir criterios más claros sobre alguna cuestión, etc.
2. Terapéuticos, cuya finalidad fundamental es el alivio de tensiones en los padres, conseguido a veces con la simple verbalización y puesta en común de sus problemas y angustias, percibiendo así que los suyos no son ni los únicos ni, tal vez, los más graves.

En lo que respecta a las personas encargadas de ofrecer la formación se recomienda su actuación en equipo, entre otras razones, porque la amplitud de los temas es de tal magnitud que no es posible encontrar personas expertas en todas y cada una de las materias.

13.3.3. Los medios a utilizar en la formación de los padres

Los medios pueden ser muy variados escogiendo los más adecuados a las posibilidades y características de cada caso y situación.

Se pueden organizar cursos intensivos de varios días de duración: un fin de semana; estos cursos deben constituir una serie, pero es recomendable que estén lo suficientemente espaciados a lo largo del año para que se produzca un asentamiento y asimilación personal de las ideas recibidas. La importancia de esto reside en que lo que se pretende con la formación de los padres no es tanto darles instrucción, conocimientos, cuanto precisamente formarles, esto es, modificar su conducta, sus actitudes, ayudarles a que consigan una personalidad más estable y equilibrada.

Los cursos intensivos pueden organizarse también a lo largo de varios años consecutivos, con lo que se facilita de una parte a ese asentamiento al que aludíamos y permite adecuar la formación e información a la evolución de los hijos.

Otra forma consiste en programas sesiones semanales a lo largo de uno o varios cursos; su ventaja fundamental estriba en el mantenimiento en los padres asistentes de una saludable tensión en torno a su interés por la preocupación por el problema de la formación de sus hijos; sin embargo, tiene un fuerte inconveniente que es el de los abandonos de los menos interesados que, por lo general, son los más necesitados.

La organización de estos cursos, que exigen la asistencia de los padres a determinados locales puede y debe ser completada mediante una serie de medios tan actuales como los de la comunicación de masas (Consejo de Europa, 1982).

13.3.4. Los sujetos de formación

En principio parece claro que los más directamente destinatarios son los padres con hijos y que no han recibido una formación adecuada para la delicada tarea de educarles. Pero les es igualmente necesaria a muchos padres que, en principio, contaban con tal formación recibida ya directamente ya indirectamente, pero que, como consecuencia de los vertiginosos cambios sociales que han arrastrado cambios en la estructura y funciones de la familia, han quedado desfasados y con dificultades de adaptación a los nuevos tiempos.

Sin embargo, la preparación debe afectar igualmente a las jóvenes parejas, antes de casarse, con la finalidad de que adquieran la formación básica imprescindible. Teniendo en cuenta que, como afirma Osterrieth (1975), «el padre, la madre, la pareja parental, con sus características, sus actitudes, sus modos de ser, dan el tono en que se estructurará la vida familiar y, en consecuencia, la personalidad de los hijos», una formación dirigida a ellos —los futuros esposos— deberá procurar en primer lugar su formación como personas y como pareja.

En realidad, debemos afirmar que se debe tratar de una formación permanente que vaya ofreciendo en cada momento la información y la formación necesarias y adecuadas a la situación en que vivan: actitudes correctas hacia el matrimonio, paternidad responsable de cuidados durante el embarazo, importancia de las primeras experiencias, de las actitudes, socialización, fracasos escolares, sexualidad, ideales, valores . . .

13.3.5. Realizaciones

Una de las realizaciones más conocidas en este campo a nivel mundial es «L'Ecole des parents et d'Educateurs», de carácter privado y autónomo, fundada en 1926 y reorganizada por Isambert en 1948.

En relación con la anterior, la Federation Internationale des Ecoles de Parents et d'Educateurs, está extendida ya por más de 40 países, a pesar de no haber nacido hasta 1964.

En España, la orientación familiar tiene un tratamiento de excepción en el Instituto de Ciencias de la Educación de las Universidades de Navarra y Salamanca, en el Instituto Teológico de S. Pío X, con sede en Madrid, y en la Facultad de Teología de Granada.

Los objetivos de los programas impartidos en estos centros son muy parecidos, entre ellos podemos señalar:

1. Orientar en la elección de metas educativas en el propio hogar.
2. Preparar para adoptar las medidas propias de cada etapa de la educación mediante el análisis de las necesidades características de la edad.
3. Ayudar a mejorar la dirección del grupo familiar que forman los padres con sus hijos.
4. Favorecer una colaboración creciente de la familia con el centro escolar y con asociaciones.

13.3.6. La formación de los animadores

La Escuela de Padres de París cuenta con el Instituto de Formación de Psicopedagogía familiar y social que organiza ciclos para la formación y perfeccionamiento de animadores o expertos en dirección de grupos.

En mayo de 1984 se celebró en la Universidad de Lyon un coloquio internacional en torno a los problemas que plantea la formación de estos animadores y los objetivos a conseguir en los cursos que se imparten.

Respecto a los problemas que plantea la formación de los animadores se llegaron entre otras a las siguientes conclusiones:

1. Para la selección de los animadores debe contar sobre todo su experiencia y cualidades humanas, quedando en un segundo término la titulación académica.
2. Se reconoce que debe poseer una formación básica en psicología y educación, además de una experiencia práctica en dinámica de grupos.

Entre los objetivos de los cursos deben destacarse:

1. Profundizar en los temas básicos de educación familiar.
2. Ensayar las técnicas que mejor puedan servir para el adecuado desarrollo de los cursos de educación familiar.
3. Orientar a los participantes en la fijación de los objetivos de estos cursos, en la selección del contenido y en la preparación del material necesario.

De lo hasta aquí dicho se desprende que la preparación para los roles de adulto, de compañerismo y de paternidad son esenciales y que la familia, escuela y sociedad deben cultivar y animar.

13.4. Bibliografía

Bibliografía

- [1] CONDE, R. (1984): *Familia y cambio social en España*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- [2] CONSEJO DE EUROPA (1976): *Les services d'aide familiare*, Strasbourg, Service.
- [3] CONSEJO DE EUROPA (1982): *Preparation for family life*, Estrasburgo.
- [4] GARCÍA SERRANO, P. (1984): *Orientación familiar*, México, Limusa.
- [5] GARCÍA YAGÜE, J., y LÁZARO A. (1972): *Condiciones ambientales de la personalidad*, Madrid, Magisterio Español.
- [6] HORTON, P. B.; HORTON, R. L. (1973): *Introducción a la sociología*, Buenos Aires, El Ateneo.
- [7] KONING, R. (1981): *La familia en nuestro tiempo. Una comparación intelectual*, Madrid, Siglo XXI.
- [8] LAING, R. D. (1982): *El cuestionamiento de la familia*, Barcelona, Paidós.
- [9] LUCARINI, S. (1979): *Informe sobre la droga*, Salamanca, Sígueme.
- [10] MARCH, W. (1982): *Man: a course of study*, Washington.
- [11] MICHEL, A. (1974): *Sociología de la familia y del matrimonio*, Barcelona, Península.
- [12] OSTERRIETH, P. A. (1975): *Sprit critique, exigences réciproques*, París. PUF.
- [13] PINILLOS, J. L. (1975): *Principios de psicología*, Madrid, Alianza.
- [14] RODRÍGUEZ DELGADO, J. M. R. (1972): *Control físico de la mente. Hacia una sociedad psicocivilizada*, Madrid, Espasa-Calpe.
- [15] SENESH, L. (1980): *Our Working World*, Chicago, Science Research Associates.
- [16] SPITZ, R. A. (1968): *El primer año de vida del niño*, Madrid, Aguilar.
- [17] UTRILLA, M. (1985): *¿Son los padres culpables?*, Madrid, Narcea.
- [18] WEST, E. (1977): *Sociological resources for the social studies*, Boston, Allyn and Bacon.

