LA REVUE DU REDIF

Volumen 8 2015

ISSN : 2070-9021

SUMARIO

Introduction **3-5**

La famille et le temps : une perspective de long terme .....……**6-10**
Paul Servais. Université catholique de Louvain

El matrimonio en los tiempos del Concilio Vaticano II. La institución matrimonial en la *GAUDIUM ET SPES*……**11-26**
Lic. Ramón Piñero Mariño. Instituto Teológico San Pedro de Alcántara de Cáceres (Centro afiliado a la Universidad Pontificia de Salamanca)

Tempo di vita e tempo di lavoro: la reciprocità come criterio chiave di interpretazione.....**27-37**
Anna Scisci e Sara Mazzucchelli. Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Tiempos de cambio: generando puentes entre la familia y la escuela.....**38-52**
Sanz, M.; Corral, S.; Aperribai, L.; Iriarte, L.; y Martínez-Pampliega, A.
Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari (BAM) y Universidad de Deusto

El paso del tiempo entre la llegada y la escolarización de un hijo adoptado……...**53-67**
Mercadal, J.; Pérez-Testor, C.; Aramburu, I.; Mirabent, V.; Aznar, B.; Davins, M.; Salamero, M. Universitat Ramon Llull

 ISSN: 2070-9021

Introduction

Le numéro 08 de notre Revue du REDIF porte sur le thème « familles et temps ». Chacun de nos instituts aborde ce temps en privilégiant tel ou tel aspect, pour éclairer l'état actuel de la famille. Louvain mobilise le **temps historique**, celui de la longue durée, Salamanque le **temps transhistorique**, celui du salut, Milan le **temps générationnel**, Bilbao le **temps vécu**, psychologique et Barcelone le temps algébrique, **temps de la petite enfance**. Le tout dans le cadre d'une mondialisation où l'on observe une large expansion du présent et un rétrécissement à la fois du passé et du futur.

Louvain décèle 4 étapes qui retracent la mise en place du modèle familial européen : entre le 4ème et le 8ème siècle, et en s'inspirant des travaux de Jack Goody, on observe l'augmentation du mariage exogame, la diminution de l'adoption et du remariage et une interdiction du divorce et du concubinage. Du 9ème au 16ème siècle, et en consultant les travaux de Georges Duby, le mariage devient un sacrément et passe sous le contrôle des prêtres. Du Concile de Trente (1545) jusqu'à la fin du 18ème siècle, l'affirmation du mariage comme sacrement, face à la Réforme protestante qui en fait une compétence des autorités civiles. De la fin du 18ème siècle jusqu'aux années 1960, ce sont les autorités civiles qui vont progressivement enregistrer le mariage, censé assurer, avant la procréation, le bonheur des conjoints.

Salamanque aborde le mariage tel que défini par la Constitution pastorale *Gaudium et Spes* suite au Concile Vatican II. Il relèverait du plan divin, reflèterait la relation du Christ à son église et devrait répondre à 3 critères : la procréation, la fidélité et le sacrement (indissolubilité). Le mariage doit être fondé sur un consentement personnel irrévocable poussant les conjoints et leurs enfants à emprunter le chemin de la sainteté, en s'inspirant de la vie des saints. Bref, les caractéristiques d'un mariage chrétien sont : l'unité et l'indissolubilité, la foi et la fécondité.

Milan fait porter son travail sur le sens et l'organisation du temps entre vie familiale et vie professionnelle. Ce sens et cette organisation varient selon l'âge : en dessous de 25 ans, les jeunes se consacrent aux études et investissent très peu le marché du travail et les responsabilités familiales. Entre 25 et 64 ans, les personnes sont bien engagées sur le marché du travail et au sein des foyers. Au-delà de 65 ans, l'investissement est presque exclusif à la sphère privée. Sans oublier que les femmes font 5h par semaine de travail domestique et les hommes 2h. A noter aussi que ce sont les couples partageant le mieux les tâches domestiques qui paraissent comme les plus harmonieux.

Bilbao constate que, bien que le divorce soit de plus en plus banalisé, ses effets sur les enfants dont la majorité fréquente l'école n'en sont pas moins incontestables : trouble du sommeil, tristesse, agressivité, échec et absentéisme scolaires, phobies, obsessions et compulsions … Ce mal-être peut être géré si le corps enseignant est sensibilisé à cette problématique.

Pour les enfants de parents divorcés, l'école peut devenir un repère de stabilité et de confiance et arrive à détecter les signes de dysfonctionnement aussi bien sur

le plan affectif (culpabilité, honte, colère, anxiété) que comportemental (régression, fusion, agression, démotivation pour le travail scolaire). Elle adopte en conséquence les stratégies suivantes : maintenir une routine scolaire, privilégier une communication sécurisante, aider l'enfant à comprendre, en prenant de la distance, le divorce de ses parents, tolérer les contreperformances scolaires, utiliser un discours positif ou dédramatisé sur le divorce, alerter dans certains cas le psychologue scolaire et favoriser la participation des deux parents pour toute activité scolaire. L'écoute attentive, l'empathie, les techniques de reformulation, l'accent mis sur l'avenir, la considération positive inconditionnelle faciliteront les décisions parentales communes, dans l'intérêt de l'enfant.

Barcelone travaille sur l'enfant adopté et l'importance particulière du temps passé avec ses parents adoptifs avant d'entreprendre sa scolarité. Cet enfant, ayant souvent été placé dans une institution et ayant déjà vécu un sentiment d'abandon, n'a pas eu le temps de tisser un lien affectif sécurisant avec une figure de référence. Or, le temps passé avec les parents, lors des premières années de l'existence, est, d'après les travaux de Spitz et de Bowlby, un temps crucial pour favoriser le développement physique et surtout psychique, d'autant que l'enfant adopté vient de changer de lieu, de ville, de culture et d'environnement.