Bibliografía general sobre la familia

- [19] ACKERMAN, N. W. (1974): *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares. Psicodinamismo de la vida familiar*, Buenos Aires, Hormé.
- [20] ALCÁZAR CARRILLO, R. (1984): *La Seguridad Social y la protección de la familia en España*, Madrid, Ministerio de Trabajo.

- [21] BARRIEN BERENAS, P. (1983): *Whole child/whole parent*, Nueva York, Harper and Row.
- [22] BELLIDO, C. (1983): *Problemática en la comunicación padres-hijos adolescentes*, Madrid, Narcea.
- [23] CAMPO, S., y NAVARRO, M. (1982): *Análisis sociológico de la familia española*, Madrid, Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural.
- [24] CAMPO, S. (1982): *La evolución de la familia española en el siglo XX*, Madrid, Alianza Universidad.
- [25] COMENTARIOS (1984): *Comentarios a las reformas del Derecho de familia*, Madrid, Tecnos, vols. I y II.
- [26] CONSEJO DE EUROPA (1982): *Action sociale préventive de la désintégration familiare, de l'abandon de l'enfance et de la délinquance juvenile*, Estrasburgo.
- [27] DUCAMP, J. L. (1984): *Cómo descubrir la felicidad a los hijos*, Madrid, Narcea.
- [28] EHRENWALD, J. (1977): *Neurosis en la familia y patrones de defensa psicossocial (Un estudio de epidemiología psiquiátrica)*, Madrid, Siglo XXI.
- [29] ENGELS, F. (1982): *El origen de la familia, de la propiedad privada y el Estado*, Madrid, Fundamentos.
- [30] FLANDRIN, J. L. (1979): *Orígenes de la familia moderna*. Barcelona, Crítica.
- [31] FOX, R. (1979): *Sistemas de parentesco y matrimonio*, Madrid, Alianza Editorial.
- [32] FROMM, HORKHEIMER, PARSONS (1978): *La familia*, Barcelona, Península.
- [33] LECLERQ, J. (1979): *La familia según el Derecho Natural*, Barcelona, Herder.
- [34] MINISTERIO DE CULTURA (1981): *La familia española en cambio*, Madrid.
- [35] MITTERAVER, M., y SIEDER, R. (1982): *The European Family*, Basil Blackwell, Oxford.
- [36] NAPIER, A., y WHITAKER, C. (1982): *El crisol de la familia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- [37] RIESGO, L., y PABLO, C. (1983): *Los padres ante la adolescencia de los hijos*, Madrid, Rialp.
- [38] RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1983): *Crisis familiares: causas y repercusiones*, Madrid, Narcea.
- [39] ROF CARBALLO, J. (1976): *La familia, diálogo recuperable*, Madrid, Karpós.
- [40] SÁNCHEZ, E. (1983): *Los hermanos: convivencia, rivalidad, solidaridad*, Madrid, Narcea.
- [41] SPECK, R., y ATTENEAVE, C. (1975): *Redes familiares*, Buenos Aires, Amorrortu.
- [42] SPEIER, A. (1983): *Psicoterapia del grupo familiar*. Buenos Aires, Psique.
- [43] SUÁREZ, T., y ROJERO, C. (1985): *Paradigma sistemático y terapia de familia*, Madrid, Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- [44] VARIOS AUTORES (1980): *Relación familiar padres e hijos*, Madrid, Karpós.
- [45] VEZIN, A. (1983): *Mamá trabaja ... ¿problema familiar?*, Madrid, Narcea.
- [46] WILLI, J. (1978): *La pareja humana, relaciones y conflictos*, Madrid, Morata.
- [47] WINNICOTT, D. W. (1967): *La familia y el desarrollo del individuo*, Buenos Aires, Horné.
- [48] YELA, M., y otros (1982): *Alternativas de la familia consensual*, Madrid, Karpós.

Capítulo 14

Orientación Familiar y Orientadores Familiares - Oliveros F. Otero

14.1. Orientación familiar

En principio es bien sencillo decir qué es la orientación familiar: un servicio de ayuda para la *mejora personal* de quienes integran una familia, y para la *mejora social* en y desde las familias.

Es *orientación*. Y, en este sentido, queda incluida en un conjunto de *profesiones de ayuda* que tienen en común la acción orientadora. De modo que lo *propio* de cada una de esas profesiones es el *ámbito* en el que se presta la ayuda orientadora.

Es, en primer lugar, orientación a *personas humanas*. Por eso toda orientación es personal. Y como orientación personal puede decirse que es «el proceso de ayuda a un sujeto para que llegue al suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo en torno que le haga capaz de resolver los problemas de su vida» (García Hoz, 1973, página 194).

Estos problemas pueden ser muy variados, dados los acontecimientos y las influencias ambientales que inciden en la vida de cada ser humano. ¿En qué ayudar a cada persona para que sepa enfrentarse con esos problemas? En ese doble conocimiento de sí mismo y de la realidad en la que vive para que «sepa hacer elecciones prudentes y se comprometa con las decisiones tomadas, de tal modo que logre la integración de su personalidad, el cambio requerido en su conducta, su afectividad como ser humano y su maduración como persona» (Repetto, 1977, página. 129).

Esta orientación personal se realiza en diversos ámbitos. La orientación familiar tiene lugar en el ámbito de la *familia*. Es orientación a personas, pero la *referencia* es familiar: responsabilidades, situaciones, problemas, proyectos, deterioros, posibilidades familiares . . . Todo lo que tenga una relación inmediata con la *dimensión educativa* de la familia.

La orientación familiar es ayuda a padres, a hijos, a abuelos, como primeros, segundos o terceros responsables, respectivamente, de la educación familiar. Ayuda en el esclarecimiento de valores relacionados con la educación; en el mejor aprovechamiento de los medios educativos para la mejora propia y ajena; en el conocimiento de las influencias ambientales —educativas y contraeducativas— sobre la familia; en el desarrollo de la capacidad de buscar y encontrar información sobre cada situación familiar, respecto al proceso educativo y a la acción educativa.

Ayudar significa respetar el protagonismo de su propia vida —en este caso, vida familiar— a los ayudados. Es decir, considerarles personas: sujetos de derechos y deberes; seres suyos.

¿Qué es, pues, la orientación familiar? Un proceso de ayuda a personas, en cuanto miembros de una familia, con responsabilidades más o menos amplias en lo referente a las funciones educativas de la sociedad doméstica. Estas funciones son: 1) lograr estabilidad familiar; 2) promover

mejora personal en cada uno de los miembros de una familia; 3) conservar y transmitir valores del espíritu, herencias inmateriales; 4) animar la vida social.

Hablamos de un servicio de ayuda, en toda situación familiar —en su dimensión educativa—, al ser humano. Podemos considerar, por tanto, una amplísima gama de situaciones familiares. Por ejemplo, matrimonios sin hijos, noviazgo, primer año de matrimonio, familias con un hijo único, familias numerosas, entrecruzamiento de familias (familia de origen del otro cónyuge, familias fundadas de los hijos, familia de origen de los yernos o de las nueras, etc.), familias con algún hijo minusválido, viudez, abuelos jóvenes, segunda responsabilidad familiar de los hijos, etc. Como fácilmente se advierte, es un servicio de ayuda que puede beneficiar a la persona humana, desde la perspectiva de la educación, en muy diferentes situaciones matrimoniales y familiares.

Pero, ¿cuál ha de ser la calidad de esta ayuda orientadora? La verdadera ayuda es un arte (Alvira, 1980, pp. 25-36). Además, en este caso, se presta a los responsables de la familia. Ha de estar, pues, a la altura de la tarea y de la responsabilidad de los asesorados.

En definitiva, la orientación familiar es un proceso de ayuda a personas, en cuanto miembros de una familia, para que mejoren precisamente como personas. Y, por ello, como cónyuges, como padres, como hijos, como abuelos, etc. Es un arte que se pone a disposición de las personas que tengan alguna responsabilidad familiar, con finalidades de mejora: una mejora personal, de la que se sigue mejora familiar y mejora social.

Mejora es la palabra clave. La orientación familiar sirve para mejorar. Para mejorar la *educación* y la *sociedad*, en y desde las familias, con el protagonismo precario de padres, hijos, abuelos, etc.

Es un proceso y un servicio de ayuda. ¿Y quién no necesita ser ayudado? La ayuda no sustituye, no suplanta. Es compatible con el protagonismo de los responsables; todavía más: lo complementa, lo estimula. Sobre todo, si se realiza con la calidad artística que le corresponde. A fin de lograr que cada familia asesorada llegue a ser verdadero ámbito natural de la educación y célula básica, viva, de la sociedad.

14.2. Sus orígenes

Georges Henyer, en el prólogo al libro de André Isambert, acerca de la orientación de padres (Isambert, 1967), da un nombre y una fecha: la señora Vérine, en 1928, tuvo la idea de fundar la Escuela de los Padres, en París. Isambert, como presidente de la «Escuela de Padres y Educadores» de Francia, ha querido escribir el libro que acabo de citar como merecido homenaje a la señora Vérine.

Desearía hacer una primera observación, antes de proseguir: donde dice «educación de padres» ha de entenderse «orientación de padres»; donde dice «educadores», léase «orientadores». Por lo demás, la obra de Isambert, publicada originariamente en Presses Universitaires de France, al final de la década de los cincuenta, es un libro clásico de obligada consulta.

Si quisiéramos buscar antecedentes, tendríamos que remontarnos varios siglos atrás. En sentido amplio, alguna orientación a padres habrá existido siempre, posiblemente. Stern encontró en Inglaterra, en los postreros años del siglo XVII, huellas de peticiones de consejo hechas por los padres (Stern, 1962). Locke, en 1693 (*Pensamientos sobre la educación*), manifestó haber sido consultado por gran número de padres que le confesaban no saber cómo educar a sus hijos.

En Estados Unidos surgen, a partir de 1815, bajo el nombre de Asociaciones de Madres de familia, reuniones de padres. Y desde 1923 puede hablarse de educación de padres, con el apoyo financiero de la Fundación Rockefeller. Se intenta ayudar efectivamente a los primeros responsables de las familias y, además, formar especialistas en la educación de los padres. Por otra parte, se investiga científicamente la calidad y los efectos de los métodos empleados. Se dedicaron a ello dos centros: la

Universidad de Iowa y el Consejo Nacional para la Educación de los Padres.

Desde 1946, al final de la Segunda Guerra Mundial, la orientación familiar recibe un nuevo impulso en Norteamérica. Unos años más tarde, al comienzo de la década de los cincuenta, la «Asociación Americana para el Estudio del Niño», con la colaboración financiera de la «Fundación Rusell Sage», encargó a un equipo de investigadores dirigido por el Dr. Orville G. Grim jr., que estableciera un plan de estudios y encuestas sobre la educación de padres.

La orientación familiar se centra, durante ese largo período inicial, sólo en los *padres*, con motivo de la educación de sus *hijos*. Es una orientación apoyada en bases psicológicas, fundamentalmente, y en el *estudio del niño*. De ahí, la fama de un Arnold Gesell (psicólogo) y del Dr. Spock, por ejemplo. Ya en la década de los cincuenta, los libros sobre las relaciones entre padres e hijos son muy numerosos y, a menudo, llegan a figurar entre los «betsellers». Hay revistas, como el *Parents Magazine*, leídas en más de un millón de hogares (Osborne, 1956)

En Europa podríamos citar algunas publicaciones como labor de precursores. Por ejemplo, *las cartas del Marqués de la Roselle*, de Madame de Beaumont (1764) y *Adela y Teodora*, de Madame de Benlis (1782), en las que se expresa la idea de que el papel de los padres merece un aprendizaje.

En 1909, la señora Moll-Weiss fundó en París una Escuela de Madres, ayudada por algunas personalidades universitarias. Pero la Escuela tuvo una vida muy efímera. En ella se desarrollaban cursos para madres jóvenes y para chicas.

Y ...llegarnos así a la señora Vérine, una «mujer de letras», esposa de un médico. Esta señora, antes citada, en 1928, en el transcurso de una conferencia, lanzó el nombre que debía alcanzar luego tanta difusión: «Escuela de los Padres». «La iniciativa de la señora Vérine expresaba, desde un punto de vista social, *un esfuerzo para conciliar los principios antiguos de la autoridad paterna con las ideas de autonomía de la persona del niño*». (Isambert, 1967, p. 54). Podría resumirse el empeño de esta primera Escuela de Padres del siguiente modo: *autonomía y autoridad en la familia*. De hecho, entonces, orientación familiar quiere decir sólo *niño y padres*.

Aunque el nombre por ella imaginado «Escuela de los Padres», era nuevo y tuvo una acogida favorable, no le faltaron dificultades en esos primeros años, entre 1928 y 1939. Justamente en 1939 «organizó unos cursos para educadores familiares, sancionados por un diploma, con la colaboración de la Caja de Subsidios familiares de la región parisiense» (Isambert, 1967, p. 56). Estos cursos para orientadoras familiares los reanuda en 1942, en la Facultad de Medicina.

Quizá deba destacar la colaboración de algunos médicos famosos en la empresa de la señora Vérine. Cuando ella se enferma, en 1946, es un médico, el profesor Heuyer, el presidente de la Escuela de los Padres. Un médico que «crearía en Francia una nueva rama de la Medicina: la neuropsiquiatría infantil, de carácter al mismo tiempo médico, psicológico y social. En la Facultad de Medicina de París se fundó una cátedra dedicada exclusivamente a esta disciplina, que pasó a ser una ayuda valiosísima para la «Escuela de las Padres» (Isambert, 1967, p. 57).

14.3. Su desarrollo

El desarrollo de la orientación familiar puede considerarse desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, desde la perspectiva de su extensión a diversos países; desde los modos de hacerla; desde la ampliación de sus destinatarios; desde la primera experiencia europea, antes referida; desde otras experiencias; desde los distintos medios (instituciones culturales, medios de comunicación social, etc.) en los que puede hacerse orientación familiar.

En todo caso, quisiera destacar lo siguiente: la formación de orientadores familiares tiene un efecto multiplicador tan grande que es imposible evaluar su alcance. Esto mismo lo hacía notar Isambert respecto a su país y a su Escuela de Padres: «es imposible —decía—, por lo que respecta a

Francia, apreciar la extensión actual de la acción educativa realizada en favor de los padres, ya que reviste formas muy diversas e incluso difíciles de precisar» (1967, página. 58).