Il faut noter aussi que la création d'un lien d'attachement relève d'un lent processus qu'il ne faudrait pas forcer, sinon nous risquons d'aboutir à un faux lien et à une fausse adaptation qui ne pourront que perturber les capacités de penser, de symboliser et de connaitre. En un mot, plus l'enfant adopté commence tôt sa scolarité, plus il sera condamné à l'inattention et à l'hyperactivité et plus il va connaitre l'échec scolaire. Il faudrait donc retarder le plus possible le début de cette scolarité ou bien opter pour une scolarité progressive.

La vie professionnelle, comme la vie familiale avec ses aléas comme le divorce ou la séparation que de nombreux enfants, adoptés ou non, subissent, sont deux marqueurs forts de la vie d'un adulte qui a, aujourd'hui, un sens aigu du temps, dans le cadre d'une **espérance de vie** de plus en plus longue. Les individus cherchent à construire une **biographie personnelle** et donner sens à leur vie à travers des expériences de vie que procurent la sphère publique et surtout la sphère privée pour forger leur identité propre. Si la première impose un temps de plus en plus rapide, la seconde, avec au départ un choix du conjoint fondé non plus sur des intérêts économiques mais sur la relation amoureuse et la logique de l'intime, a besoin d'un temps lent pour perdurer.

Il faudrait donc jongler, pour une identité adulte performante, entre **Pinocchio**[1] et **le petit prince**[2]. La culture temporelle dominante dans la sphère publique privilégie la **vitesse** dans nos sociétés contemporaines, facilitée par la simultanéité de la communication. Et c'est Pinocchio qui est le digne représentant de cette vitesse, voyageur inlassable en quête de nouveauté et du sens véritable de la vie, en dépit de sa naïveté apparente. Être aux aguets, être en état de veille et se saisir le premier de l'occasion qui se présente, voilà l'état d'esprit qui domine.

A l'inverse, dans la sphère privée, le petit prince représente le **temps lent** nécessaire pour tisser des liens de qualité. Être un bon

[1] Collodi, C., 1995, *Pinocchio*, Paris, Nathan,
[2] De Saint-Exupéry, A., 1946, *Le petit prince*, Paris, Gallimard.

parent comme être un bon ami se fait avec le temps. Il ne suffit pas de fréquenter l'Ecole des parents ou de lire un ouvrage sur l'amitié pour devenir un vrai parent ou un vrai ami. On observe le même phénomène dans le domaine de l'apprentissage et de la formation scolaire et universitaire car on ne peut raccourcir le temps qui porte un jeune à devenir, par exemple, un ingénieur ou un médecin. On ne peut, non plus, simuler la confiance ou l'empathie. Dans tous ces exemples, la fin de l'activité est interne à l'activité elle-même et atteindre cette fin se dévoile progressivement à travers la façon dont on passe le temps. Dans toutes ces activités, le temps lent, loin d'être l'ennemi, est bien le médium capacitant.

Pinocchio et le petit prince sont donc deux exigences complémentaires de nos sociétés contemporaines. Il ne s'agit pas d'envisager une conciliation ou une intégration entre les deux, mais une domiciliation des deux sous le toit d'une même identité, un double amour qui donne à chacune, l'une dans la sphère publique et l'autre dans la sphère privée, les moyens de sa réalisation maximale. Un projet de vie à **vitesse choisie** en fonction du public ou du privé, avec les nuances qui parfois s'imposent. Voilà ce dont est capable un vrai acteur et un vrai citoyen, pour une vie professionnelle et familiale réussie. Se sentir à l'aise dans le monde contemporain c'est disposer d'une identité qui ne traduit plus un choix catégorique sur le mode wébérien, mais une **danse flexible entre plusieurs temporalités** suivant le contexte, en maitrisant le temps avec un tempo exemplaire.

Georges Eid

Institut des Sciences de la Famille

Université Catholique de Lyon

La Revue du REDIF
2015, Vol. 8
www.redif.org
ISSN: 2070-9021

La famille et le temps : une perspective de long terme

Paul Servais
Université catholique de Louvain

Aborder conjointement la famille et ses liens avec le temps offre de multiples angles d'approche. On peut penser aux rythmes quotidiens qui scandent la vie de famille et leurs accentuations différenciées à différentes périodes. On peut faire référence au cycle annuel marqué par d'un côté le retour régulier des grandes fêtes religieuses (Noël, Pâque, Toussaint), débouchant parfois sur des périodes de vacances scolaires plus ou moins longues, de l'autre par les travaux des champs et l'intensité variable qu'ils connaissent, soumettant la vie de famille à des exigences spécifiques et contraignant pendant de nombreuses décennies le peuple des campagne à de longues « vacances scolaires » consacrées aux récoltes. On peut aussi évoquer les grands moments qui marquent le cours de la vie et contribuent à faire une vie perçue comme réussie, de la naissance à la mort en passant par la première communion et le mariage. Chacune de ces portes d'entrée dans les relations entre les familles et le temps a comme caractéristique d'ouvrir sur des réalités micro-sociales, immédiatement perceptibles à l'échelle de la vie humaine, que celle-ci soit relativement courte ou qu'elle ait tendance à s'allonger. Se calquant sur la vie de chaque être humain, ce type de relation au temps se laisse saisir autant qu'il se laisse vivre, même si le décrypter ne va pas toujours sans quelques difficultés, l'un ou l'autre malentendu, voire le risque d'un anachronisme.

A l'inverse, une approche de la famille comme structure située dans un temps plus ou moins long peut s'avérer plus difficile à concevoir. C'est pourtant le défi à relever pour tenter de comprendre comment se met en place le modèle de famille européenne qui nous préoccupe à l'heure actuelle, voire qui nous semble contesté de différentes parts[1]. Je tenterai dès lors de donner quelques pistes de réflexions sur cette question : d'où vient notre modèle familial européen contemporain ? En m'appuyant sur un certain nombre de travaux d'historiens et d'anthropologues, qui ont suscité de nombreux débats et permis de multiples avancées de la connaissance, mettant notamment en évidence le caractère essentiel de l'interaction entre les familles et l'Eglise. Quatre moments peuvent ainsi se laisser percevoir, qui structureront mon propos : la période qui va du 4e au 10 e siècle d'abord, avec les travaux de l'anthropologue Jack Goody, celle qui va du 11e au 16e siècle, avec les travaux de l'historien Georges Duby, le moment crucial du Concile de Trente ensuite, enfin la période plus récente des 19e et 20e siècles et ses accentuations spécifiques.