Isambert se refería a las prioridades en la orientación de padres. En efecto, los padres forman el mayor colectivo del mundo. Además, no es un conjunto homogéneo: por su actividad profesional, por su nivel cultural, por el país en que vivan, por el medio en el que esté ubicada su vivienda (ciudad, suburbio, medio rural, etc.), por las diferentes circunstancias de su ambiente familiar.

Esta orientación puede estar apoyada, o no, por publicaciones periódicas, por colecciones especiales en editoriales, por secciones en la prensa, por programas radiofónicos o televisivos.

Entre las prioridades, puede subrayarse la ayuda orientadora a profesionales que inciden notoriamente en la familia. Por ejemplo, los médicos, los abogados, los arquitectos, los asistentes sociales, los profesores, etc. Son profesionales que intencionadamente o no, orientan o desorientan a los padres.

El desarrollo de la orientación familiar, desde 1946 aproximadamente, tiene lugar en muy distintos países del mundo. Pero con enfoques muy diferentes. Con diversos tipos de influencias, educativas y contraeducativas, que aporta el microentorno y el macroentorno, y que se entrecruzan. Todo ello hace muy difícil seguir este desarrollo y, de algún modo, evaluarlo.

En principio, la diversidad en el modo de concebir la orientación de padres podría resumirse en tres líneas diferentes: 1) la orientación entendida como *información*; 2) como *ayuda personal* y como *acción sobre su carácter*; 3) como atención a las *relaciones sociales*. De hecho, estas líneas se entrecruzan, y no tiene mucho sentido investigar acerca de los efectos de cada una por separado.

Muchos enfoques de la orientación familiar se apoyan en bases filosóficas deficientes o erradas, con las consiguientes deficiencias en el modo de entender y de realizar la ayuda orientadora. En cualquier caso, cada desarrollo de la orientación familiar es muy distinto, y debería ser objeto de un estudio crítico suficientemente amplio. Sólo por razón de espacio, es fácil advertir que no corresponde a estas páginas.

14.4. Destinatarios

Respecto a mi experiencia como formador de orientadores familiares, en la Universidad de Navarra (España), desde junio de 1967, quisiera hacer algunas observaciones en relación con los destinatarios de la orientación familiar.

Durante años, en diferentes planteamientos de la orientación familiar, los padres son los únicos destinatarios a tener en cuenta. Y además, persiste el uso de la palabra educar, en lugar de *orientar*. Por ejemplo, en un libro J. P. Pourtois, publicado en 1984, en Bruselas, el título es *Educación a los padres* (o *Cómo estimular la competencia en educación*).

Pourtois, Doctor en Ciencias psicopedagógicas, profesor de la Universidad de Mons, empieza preguntándose por qué educar a los padres. Y contesta a su pregunta, diciendo que los padres son los primeros educadores de sus hijos, y que el hogar es el primer lugar de aprendizajes múltiples y fundamentales. El medio familiar —sigue diciendo—, cualquiera que sea su estructura institucional, ejerce un papel capital respecto al porvenir del niño. Ahora bien, el oficio de padre no se aprende en ninguna parte ...

El profesor Pourtois, en el citado libro, dedica tres largos capítulos a: 1) la educación familiar, 2) la educación de padres, 3) los padres formadores de padres. Sin entrar en los detalles de contenido de los tres capítulos, puede advertirse que seguimos en la misma línea de la «Escuela de los Padres», fundada por la señora Vérine: la orientación familiar es función de la educación familiar,

y los orientadores son una especie de educadores de educadores. Pourtois añade un proyecto, que consiste en formar a padres para que sean formadores de padres.

La experiencia que ha tenido lugar desde junio de 1967 en la Universidad de Navarra —iniciada por mí, con un pequeño equipo de profesores, en México, en el Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación, durante el curso 1966/67— ha servido, entre otras cosas, para ampliar los destinatarios de la orientación familiar. Efectivamente, son los primeros destinatarios los padres por ser los primeros responsables de la familia y de la educación. Pero la acción orientadora es un servicio que también necesitan los hijos, como *segundos* responsables de su familia de origen. Y los abuelos jóvenes como *terceros* responsables de la educación familiar.

Por ello, en cuanto considera cada situación personal respecto a la familia, el orientador familiar puede asesorar a los hijos como segundos responsables; a los novios en su preparación para el matrimonio, para fundar una nueva familia; a los recién casados como cónyuges, y en relación con la llegada de los primeros hijos; a los casados en cualquier etapa del matrimonio, como cónyuges; a los padres, en relación con los problemas propios de cada edad de los hijos; a los viudos, en tanto que en ellos se ve más claramente que la educación consiste en hacer de padre y de madre; a los separados, respecto de esto mismo, además de los propios problemas que genera el recurso extremo de la separación matrimonial; a los divorciados, con toda la problemática creada por este absurdo invento humano; a los abuelos jóvenes, en cuanto tienen responsabilidades concretas en su familia fundada, en las familias de sus hijos, en la familia extensa; a los abuelos mayores, en tanto que la familia es el lugar privilegiado para morir como personas; a los tíos, primos, sobrinos, cuñados, suegros etcétera, por razón de sus respectivas responsabilidades familiares y sus posibles ayudas. A todos ofrecerá su cualificada ayuda profesional, sin juzgar, sin marginar, sin rechazar a nadie que necesite esa ayuda, siempre que él pueda prestarla.

Me referiré, más tarde, a estos orientadores familiares y a su formación y perfeccionamiento profesional. Son personas que prestan un servicio (o una ayuda) profesional en función de su específica preparación. No por ello han de excluirse los servicios de otras personas menos preparadas, pero con la suficiente formación profesional, apoyada en sus propias experiencias familiares —y en la observación de experiencias ajenas— para orientar a un determinado tipo de destinatarios. Tal es el caso del que trata el libro, antes citado, del profesor Pourtois: *Los padres formadores de padres*. Esta ayuda orientadora deberá prestarse, a ser posible, como labor de equipo. Un equipo en el que se integren personas, con diferentes niveles de preparación específica, con diversa experiencia familiar y profesional, logrando así aportaciones complementarias en la ayuda orientadora a las familias.

Los destinatarios son las personas, si toda orientación es personal. Pero la mejora que se espera no es sólo personal, sino también familiar. Por eso, podemos considerar a los destinatarios de la acción orientadora como familias. No es lo mismo orientar a personas en familias *patológicas* —como resultantes de contaminación ideológica, como por ejemplo— en familias *normales* —en las que la *norma* es todavía conocida, aunque no se siga—, en familias *cristianas*¹. No es lo mismo ayudar a resolver problemas de educación en familias completas o en familias incompletas. Son distintos, en parte, los problemas de la familia africana y los de la familia europea. Reclaman diferentes conocimientos, en el orientador, la familia urbana, la familia suburbana y la familia rural.

No orientamos, aisladamente, a una persona, aunque esa parece ser la pretensión de muchos padres al acudir a la consulta del orientador familiar —o a la de otro profesional que haga sus veces— con el problema de un hijo. Son esos mismos padres que se sorprenden mucho al descubrir, con la ayuda del orientador, la relación de «ese» problema con los problemas suyos —como personas y como cónyuges— o de otros miembros de su familia.

Personas y familias ofrecen un amplísimo espectro de situaciones y de problemas. Lo

¹Es en éstas en las que resulta más difícil hacer orientación familiar, si se les quiere prestar una ayuda a la altura de sus inmensos recursos.

suficiente para considerar, en toda su amplitud, la variedad de destinatarios de la orientación familiar.

Por citar un ejemplo muy actual, piénsese en la diversísimas situaciones personales y de relación educativa que pueden darse en *familias incompletas*. Y en las dificultades que plantea la orientación a madres solteras —en menor cuantía, a padres solteros—; a «madres solteras» que no son madres, porque voluntariamente han abortado; a «cónyuges» que no lo son, porque nunca se han casado, aunque sean padres de los mismos hijos; a divorciados que han contraído, luego, matrimonio civil con terceras personas; a familias en las que viven hijos de sucesivas uniones libres —de uno o de ambos—, etc. Añádase a ello toda la problemática que está empezando a crear —en lo que a educación familiar se refiere— la fecundación «in vitro» . . .

14.5. Orientadores familiares

¿Quiénes son las personas que han de llevar a cabo esta ayuda orientadora a miembros de una familia, con diferentes responsabilidades en lo referente a la educación familiar ? Son los *orientadores familiares*.

A juzgar por lo expuesto anteriormente, es una ayuda difícil, comprometida, que requiere amplios conocimientos acerca de la familia —al menos, en su dimensión educativa—, un buen dominio de técnicas que faciliten la comunicación y la colaboración, y algunas cualidades personales.

En sentido amplio, es orientador familiar todo el que presta alguna ayuda orientadora relacionada con la educación familiar. Y ¿quién no lo hace, en conversación informal, con algunos de sus amigos, cuando la amistad se entiende como *colaboración vital*, desde la *confianza* y el *respeto*, y cuando un amigo la expone —en ese clima informal y confiado— sus problemas familiares?

Pero no siempre la ayuda es acertada, eficaz, por falta de preparación. A veces, es una ayuda improvisada. Otras, son únicamente sugerencias de sentido común, propias de un aficionado.

Hay personas que no se limitan a esto. Se proponen orientar a padres, apoyados quizá en su propia experiencia como padres, y sin plantearse muchos problemas. «Les parece natural que deben comunicar a los padres, lo mejor posible, sus propios conocimientos o inculcarles ciertos principios morales que, a su juicio, no se respetan en la medida necesaria. Algunos, sin embargo, se preguntan acerca de los métodos que deben emplear para ejercer su acción. Mucho más raros son los que se preguntan *cómo debe ser el educador de padres* considerado en sí mismo» (Isambert, 1967, p.167)

No siempre las dificultades que encuentra en su tarea un orientador familiar han de atribuirse a los orientados. A veces, el orientador deberá buscarlas en su propia persona.

Muchas dificultades se deberán a su falta de *profesionalidad*. Es decir, a su falta de competencia (técnica y humana), de preparación, de dedicación, de progreso en su mejora, de disposición de servicio. También se deberá a su carácter, a sus actitudes, a su conducta.

¿Cómo debe ser el orientador familiar? En los numerosos estudios sobre las cualidades personales del orientador, no coinciden y a veces se contraponen las conclusiones. Desde luego, destacan la ausencia de nerviosismo, de ansiedad, de impaciencia y de irritabilidad, la ecuanimidad de carácter, la amabilidad, la madurez afectiva, la capacidad de escucha, la honradez intelectual, la facultad de inspirar confianza, etc.

Se requiere una cierta madurez personal que le llevará a saber reconocer los límites de su capacidad y de sus conocimientos; a no sentir la necesidad de contestar a todo; a no creerse superior a los orientados; a reprimir la influencia de sus propios problemas; a no proyectar, en su acción orientadora, su propia experiencia familiar; a poseer suficiente dosis de «disponibilidad», a mejorar en actitudes positivas (confianza, optimismo, apertura, etc.).

Estas cualidades, ¿se pueden adquirir? Con algunas excepciones, sí. Una buena formación

de orientadores familiares no consiste sólo en facilitar la adquisición de los conocimientos necesarios, sino también en promover la actualización de las cualidades requeridas para la acción orientadora, así como el dominio de técnicas de metodología participativa.

Desde luego, la actividad del orientador familiar es una labor propia de profesionales. En los Estados Unidos, hacia 1930, se produjo un movimiento en favor de la utilización de los *lay-leaders* como orientadores de padres. Estos *lay-leaders* vendrían a ser los «aficionados» en oposición a los «profesionales». Todavía hoy, un EE.UU., se distingue entre «profesionales» y «paraprofesionales», dedicados a la orientación familiar.

Me parece que el error consiste en confundir los términos, y en no dar la suficiente importancia a la formación. Cuenta Isambert cómo «ciertas personas, sin otro título que su experiencia de padres, se presentan con frecuencia a nosotros pidiéndonos consejo acerca de la manera de fundar una escuela» (1967, p 178). La experiencia familiar —como padres, como hijos, como abuelos jóvenes, etcétera— es una base importante para la acción orientadora. Diríamos que es necesaria, pero no suficiente. El quehacer del orientador requiere una preparación específica. También es importante, como apoyo, la experiencia de una primera profesión sobre todo si tiene incidencia directa en la familia. Pero la experiencia —familiar y profesional— no suple el estudio, las cualidades requeridas, el perfeccionamiento profesional, el análisis de otras situaciones familiares, etcétera.

Decía que, además, se confunden los términos: el profesional se distingue del aficionado, como veíamos, por su competencia, su preparación, su progreso, su dedicación y su disposición de servicio. El *profesional* no es el equivalente al *técnico* o al *especialista*. La profesionalidad del orientador familiar le ha de permitir ser, más bien, un *generalista*, en cuanto que ha de saber *relacionar* las aportaciones de los especialistas a los problemas familiares. La acción orientadora, lo mismo que la acción educativa, es una *tarea relacionante*. Muchas veces, se entiende por *profesional* una persona fría, distante, que no tiene en cuenta la situación y la personalidad del cliente. Es tan profesional, o más, el que atiende a los destinatarios de su trabajo con simpatía, con paciencia, sin prejuicios, con amabilidad, con actitud participativa.

Si todo trabajo lícito es un servicio, el del orientador familiar es un servicio de carácter profesional que los padres, los hijos adolescentes, los abuelos jóvenes, etcétera, necesitan para asumir plenamente la responsabilidad que tengan —responsabilidad titular o de ayuda— en todo lo referente a las funciones educativas de la familia.

14.6. Su formación

Podríamos detenernos, ahora, en la selección de orientadores familiares, que es un problema que se plantea a todo dirigente de un organismo especializado en estos servicios de asesoramiento. Pero sigue ocurriendo, en la actualidad, lo mismo que en Francia hace treinta años. Como afirmaba Isambert, «dicho problema debería resolverse previamente, pero de hecho la escasez de voluntarios obliga con frecuencia a los dirigentes a aceptar todas las colaboraciones. Entonces es la práctica la que se encarga de esta selección, y la formación que se facilite la que corregirá las disposiciones insuficientes» (1967, p. 174)

Por consiguiente, la formación de los orientadores familiares es la cuestión clave. Se inicia esta formación de orientadores familiares, en París, como vimos, en 1939. Veinte años después se organizan reuniones de estudios en las que miembros representativos de diferentes profesiones comentan su acción orientadora respecto a los padres. Son médicos tocólogos y pediatras, directoras de escuelas de párvulos, maestros, jueces de menores, funcionarios de la policía, consejeros de orientación profesional, profesores de colonias de vacaciones, etc. Estimaron —dice Isambert— «que las prácticas de cursillos en común serían a la vez más provechosas para todos y susceptibles de hacer más homogéneas y coherentes sus actividades actuales, con frecuencia dispersas y a veces contradictorias»

(1967, p. 185).