Jack Goody est né le 27 juillet 1919 ; il s'éteint le 16 juillet 2015, à 95 ans. Son décès récent est l'occasion de rappeler une œuvre exceptionnelle, où la famille et le temps, situés dans différents espaces, occupent le devant de la scène. La chronologie longue proposée ici lui est à certains égards empruntée Il commence des études de littérature à Cambridge en 1938, mais s'engage comme volontaire dans l'armée britannique dès 1939. Fait prisonnier, il s'échappe lors d'un transfert en Italie et vit caché par des bergers des Abruzzes. Selon lui, c'est cet épisode qui déclenche sa vocation d'anthropologue. En

[1] Parmi ceux qui s'y risquent, on peut songer à Emmanuel Todd, • *L'Origine des systèmes familiaux : Tome 1 L'Eurasie*, Paris, Gallimard, col. « NRF Essais », 2011, qui tente une remise en perspective longue à la fois dans le temps et dans l'espace, souvent indissociables.

1946, il reprend ses études à Cambridge, mais glisse vers l'archéologie et l'anthropologie. Sous la direction d'Evans-Pritchart, il s'oriente d'abord vers l'étude des sociétés africaines avec une thèse sur le nord du Ghana. Enseignant pendant 30 ans à Cambridge, il est proche du *Cambridge Group for the History of Population and Social Structure* dirigé par Peter Laslett et s'intéresse, parmi de multiples objets, à la famille envisagée sous différents angles, souvent dans un contexte de comparaison Afrique-Asie-Europe. C'est ainsi qu'on peut relever parmi ses publications comme éditeur scientifique *The Character of Kinship*, Cambridge, Cambridge University Press, 1973, *Production and Reproduction: A Comparative Study of the Domestic Domain* 1976 Cambridge, Cambridge University Press, 1976, mais aussi comme contributeur à J.Thirsk, EP.Thompson (dir), *Family and Inheritance: rural society in Western Europe, 1200-1800* Cambridge, Cambridge University Press, 1976, puis comme auteur, *Famille et mariage en Eurasie*, Paris, PUF, 2000, *La Famille en Europe*, Paris, Seuil, 2001. Il publie en outre de très nombreux articles, dont plusieurs touchent d'une manière ou d'une autre à la famille. Toutefois le livre qui marque plus particulièrement les historiens et positionne l'évolution de la famille européenne dans le temps long, renouvelant l'histoire sociale et contribuant de manière majeure au rapprochement entre histoire et anthropologie, est celui qu'il consacre, en 1983, à *The Development of Family and Marriage in Europe, Cambridge, Cambridge University Press,* rapidement traduit en français et préfacé par Georges Duby[2].

S'appuyant sur les travaux de bon nombre d'historiens, mais les relisant avec les catégories de l'anthropologie, Goody part d'un constat simple : entre le 4e et le 8e siècle, le modèle de famille sur la rive européenne de la Méditerranée semble s'être profondément transformé, alors que le modèle antique se maintenait sur la rive sud. Parmi les multiples critères d'identification des structures familiales, c'est plus particulièrement, mais pas exclusivement, la tendance à l'exogamie ou à l'endogamie qui retient son attention. Alors que les sociétés antiques, puis l'Islam, privilégiaient plus ou moins systématiquement le mariage « en-groupe », la situation qui prévaut de plus en plus en Europe est la prohibition du mariage entre proches, associée par ailleurs à une diminution des pratiques d'adoption et du remariage des veuves, de même qu'à une interdiction du divorce et du concubinage. Par qui et de quelle manière cette évolution du modèle familial est-elle enclenchée ? Pour quelles raisons et avec quel impact ? Si l'on suit Goody, l'acteur essentiel en la matière est l'Eglise chrétienne, reconnue comme institution importante, si pas la plus importante, à partir des 4e et 5e siècles. Elle impose progressivement à ses membres une proscription du mariage en-groupe en interdisant, sauf dispense qu'elle seule peut accorder, le mariage en-deçà d'un cercle de parenté de plus en plus étendu, y compris par le biais la parenté spirituelle. Ce faisant, elle rend de plus en plus difficile le maintien de la cohésion de la grande famille, sauf contrôle de sa part, et en affaiblit les capacités de gestion, de transmission et de conservation du patrimoine au sein de la communauté

[2] Cet ouvrage donnera lieu à un nombre considérable de commentaires et de remises en perspectives. Son importance est souligné dès 1985 par Martine Segalen, Sous les feux croisés de l'histoire et de l'anthropologie : la famille en Europe, dans Revue d'histoire de l'Amérique française, 1963, pp. 163-184, plus particulièrement pp.179-180. Anita Guerreau-Jalabert, La Parenté dans l'Europe médiévale et moderne : à propos d'une synthèse récente, dans L'Homme, 1989, pp.69-93 en souligne à la fois « la fécondité extrême et les non moins extrêmes difficultés induites par des pratiques scientifiques qui, transcendant des césures traditionnelles très fortement ancrées, tentent de mettre en œuvre une pluridisciplinarité qui soit autre chose que pure pétition de principe ».

familiale. Ce faisant encore, l'Eglise faciliterait les dons et legs de ses fidèles à ses œuvres dont le nombre va croissant, ce qui lui permettrait de soutenir et de développer un réseau de services à ses communautés. Les motivations de cette prise en main du mariage, plus que de la filiation, seraient, toujours selon Goody, à situer plus sur le plan d'une stratégie ecclésiale en vue d'augmenter le patrimoine des institutions de l'Eglise, notamment par le biais des femmes et des veuves, que sur le plan éthique. Chacune des affirmations de Goody pourrait faire, et à fait, l'objet de discussions particulièrement serrées, notamment quant au caractère intentionnel ou non de l'action continue de l'Eglise en matière de mariage. Quoi qu'il en soit, dès le 8e siècle, la transformation de la structure familiale est avérée.