Desde entonces, esta formación se realiza en breves cursillos para profesionales interesados en contribuir eficazmente a la mejora familiar.

Ha habido gran variedad de cursos para orientadores familiares, pero siempre breves: cuatro días completos en el caso de la «Escuela de Padres y Educadores» de París. No se han limitado a la enseñanza de métodos. Están centrados en *problemas reales*. Se armoniza estudio y práctica. En Brasil, por ejemplo, se utiliza ampliamente la dinámica de grupos al mismo tiempo que la enseñanza de la psicología.

La formación de orientadores familiares, a lo largo de estos años, desde la década de los cincuenta, aparece situada en tres planos distintos: 1) la adquisición de conocimientos psicológicos y metodológicos; 2) el desenvolvimiento de algunas cualidades de la personalidad y del carácter, y 3) la preparación con respecto a actitudes sociales de relación y contacto. Son tres formas de aprendizaje que se influyen mutuamente.

En todo caso, ha sido una formación escasa en tiempo y contenidos. Con una cierta polarización hacia la psicología. Ciertamente, los conocimientos psicológicos son importantes para la acción orientadora. Pero el orientador familiar necesita, además, unos mínimos conocimientos biológicos, sociológicos, filosóficos e incluso teológicos.

Uno de los problemas que suelen darse en esta formación para profesionales en ejercicio, con responsabilidades familiares es la falta de tiempo. Es decir, un tiempo disponible, siempre escaso, a distribuir equitativamente entre *formación* y la *acción* orientadora.

A este respecto, quisiera hacer las siguientes observaciones: 1) la formación no está limitada en el tiempo; 2) esta formación se facilita mediante la integración en un equipo; 3) no deben confundirse formación y acción — ambas requieren tiempo—; 4) formación y acción se complementan —hay una realimentación mutua—; 5) el intercambio de experiencias mejora la propia formación; 6) la acción orientadora —y la correspondiente formación— debe diversificarse de acuerdo con las cualidades de cada uno; 7) en esta formación debe armonizarse la actividad académica, la información escrita, el asesoramiento a distancia y el trabajo en equipo.

Respecto a la experiencia de formación de orientadores familiares, ya mencionada, en la Universidad de Navarra, desde 1967, el plan de formación ha ido evolucionando a lo largo de estos años. Al principio, se limitó a cursos presenciales, en unidades semanales de cuarenta y cinco horas de duración. Se requería un mínimo de ciento cincuenta horas. Estas actividades académicas se desarrollaban con metodología participativa, a partir del estudio de diferentes documentos (notas y fichas técnicas, fichas introductorias, casos, etc.), tratando distintas áreas de educación familiar.

Desde 1982, este plan de formación de orientadores familiares consta de actividades académicas, de actividades a distancia y de un mínimo de prácticas. El programa a distancia consiste en un conjunto de dieciocho envíos. En cada envío se incluyen de quince a veinte documentos (casos comentados, notas y fichas técnicas, etcétera). Se incluye también una relación de trabajos a realizar.

Este plan de formación de orientadores familiares, en la institución «Aguas Claras» (Madrid, 1959), ha adoptado la misma combinación armónica, antes citada, de programas presenciales, programas a distancia y prácticas, pero con algunas innovaciones. El plan se subdivide en tres fases: I) programa inicial (cuarenta horas presenciales y cinco envíos); II) programa para avanzados (añade al anterior, sesenta horas presenciales y cinco envíos) y III) programa terminal (sesenta horas presenciales y siete envíos). De este modo, quienes siguen estos estudios pueden interrumpirlos al final de cada fase, de acuerdo con sus posibilidades y aspiraciones. Cada una de las fases cierra un ciclo de formación, con el complemento de *prácticas* y *trabajos dirigidos*.

En cada envío, como veíamos, se sugiere una relación de prácticas y trabajos dirigidos, a realizar por cada participante. Éste, a su vez, puede sugerir cambios de trabajos y prácticas a

realizar, de acuerdo con sus circunstancias familiares, profesionales, etc. Se trata de adecuar lo más posible estos trabajos y prácticas a los intereses del participante, a las características de su primera profesión, a sus experiencias familiares, etc.

Cada fase del plan es un proyecto de formación con el que se intenta preparar, a diferentes profesionales, para un determinado conjunto de actividades de orientación familiar.

Por consiguiente, la interrupción de los estudios al final de la primera o de la segunda fase —programa inicial; programa para avanzados— tendrá relación con las aspiraciones y objetivos de cada participante. Por ejemplo, sólo reforzar su primera profesión, cuando ésta tiene incidencia directa en las familias; sólo dirigir trabajos en pequeño grupo; sólo dirigir sesiones en cursos de orientación familiar.

Los temas correspondientes a los diecisiete envíos del Programa M-1 a distancia son los siguientes: 1) la orientación familiar; 2) el orientador familiar y los padres; 3) la dimensión educativa de la familia; 4) autoridad educativa y participación familiar; 5) promoción de coherencia educativa; 6) el orientador familiar y los objetivos educativos; 7) promoción de cultura familiar; 8) felicidad y amor en las familias; 9) problemas de comunicación familiar; 10) promoción de rebeldía educativa; 11) el orientador familiar y los hijos (responsabilidad familiar, estudios, futuro, etc.); 12) la familia como escuela de juventud; 13) el orientador familiar y los abuelos; 14) situaciones dolorosas; 15) tiempo de trabajo, tiempo libre y respeto del tiempo; 16) la mejora social desde las familias; 17) el orientador familiar y las familias cristianas.

Corresponde a cada programa (inicial, de avanzados y terminal) un DIPLOMA, además de la titulación alcanzada después de haber superado las pruebas referentes a los tres programas mencionados.

14.7. Su perfeccionamiento

Suele distinguirse entre formación y perfeccionamiento profesional. La formación se refiere a las actitudes, destrezas, y conocimientos necesarios para iniciar una actividad profesional. El perfeccionamiento es una formación continuada, de acuerdo con las necesidades de *saber* y de *saber hacer* que el profesional percibe, paulatinamente, en el ejercicio de su profesión.

En el inmenso campo de la educación familiar, la formación inicial ofrece una visión de conjunto, en una selección de temas, siempre incompleta. En esa formación se contemplan algunos aspectos técnicos y humanos del quehacer profesional del orientador.

Luego, en los diversísimos problemas familiares que ha de ayudar a describir y a resolver notará las lagunas de su formación, la necesidad de un perfeccionamiento continuo que le permita estar a la altura de lo que orienta: personas en el ámbito familiar.

La formación de orientadores familiares gira en torno a las distintas áreas de educación familiar. Han de poseer unos conocimientos mínimos acerca de la educación, de la persona, del matrimonio, de la familia, de la sociedad, de la autoridad y de la participación familiar, de los medios educativos, de la cultura familiar, de la comunicación en la familia, etc. Han de tener un cierto conocimiento y un cierto dominio de técnicas de metodología participativa. El tiempo dedicado, normalmente, a esta formación no da para más.