Une deuxième étape va renforcer la mutation à l'issue de la crise de la fin du 9e siècle et plus particulièrement à partir du 11e siècle, alors que l'aristocratie laïque entame sa réorganisation et entre, parfois de manière frontale, en conflit avec l'Eglise. C'est ce que montre, pratiquement en parallèle aux travaux de Jack Goody, la réflexion de Georges Duby[3], notamment dans son livre magistral : *Le chevalier, la femme et le prêtre. Le mariage dans la société féodale*, publié à Paris en 1981. S'appuyant sur différents exemples très concrets d'alliance, il y met en lumière l'affrontement entre la morale des prêtres et celle des chevaliers et la victoire finale de la première. Marcel David[4] y relève un certain nombre de points essentiels. Le premier est le cheminement qui fait évoluer la « morale des prêtres » « d'un refus de prise en charge du mariage… jusqu'à son érection en un sacrement » lors du Concile du Latran en 1215, à deux conditions : la spiritualisation du lien et l'acceptation du contrôle de l'Eglise. Le deuxième est l'intervention du droit canonique dans la matière matrimoniale « et non plus essentiellement la morale ». Ce qui peut s'interpréter comme l'expression d'une affirmation politique de l'autorité pontificale par rapport à la puissance des souverains et des seigneurs, mais ouvre aussi, le cas échéant, une fois la partie gagnée par l'Eglise, la porte à des compromis sur le plan moral, politique, voire patrimonial. Toujours pour Marcel David, cette deuxième phase d'approfondissement d'un modèle et d'une structure, marquée à la fois par la réflexion théologique et l'inventivité liturgique, G. Duby la relie au « changement des structures de la société globale et des événements qui lui sont afférents ». Après la crise de l'An Mil et le retour à « un minimum d'ordre temporel », la priorité était de « reconstituer l'unité des lignages ». Mais un siècle plus tard, la situation a changé. On parle dorénavant de « révolution féodale », de « réveil des villes », de nouvelle monétarisation de l'économie. Les impératifs lignagers antérieurs s'avèrent dès lors moins essentiels à « la prospérité des seigneurs » et les exigences des prêtres plus envisageables, notamment en matière d'indissolubilité et de monogamie. Le compromis qui intervient conforte le modèle identifié par Goody : exogamie, monogamie, publicité, consentement, indissolubilité, même si des dispenses peuvent alléger la définition de l'inceste en

[3] Né en 1919, mort en 1996, spécialiste du Moyen-Age, plus particulièrement de la période qui s'étend du 10e au 13e siècle, il travaille d'abord sur les campagnes, mais s'intéresse aussi à l'histoire de la famille, de la sexualité, de la femme, qu'il enrichit notamment par une utilisation renouvelée du concept de représentation mentale. Parmi ses publications, on peut noter, dans le domaine qui nous intéresse ici : *Mâle Moyen Âge : de l'amour et autres essais*, Paris, Flammarion, 1988; *Dames du XIIe siècle*, Paris, Gallimard, 1995-1996, 3 volumes ;

[4] Le mariage dans la société féodale, dans Annales. Économies, Sociétés, Civilisations 1981,pp. 1050-1055

autorisant, le cas échéant, une diminution du nombre des degrés de parenté exclus.

Près de 350 ans plus tard, lors de la 24e session du Concile de Trente, l'Eglise, défiée par la Réforme, qui fait du mariage une compétence des autorités civiles, réaffirme sa conception sacramentelle du mariage, tout comme elle insiste à nouveau sur les grandes caractéristiques qui lui sont constitutives. Les réactions des familles, plus particulièrement de l'élite européenne, confrontées à des principes, tels que l'indissolubilité ou le consentement éclairé de l'épouse, qui ne leur conviennent pas nécessairement dans le cadre de leurs stratégies d'alliance, ne sont pas vraiment positives, malgré différents accommodements, par exemple en matière de reconnaissance de nullité. Se combinant avec de multiples réticences des pouvoirs, comme de certaines structures d'Eglise elles-mêmes, elles contribuent à expliquer les délais de réception des décrets du concile dans certaines zones de l'Eglise catholique. Il n'empêche que cette étape constitue en quelque sorte l'apogée de l'influence de l'Eglise, non sur la famille, au moins directement, mais sur le mariage. Il introduit pourtant à une nouvelle étape marquée par la laïcisation progressive et de plus en plus étendue, d'abord sous l'influence réformée, ensuite dans le décours de la Révolution française et de son impact sur l'ensemble du continent européen.

Une fois encore, c'est du rapport de force entre pouvoirs civils et hiérarchie religieuse que va émerger la nouveauté. A des degrés divers, à partir de la fin du 18e siècle l'Eglise et l'Etat sont progressivement séparés, l'Etat reprenant une série de prérogatives de l'Eglise, notamment en matière d'enregistrement, donc de reconnaissance publique, des mariages. Lentement poussée hors de la sphère publique, ses prescriptions en matière de mariage étant, au moins, concurrencées par celles de l'Etat consignées dans les différents articles du Code Civil en France ou de ses équivalents ailleurs en Europe, l'Eglise en vient à s'intéresser de manière beaucoup plus intense à la famille en tant que telle. L'influence qu'elle est tout doucement en train de perdre sur l'institution du mariage, elle va tenter de la récupérer par le biais de la sphère privée et de sa principale institution sociale, la famille[5]. C'est tout un glissement qui s'opère, du droit et/ou de la morale vers une véritable spiritualité d'abord conjugale[6], puis, plus encore, familiale. Cette fois, ce n'est plus d'un impact indirect sur la famille dont il est question, mais bien d'une proposition très directe, relayée par de multiples canaux, d'un modèle non seulement conjugal, mais aussi familial[7]. Le Saint Siège[8], les évêques[9], les théologiens et de nombreux publicistes[10], voire des écrivains

[5] C'est du moins la thèse de Lieve Gevers, *Gezin, religie en moderniteit. Visie en strategie van de Belgische bisschoppen (1830-1940)*, in *Trajecta*, 1995, pp. 103-121.