Lo demás entra en el amplio capítulo de perfeccionamiento. Desde los necesarios complementos del saber filosófico y teológico, sociológico, psicológico y biológico, antes mencionados, hasta lo que reclama, en concreto, la novedad y la sorpresa de cada consulta. En efecto, la problemática correspondiente a la diversidad de destinatarios requiere de cada orientador un incremento de preparación, de acuerdo con la variedad de consultas a las que deba enfrentarse, además de los problemas nuevos que genera el progresivo deterioro de la humanidad en esta concreta etapa histórica, como

puede advertirse a poco observador que uno sea.

El perfeccionamiento profesional nos obliga a referirnos a la *actividad* propia del orientador familiar. La actividad más propia es la consulta, porque en ella la orientación familiar se personaliza. La actividad más corriente es la de dirigir sesiones de estudio con grupos más o menos reducidos de participantes —padres, hijos, abuelos—. Debe quedar claro, no obstante, que estas actividades de grupo sensibilizan, ayudan a descubrir problemas (o cuestiones a mejorar), modifican o mejoran actitudes, contribuyen al desarrollo de capacidades relacionadas con el saber prudencial, mejoran la relación humana, en algunos casos, pero no suplen la consulta, en la que se diagnostican y tratan problemas de una persona o de quienes integran una familia concreta.

La ayuda profesional de un orientador familiar puede diversificarse cuanto se quiera. Es, en unos casos, ayuda orientadora a padres —o a un determinado sector de padres—; en otros, ayuda a hijos; en algunos casos, a abuelos jóvenes². Pueden prestarse estas ayudas en centros de orientación familiar, en instituciones de cultura, en centros educativos, en medios de comunicación social. Puede hacerse en solitario, o integrado en equipos interprofesionales que facilitan la eficacia de la consulta en la medida en que se complementan sus primeras profesiones —pedagogos, profesores, psicólogos, médicos, etc.

El perfeccionamiento profesional tendrá lugar en función de las prioridades que cada orientador familiar establezca en su acción orientadora. Por otra parte, podrá aprovecharse de planes de perfeccionamiento similares a los planes de formación, antes citados. En concreto, en el Instituto de Ciencias de la Educación (Universidad de Navarra) y en la Institución «Aguas Claras» (Madrid), combinando armónicamente programas presenciales y a distancia. Los primeros permiten modificar actitudes y tener vivencias de metodología participativa; los segundos fomentan el estudio y la realización de trabajos de campo, más o menos relacionados con la investigación operativa o activa.

Sin embargo, en buena parte el perfeccionamiento profesional del orientador familiar se concretará en *proyectos personales* de investigación aplicada o de investigación activa (sobre aquello mismo que está haciendo).

14.8. Profesión peculiar

Antes de terminar, quisiera poner de relieve la peculiaridad de esta profesión. Tiene mucho en común con otras profesiones de ayuda o de consulta. Pero, aun así, es una profesión *peculiar*. Del orientador familiar se espera mucho más que de otros profesionales. Esto contrasta, llamativamente, con el tiempo y los recursos dedicados a su preparación específica. Ésta, en los mejores casos, equivale a unos estudios universitarios de postgrado, de dos años de duración.

Como habrá notado el lector, entre los temas monográficos que aborda el programa a distancia M-I, de la Institución «Aguas Claras», hay uno sobre «promoción de coherencia educativa» y otro sobre «promoción de rebeldía educativa».

Tarea principal de los orientadores familiares es poner a los responsables de la educación familiar en situación de coherencia. Luego, ellos serán o no coherentes, en el uso o en el abuso de su libertad. Pero corresponde al orientador familiar promover esa coherencia, ayudar a descubrir en cada situación familiar posibles incoherencias ya ver posibles modos de evitarlas o de superarlas.

Tarea también importante de los orientadores familiares —especialmente, hoy— es ayudarles a descubrir a los orientados la necesidad de ser rebeldes verdaderos, entendiendo la rebeldía como oposición a lo que nos perjudicó como personas. Hoy, por ejemplo, lo que necesitan los hijos

²Para una mayor concreción del contenido de estas ayudas, cfr. mi libro *Qué es la orientación familiar*, 1989, 115-154.

son unos padres verdaderamente rebeldes que hagan de ellos rebeldes auténticos (Otero, 1985).

Esta profesión peculiar ha de participar de algunas posibilidades de la familia. O dicho de otro modo, de las inmensas posibilidades de la sociedad doméstica se siguen algunas exigencias relativas a la formación y a la acción del orientador familiar.

Por ejemplo, si la familia es escuela de virtudes convivenciales, escuela de trabajo, escuela del más rico humanismo, el orientador familiar ha de saber mucho de convivencia, de trabajo y de humanismo. Más aún, se espera de los orientadores familiares que sean humanistas: los nuevos humanistas para la familia, en el umbral del tercer milenio.

La profesión de orientador familiar tiene mayores exigencias, decíamos, que otras profesiones. Todas las exigencias que reclama la dignidad de la persona, el misterio del hombre (del varón y de la mujer), las posibilidades naturales —y sobrenaturales— del matrimonio y de la familia.

Además, tendríamos que introducir un nuevo término en la ayuda orientadora: me refiero a la *renovación*. Si hay una ayuda orientadora especialmente cualificada —y socilitada, hoy— es la ayuda para renovarse las familias, para servir mejor en y desde las familias. Y así, renovar la sociedad, renovar la civilización actual.

Por otra parte, ha de ser un servicio vivo, si ha de orientar a las familias, cuyo cometido fundamental «es el servicio a la vida», un servicio múltiple a la vida (Juan Pablo II, *Familiaris Consortio*, n.º 28 y 41); si ha de orientar a los padres, que tienen vocación de servicio a la vida, para transmitirla en la procreación y para ayudar a llevarla a su plenitud en la educación (Juan Pablo II, *Familiaris Consortio*, n.º 28-41). Por eso, no puede asesorarse a las familias con unos saberes muertos, inertes; con palabras muertas.

No puede limitarse la orientación familiar a una serie de recomendaciones —muchas, de sentido común— a padres, en la difícil tarea de encauzar la conducta de sus hijos, en la infancia y en la adolescencia.

Tiene que contribuir, fundamentalmente, al retorno a la persona, al redescubrimiento en la familia (incluso para muchos de sus defensores), a la consideración de la sociedad como sociedad de personas y de familias, a la realización de los mejores proyectos —personales, familiares, sociales—, en íntima conexión con los mejores recuerdos, con las auténticas raíces.

Tiene que ayudar a cada persona humana, como miembro de una familia y como ciudadano, a *ser lo que es*. Tiene que ayudar a cada familia a *ser familia*, como hace notar Juan Pablo II: «toda familia descubre y encuentra en sí misma la llamada imborrable, que define a la vez su dignidad y su responsabilidad: familia, ¡«sé» lo que «eres»! (*Familiaris Consortio*, n.º 17). De hecho, es una importante tarea del orientador familiar ayudar a actualizar, en cada realización familiar, las inmensas potencialidades de la familia: acercar las familias a la familia.

En las familias, una parte es *irrepetible*; otra, *repetible*. En cuanto irrepetible, porque irrepetibles son las personas que la integran, cada familia merece tratamiento aparte. Lo repetible justifica, por ejemplo, la realización de cursos de orientación familiar.

Tienen en común las familias las influencias, educativas y contraeducativas, del entorno. Tienen en común las familias europeas, por ejemplo, la influencia del «momento» que Europa atraviesa. *La falta de unidad* de este Continente, esa fractura que separa los pueblos del Este y del Oeste. La influencia negativa para la persona humana de unos y de otros, porque «en el Oeste la persona ha sido inmolada al bienestar; en el Este ha sido sacrificada a la estructura» (Juan Pablo II, 1986, n.º 11).