[6] Voir par exemple Agnès Walsh, *La spiritualité conjugale dans le catholicisme français (XVIe-XXe siècles)*, Paris, Cerf, 2002.

[7] Pour une analyse plus détaillée du cas belge, on se reportera à Paul Servais, *The Church and The Family in Belgium (1850-1914)*, in *Revue Belge d'Histoire Contemporaine,* 2001, pp. 621-647

[8] Par exemple Léon XIII (1880), *Lettre encyclique sur le mariage chrétien, donné à Rome le 10 février 1880*, in *Lettres apostoliques de S.S. Léon XIII*, Paris, t.I, s.d., pp.76-109 ; Pie XI (1930), *Lettre encyclique sur le mariage chrétien, donné à Rome le 31 décembre 1930*, in *Actes de SS Pie XI*, T. IV, Paris, Maison de la bonne presse, 1932, pp. 242-326.

[9] Georges Delcuve, *Recherches relatives aux sources de l'histoire de l'enseignement religieux en Belgique (1800-1950). Lettres pastorales des évêques de Belgique (1800-1950), classement et étude analytique des documents*, Bruxelles, Centre interuniversitaire d'histoire contemporaine et Centre international d'études de la formation religieuse, 1965..

[10] Par exemple Antonin Damase Sertillanges, L'amour chrétien, Paris, J. Gabalda, 1919.
Antonin Damase Sertillanges, *Féminisme et Christianisme*, Paris, J. Gabalda, 1908 ; D.G., *Le bonheur des familles assuré ou voulez-vous être heureux en mariage? Conseils pratiques aux personnes mariées, aux jeunes gens et aux jeunes*

privilégiant la forme romanesque[11], se conjuguent pour faire de la famille catholique le rempart de la religion, le modèle de la vie laïque, le creuset où s'incarnent morale et spiritualité. Le fonctionnement proposé est parfaitement en phase avec la société bourgeoise de son temps : la famille, la " société domestique ", est hiérarchisée, sous l'autorité du père, avec l'assistance subordonnée de la mère et dans le respect filial. Le système qui est en place est un facteur d'ordre, mais aussi un réseau de devoirs: des parents vers les enfants, des enfants vers les parents, des conjoints ou des frères et soeurs les uns par rapport aux autres. Quant à son objectif, il vise la plus grande gloire de Dieu, par le nombre des enfants, - mais ce n'est rappelé que tardivement et sans pour autant qu'un nombre idéal soit précisé -, leur éducation, surtout religieuse, la prière et le respect des obligations familiales, sociales, ecclésiales. Si l'attention à la famille en tant que telle peut être considérée comme nouvelle, les accentuations proposées se situent dans une réelle continuité et la confrontation des propositions et des prescriptions avec les réalités familiales laissent percevoir de relatives réussites et un certain nombre d'ombres. Au chapitre des premières, on peut mentionner la mise en place de modèles de rôles familiaux et sexués. Les comportements proposés pour le " bon " père et la " bonne " mère se répandent largement et s'imposeront au moins jusqu'aux années 50, voire 60, du XXe siècle, peut-être parce qu'ils sont, au moins partiellement, cohérents avec la culture bourgeoise dominante. Quant aux secondes, c'est bien sûr l'objectif au mariage et à la famille qui est concerné, qu'il s'agisse de procréation ou d'indissolubilité. Malgré les affirmations les plus solennelles, peut-être à cause de la modification des pratiques de la confession, de moins en moins inquisitoriales, les taux de natalité ne cessent de baisser, du moins à partir du dernier quart du XIXe siècle, alors que l'attention se porte de plus en plus vers ce qui n'était qu'un objectif très secondaire du mariage, le bonheur des conjoints. En outre, les taux de divorce vont commencer à s'élever, mettant à mal un autre point essentiel de la doctrine catholique du mariage. Le tournant des années soixante du 20e siècle non seulement s'avère décisif pour la structure familiale et son fonctionnement, qu'il s'agisse de motivation, de relation, de contraception, de séparation, d'éducation. Mais il fait également passer la réflexion du temps long à un temps court et en accélération constante, où les transformations individuelles, sociétales, puis légales se bousculent. En un certain sens, c'est une nouvelle page d'histoire de la famille qui s'écrit, où l'Eglise semble moins présente, du moins en Europe occidentale, dans la foulée de cette laïcisation entamée au 19e siècle et sur laquelle Jack Goody est revenu à plusieurs reprises.

---

filles, Liége Dessain, 1904.

11 Paul Servais., *La religion de Brigitte. Avatar du roman d'éducation et de formation, in Jeunesse, éducation et religion au XXe siècle. En mémoire à Alain-René Michel*, Textes réunis par Philippe Guignet et Jean-François Chanet, *Revue du Nord, Hors Série. Collection Histoire*, n°23, 2009, pp. 139-154.

La Revue du REDIF
2015, Vol. 8
www.redif.org
ISSN: 2070-9021

El matrimonio en los tiempos del Concilio Vaticano II
La institución matrimonial en la *GAUDIUM ET SPES*

Lic. Ramón Piñero Mariño,
Instituto Teológico San Pedro de Alcántara de Cáceres
Centro afiliado a la Universidad Pontificia de Salamanca

La doctrina del Concilio Vaticano II sobre el sacramento del matrimonio aparece en la segunda parte de la Constitución Pastoral *Gaudium et spes*, titulada "algunos aspectos más urgentes", en el capítulo I: "Fomentar la dignidad del matrimonio y de la familia", en los números del 47 al 52.

En este artículo me ceñiré a la doctrina sobre el matrimonio, para intentar poner de relieve los puntos en los que insiste el concilio. También me parece importante destacar que la doctrina conciliar sobre el matrimonio se sitúa en el cauce de la tradición de la Iglesia y de sus enseñanzas magisteriales. Hay una hermenéutica de continuidad, pero no de ruptura con el pasado, como diría el Papa emérito Benedicto XVI.