Han surgido las utopías del bienestar total, las ideologías totalitarias, como neblinas que le impiden ver al ser humano —en nuestro ejemplo, al europeo— su norte y su camino. Y ¿qué resulta de ello en Occidente, en la Europea del Oeste? Resulta «una sociedad compleja, pluralista y polivalente en la que el individuo quiere recibir sólo de la propia razón autónoma los fines, los valores

y los significados de su vida y de su actividad, pero se encuentra a menudo andando a ciegas en la oscuridad de las certezas metafísicas, de los fines últimos y de los puntos seguros de referencia ética. Este hombre que se quería tan adulto, maduro, libre, es también un hombre que huye de la libertad para arrellanarse en el conformismo, un hombre que sufre de soledad, está amenazado por varios malestares del alma, trata de alejar la muerte y está en pavorosa pérdida de esperanza» (Juan Pablo II, 1986, n^o 11).

Y éstos son los hombres y las mujeres —miembros de familias deshechas, deterioradas o rutinarias, según los casos— a quienes tienen que asesorar, en cualquier país de Europa del Oeste, los orientadores familiares. Evidentemente, una clientela difícil, ciega para lo esencial, con grandes dosis de indecisión ética, conformista, solitaria, miedosa, desesperanzada. Y como único punto de apoyo, un cierto *amor a los hijos* que han superado los «riesgos del embarazo» (riesgos para el *nasciturus*, naturalmente).

Esta referencia (más bien, amplia) a las influencias del entorno, en la actualidad, quiere poner de relieve la necesidad de unos nuevos saberes en el orientador familiar, así como un profundo conocimiento de la mutua relación entre la familia actual y la sociedad actual.

Muchos otros aspectos pudieran mencionarse en este mar sin orillas de la orientación familiar, con las correspondientes consecuencias para la peculiar profesión de orientador familiar. Pero yo quisiera *insistir* sólo en dos aspectos, antes referidos.

Uno es la orientación como servicio vivo. Es un servicio vivo en diversos sentidos. Porque se presta a quienes, como miembros de una familia, han coincidido misteriosa y amorosamente en torno a las fuentes de la vida. Porque se quiere ayudar a quienes se educan y educan en y desde su hogar, que es un ámbito *vital*, y la educación familiar es una de las formas —inmediata, propias e insustituibles— de servicio a la vida (Juan Pablo II, 1986, n^o 41). Porque sería ilusorio querer orientar, sin vida, a una comunidad de amor y de vida. Por eso, ha de prestarse este servicio con profesionalidad, pero sobre todo con un corazón grande y con un gran respeto.

Otro es el de orientar a cada familia según sus posibilidades, sus recursos, sus aspiraciones, sus responsabilidades, sin establecer comparaciones odiosas e inútiles. Por ejemplo, la orientación a familias cristianas no puede ignorar el peligro de grave incoherencia entre sus inmensos recursos inmateriales (o espirituales) y su acción educativa. El orientador familiar, como promotor de coherencia educativa, ha de ayudarles a tomar conciencia de lo que pueden hacer, de lo que deben hacer —con los ingentes y valiosos recursos que han recibido, no por sus méritos, sino por estar bautizados— y que dejen a un lado la tentación de compararse con los que hacen menos o nada, la tentación de estar satisfechos con lo alcanzado.

No es esta la ocasión de descender a detalles en la ayuda orientadora al fortalecimiento de buenas costumbres familiares, a la promoción del mejor servicio (frente al hedonismo y al utilitarismo, al cultivo de las virtudes humanas, familiares, etc.) al correcto entendimiento de la sexualidad humana (frente a las enaltecidas desviaciones), a la promoción de la elegancia humana, a la educación de los nobles sentimientos del ser humano, al conocimiento de la moral cristiana como garantía de la libertad humana y del verdadero crecimiento del hombre, al cultivo del verdadero optimismo, etc. Sólo quisiera destacar la necesidad de que el orientador familiar que asesore a familias cristianas, por ejemplo, sea capaz de asesorar en lo *común* y en lo *específico* de estas familias.

No es, pues, nada fácil ser orientador familiar, dada la diversidad de los destinatarios de su quehacer profesional, y lo peculiar e irrepetible de cada familia asesorada, con las correspondientes incidencias en la mejora de la sociedad actual. No es nada fácil ninguna actividad profesional hecha a conciencia. Y todo trabajo profesional lícito, bien hecho y con disposición de servicio, contribuye a la mejora social. Pero este servicio profesional tiene especiales consecuencias positivas para la supervivencia y la mejora de la humanidad, porque el futuro de la humanidad pasa por las familias,

como destacó en diversas ocasiones Juan Pablo II³.

Por consiguiente, cabe esperar que muchos profesionales dediquen parte de su tiempo a su formación específica como orientadores familiares, de acuerdo con las oportunidades que hoy se ofrecen.

En el prólogo al primer libro publicado por la Escuela de los Padres (*L'Enfance*, 1930), la señora Vérine decía que antaño era distinto, pero «desde la guerra —se refería a la Primera Guerra Mundial—, las familias se han ido desorganizando y los hijos respiran la atmósfera de un mundo en el que todo es problemático». De este modo, justificaba la orientación de padres.

La situación mundial es mucho más problemática, hoy, sesenta años después. Y por consiguiente es más urgente la acción orientadora en las familias. Por eso, muchas personas, en los próximos años, mediante su cualificado quehacer de orientadores familiares, apoyado, en la experiencia de su primera profesión y en sus experiencias familiares, así como en el estudio de otras muchas situaciones familiares, podrán prestar excelentes servicios de mejora a los responsables —padres, hijos, abuelos, etc.— de la educación familiar. Y en ellos, la sociedad será educadora.

14.9. Bibliografía

³Por ejemplo, en la *Familiaris Consortio*, n.º 86, afirma: «¡El futuro de la humanidad se fragua en la familia!»

Bibliografía

- [1] ALVIRA, R. (1980): «La educación como arte suscitador», en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Madrid, VII Congreso Nacional de Pedagogía.
- [2] GARCÍA HOZ, V. (1973): *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid, Rialp, 6^a edición.
- [3] ISAMBERT, A. (1967): *La educación de padres*, Barcelona, Ed. Luis Miracle, 3^a edición.
- [4] JUAN PABLO II (1986): *Discurso al Simposio de los obispos europeos*, L'Osservatore Romano, 20-X-1986.
- [5] JUAN PABLO II. *Familiaris Consortio*.
- [6] *L'Enfance*. (1930). París. Ed. Lanose.
- [7] OSBORNE. E. G. (1956): *Understanding your parents*. Nueva York, Associationosication Press.
- [8] OTERO. O. F. (1985): *La educación como rebeldía*. Pamplona. Eunsa, 3^a edición.
- [9] OTERO. O. F. (1989): *Qué es la orientación familiar*. Pamplona. Eunsa. 2^a edición.
- [10] POURTOIS. J. P. (1984); *Eduquer les parents* (ou comment stimuler la compétence en éducation). CERIS. Ed. Labor.
- [11] REPETTO E. (1977): *La personalización en la relación orientadora*. Valladolid. Miñón.
- [12] STERN, H. (1962): *L'éducation des parents à travers le monde*, París, E. Bourrelier.