1. Objetivo del Concilio

El texto de la Constitución liga la salvación de la persona y de la sociedad humana y cristiana con una adecuada comprensión del matrimonio (sociedad conyugal). También muestra su preocupación porque la dignidad de la institución matrimonial es puesta en peligro por ciertas prácticas que se han introducido en diversas partes del mundo, como son el divorcio y el amor libre, además de que el matrimonio se ha visto "profanado por el egoísmo, el hedonismo y los usos ilícitos contra la generación"[1].

Por otra parte, también atentan contra el matrimonio algunas condiciones económicas, socio-psicológicas y civiles. La actualidad de la enseñanza conciliar se pone de manifiesto con los recientes acontecimientos que han tenido lugar en España, como la reforma del Código Civil respecto al matrimonio y la última sentencia del Tribunal Constitucional avalando el llamado "matrimonio" entre personas con AMS (atracción al mismo sexo), atentados directos contra la institución familiar tal y como la entiende la Iglesia Católica.

Estas razones nos hacen comprender el propósito del Concilio al abordar el matrimonio: "poniendo en

[1] GS 47

más clara luz algunos aspectos de la doctrina de la Iglesia, pretende iluminar y confortar a los cristianos y a todos los hombres que se esfuerzan por defender y promover la dignidad original del estado matrimonial y su eximio valor sagrado"[2]. Estas palabras parecen dirigidas a tantos cristianos que hoy día se sienten perplejos ante los cambios civiles en materia de matrimonio.

2. La definición del matrimonio

El matrimonio es una "íntima comunidad de vida y de amor conyugal fundada por el Creador y provista de leyes propias"[3]. Uniéndose a toda la tradición de la Iglesia, el Concilio afirma que el autor del matrimonio es Dios, esta institución pertenece al plan divino que se manifiesta en la Revelación[4]. Los textos escriturísticos a los que alude el Concilio Vaticano II son los que cita el Concilio de Trento cuando establece el origen divino del matrimonio, apelando a la inspiración de Adán por el Espíritu Santo para proclamar la unión en una sola carne, que funda el perpetuo e indisoluble lazo del matrimonio[5].

Dios ha dotado al matrimonio con varios "bienes y fines"[6]. También en la tradición de la Iglesia aparece la doctrina de los fines o bienes del matrimonio. El primer gran autor que la trata es S. Agustín en su obra *De bono coniugali*, el cual la sintetiza en el capítulo XXIV, que se puede resumir así: el matrimonio es en todos los pueblos un verdadero bien, que consiste en la generación de los hijos y en la fidelidad de la castidad conyugal. En lo que se refiere a la Iglesia, consiste también en la santidad del sacramento, por la cual se prohíbe el matrimonio de los separados o divorciados, aunque sea para buscar prole. Más aún: aunque no se logre el fin primordial del matrimonio, el vínculo conyugal no puede truncarse más que por la muerte de uno de los cónyuges. El matrimonio fue instituido en orden a la procreación de la prole según el Apóstol[7], la castidad conyugal consiste en la potestad de uno sobre el cuerpo del otro cónyuge[8], y sobre la santidad del matrimonio agrega S. Pablo el mandato de la fidelidad[9]. El bien del matrimonio

[2] GS 47
[3] GS 48
[4] *Cf.*, Gn 2, 23 s.; Mt 19, 5; Ef 5, 31
[5] *Cf.*, D. 1797
[6] GS 48
[7] *Cf.*, 1 Tm 5, 14
[8] 1 Co 7, 4.10
[9] 1 Co 7, 11.32

radica, en definitiva, sobre estas tres bases que son bienes: *los hijos, la fidelidad, el sacramento*[10].

En el *Decreto para los armenios* (22 de noviembre de 1439) del Concilio de Florencia, siguiendo al Obispo de Hipona, aparece de nuevo un "triple bien": la generación y educación de la prole, la fidelidad de los esposos y la indivisibilidad (indisolubilidad) del matrimonio[11]. El sínodo tridentino no toca la cuestión, con lo que acepta la enseñanza anterior. El Papa Pío XI en la encíclica *Casti Connubii* (31 de diciembre de 1930), la más citada en este apartado por los padres conciliares, reitera la doctrina del concilio florentino: "Estos… son los bienes por los que las nupcias son buenas: la prole, la fidelidad y el sacramento"[12]. Como Pío XI explica en el mismo lugar, el sacramento se identifica con la indisolubilidad, haciendo una clara referencia al vínculo.

Según enseña el Vaticano II, como realidad natural, "el matrimonio y el amor conyugal están ordenados a la procreación y educación de la prole y con ellas son coronados como su culminación"[13]. Esta finalidad, generación y educación, es la primera que aparece en el concilio, pero, novedosamente en el Magisterio de la Iglesia, se añade otra no menos importante, pues el hombre y la mujer, que son una sola carne en virtud de la alianza conyugal[14], "se prestan mutuamente ayuda y servicio mediante la unión íntima de sus personas y sus obras, experimentando el sentido de su unidad y lográndola más plenamente cada día"[15]. Esta finalidad recibe el nombre de ayuda mutua, y se trata del amor conyugal expresado en obras. Como afirma Pío XI en la encíclica *Casti connubii*: "Amor, decimos, que no se funda solamente en el apetito carnal, fugaz y perecedero, ni en palabras regaladas, sino en el afecto íntimo del alma y que se comprueba con las obras, puesto que, como suele decirse, obras son amores y no buenas razones"[16].

Aunque Pío XI no propone como finalidad del matrimonio el amor o ayuda mutua, sin embargo habla de esta realidad dentro del matrimonio. El amor

[10] SAN AGUSTÍN DE HIPONA, *De bono coniugali*, BAC, Madrid, 1954
[11] *Cf.*, D. 1327
[12] D. 3703
[13] GS 48
[14] *Cf.*, Mt 19, 6
[15] GS 48
[16] CC 9. Algunas siglas utilizadas en el trabajo: *Casti connubii* (CC), *Catecismo de la Iglesia Católica* (CCE), *Código de Derecho Canónico* (CIC), *Gaudium et spes* (GS), *Lumen Gentium* (LG), *El Magisterio de la Iglesia* (D), *Ordo celebrandi matrimonium* (OcM).

matrimonial "no sólo comprende el auxilio mutuo en la sociedad doméstica, sino que es necesario que se extienda también y aún que se ordene sobre todo a la ayuda recíproca de los cónyuges en orden a la formación y perfección, mayor cada día, del hombre interior, de tal manera que por su mutua unión de vida crezcan más y más también cada día en la virtud y sobre todo en la verdadera caridad para con Dios y para con el prójimo"[17]. Dice el papa en el mismo número que "este cuidado asiduo de mutua perfección puede llamarse también, en cierto sentido muy verdadero, como enseña el *Catecismo Romano*, la causa y razón primera del matrimonio, con tal que el matrimonio no se tome estrictamente como una institución que tiene por fin procrear y educar convenientemente los hijos, sino en un sentido más amplio, cual comunidad, práctica y sociedad de toda la vida"[18]. Por otra parte, el amor debe estar presente también, según Pío IX, en la entrega mutua de los esposos o débito matrimonial[19].

La ayuda y el servicio son el puente para lograr una unión plena de los esposos, una unión que rebasa las obras y que llega a la comunión íntima de las personas, que expresan así el significado propio de la unidad.

El Concilio no olvida los otros fines del matrimonio, pero los integra en otra categoría, cuando afirma que del hecho de ser una sola carne se derivan las características propias de todo matrimonio como institución natural: la fidelidad plena de los cónyuges y la unidad indisoluble. Como vemos, la fidelidad y la indisolubilidad pasan de ser fines a características del matrimonio. La comunidad de vida y amor que es el matrimonio se establece "con la alianza del matrimonio, es decir, con un *consentimiento personal irrevocable*"[20]. Como enseña Pío XI: "Y porque Cristo, al consentimiento matrimonial válido entre fieles lo constituyó en signo de la gracia, tan íntimamente están unidos la razón de sacramento y el matrimonio cristiano, que no puede existir entre bautizados verdadero matrimonio sin que por lo mismo sea ya sacramento"[21].

Los padres conciliares establecen claramente que el consentimiento hace el matrimonio[22], de ahí la importancia del mismo, que debe ser "un acto humano", es decir, consciente (teniendo conciencia de lo

[17] CC 9
[18] CC 9
[19] *Cf.*, CC 9
[20] GS 48
[21] CC 14
[22] *Cf.*, *Código de Derecho Canónico* [CIC] can. 1057, 1

que se hace y de su contenido), libre (sin ninguna coacción interna o externa) y responsable[23]. Al ser un acto humano, y no "un acto del hombre", se extrae el matrimonio del campo de la necesidad y se introduce en la esfera de la opción libre. El consentimiento, por otra parte, es irrevocable: si se dan todas las condiciones para su existencia, no puede ser denunciado como inválido (o inexistente) por los esposos.

El acto humano del consentimiento consiste en una doble acción de los cónyuges, por él los contrayentes "se entregan y se reciben mutuamente"[24]. Esto indica la esencia del amor conyugal (que veremos más adelante), que no se reduce a un mero sentimiento o atractivo mutuo, sino que consiste, como todo acto libre y responsable, en un acto de la voluntad que se podría describir de esta manera: yo, conociéndote, en lo bueno y en lo malo, y habiendo decidido que tienes para mí un gran valor, decido voluntariamente entregarme a ti y recibirte (como esposo o esposa). El entregarse y recibirse está indicando también la unión sexual de los esposos que abarca la intimidad de la comunidad que surge entre los cónyuges.

Del consentimiento surge, "una institución estable por ordenación divina, también ante la sociedad. Este vínculo sagrado, con miras al bien tanto de los cónyuges y de la prole como de la sociedad, no depende del arbitrio humano"[25]. Se refiere aquí el Concilio al vínculo que surge por la acción de Dios cuando existe verdadero matrimonio entre un hombre y una mujer, el cual existe en todo matrimonio, natural o sacramental, de ahí que no dependa del arbitrio humano. La Iglesia se preocupa por la estabilidad de todo matrimonio, pues este es de institución divina.

3. El sacramento del matrimonio

Nos surge una pregunta, si el matrimonio es una realidad de carácter natural y, por tanto, universal, ¿por qué Cristo instituyó el sacramento del matrimonio? Sin duda se trata de un "plus" para ayudar a los esposos bautizados. ¿Qué responde el Concilio?

1º. Cristo ha bendecido el amor multiforme del matrimonio, que tiene su origen en la fuente divina de la caridad

[23] *Cf.*, C. VALVERDE, *Antropología Filosófica*, Valencia, 2002, 200-202.
[24] GS 48
[25] GS 48

y que tiene su referencia en la unión esponsal de Cristo con la Iglesia[26].

2º. La acción de Cristo, Salvador y Esposo, que "mediante el sacramento del matrimonio, sale al encuentro de los esposos cristianos"[27], es comparada a la alianza de amor y fidelidad con la que Dios salió al encuentro de su pueblo[28]. ¿Por qué salió Dios al encuentro de su pueblo? Para salvarlo de la idolatría y devolverlo al camino de la alianza, para ayudarlo en su sufrimiento.

3º. Cristo, con el mismo amor con que amó a la Iglesia[29], decide "permanecer" con los esposos cristianos, para que los cónyuges se amen fielmente en su mutua entrega. Cristo ayuda a los esposos cristianos para que sean fieles. Como nos enseña Pío XI: "Desde el momento en que prestan los fieles sinceramente tal consentimiento, abren para sí mismos el tesoro de la gracia sacramental, de donde han de sacar las energías sobrenaturales que les lleven a cumplir sus deberes y obligaciones, fiel, santa y perseverantemente hasta la muerte"[30].

4º. Llegamos aquí a la esencia del sacramento del matrimonio: el fortalecimiento del amor conyugal por la virtud redentora de Cristo y la acción salvífica de la Iglesia. Así dice GS 48: "El auténtico amor conyugal es asumido en el amor divino y se rige y se enriquece por la fuerza redentora de Cristo y la acción salvífica de la Iglesia, para conducir eficazmente a los esposos a Dios y ayudarlos y fortalecerlos en la sublime tarea de padre y madre". Este punto es muy importante: los esposos necesitan ayuda y fortaleza, y si la necesitan es porque hay algo en la naturaleza humana que falla a la hora de llevar adelante el plan de Dios para el matrimonio. El concilio no hace referencia a la raíz del problema, pero lo explicará posteriormente San Juan Pablo II, cuando en sus catequesis sobre el amor humano, hace referencia al evangelio de Mateo[31], donde aparecen la causa de la imposibilidad del hombre para vivir el plan divino con sus solas fuerzas: la dureza del corazón, el pecado original y los pecados personales[32]. De ahí la necesidad del bautismo y el no poner obstáculos para la recepción del sacramento del matrimonio. La ayuda de Cristo a los esposos ha de ser perpetua, pues después del bautismo permanece la concupiscencia, como fuente de tentación y posibilidad de

[26] *Cf.*, Ef 5, 25-32
[27] GS 48
[28] *Cf.*, Os 2; Jr 3, 6-13; Ez 16 y 23; Is 54
[29] *Cf.*, Ef 5, 25-27
[30] CC 14
[31] *Cf.*, Mt 19, 8
[32] *Cf.* JUAN PABLO II. *Hombre y mujer los creó*, Madrid, 2000, 61-63.

apartarse de los planes divinos[33]. Con esto se pone de relieve una característica del ser humano: es un ser necesitado de ayuda.

El sacramento del matrimonio, por tanto, ayuda a los esposos a llevar adelante su vocación a la santidad dentro del pueblo de Dios. Como afirma la Constitución Dogmática *Lumen Gentium*: "todos los cristianos, de cualquier estado o condición, están llamados, cada uno por su propio camino, a la perfección de la santidad, cuyo modelo es el mismo Padre"[34], incluyendo a los esposos cristianos, los cuales "con la fuerza del sacramento del matrimonio, por el que representan y participan del misterio de la unidad y del amor fecundo entre Cristo y su Iglesia[35], se ayudan mutuamente a santificarse con la vida matrimonial y con la acogida y educación de los hijos. *Por eso tienen en su modo y estado de vida su carisma propio dentro del Pueblo de Dios* (cf. 1 Co 7, 7)"[36].

La idea del matrimonio como camino de santidad no es nueva en el Concilio, aparece ya en la encíclica *Casti connubii*: "Todos, en efecto, de cualquier condición que sean y cualquiera que sea el género honesto de vida que lleven, pueden y deben imitar aquel ejemplar absoluto de toda santidad que Dios señaló a los hombres, Cristo nuestro Señor; y, con ayuda de Dios, llegar incluso a la cumbre más alta de la perfección cristiana, como se puede comprobar con el ejemplo de muchos santos"[37].

5º. Aunque no se usa el término literalmente, la *gracia de estado* es la ayuda que los cónyuges cristianos reciben para ser fortalecidos y consagrados para poder cumplir los deberes y vivir dignamente el sacramento del matrimonio. Dicha gracia capacita a los esposos para que "cumpliendo su deber conyugal y familiar, imbuidos del espíritu de Cristo, con el que toda su vida está impregnada por la fe la esperanza y la caridad, se acerquen cada vez más a su propia perfección y a su santificación mutua y, por tanto, a la glorificación de Dios en común" [38].

Se encuentra también aquí el eco de la encíclica *Casti connubii* de Pío XI, cuando afirma en el n. 14: "Cristo Nuestro Señor, 'fundador y perfeccionador de los venerables

[33] *Cf., ibid.*, 183-187.
[34] LG 11
[35] *Cf.* Ef 5, 32
[36] LG 11
[37] CC 9
[38] GS 48

sacramentos'[39], elevando el matrimonio de sus fieles a verdadero y propio sacramento de la Nueva Ley, lo hizo signo y fuente de una *peculiar gracia interior*, por la cual 'aquel su natural amor se perfeccionase, se confirmara su indisoluble unidad, y los cónyuges fueran santificados'"[40].

6º. Los padres cristianos, mediante el testimonio y la oración familiar, enseñan a los hijos el camino de la humanidad, la salvación y la santificación. Los esposos han de cumplir el deber de la educación de los hijos, sobre todo la religiosa, "que les corresponde primariamente a ellos"[41]. Esta tarea de los esposos nace de "la dignidad y la tarea de la paternidad y maternidad"[42], es decir, que la educación de los hijos se deriva del sencillo hecho de que los esposos son sus padres, no de su competencia científica o de un especial nivel educativo. Podemos decir que la gracia de estado, propia del sacramento, capacita también a los padres para la educación.

El matrimonio entre hombre y mujer, como enseña *Lumen Gentium*, es el origen de la familia, "en la que nacen los nuevos miembros de la sociedad humana. Estos, por la gracia del Espíritu Santo, se convierten en hijos de Dios por el bautismo para perpetuar el Pueblo de Dios a través de los siglos. En esta especie de Iglesia doméstica los padres han de ser para sus hijos los primeros anunciadores de la fe con su palabra y con su ejemplo, y han de favorecer la vocación personal de cada uno y, con un cuidado especial, la vocación a la vida consagrada"[43].

4. El fundamento del matrimonio: el amor conyugal

Para hablar del amor conyugal, que es enriquecido con la misma virtud de Cristo, el Concilio parte de los ejemplos de la Sagrada Escritura[44], con los que se invita a los novios a vivir un amor casto y en el matrimonio un amor indivisible. Se trata de un amor humano, "se dirige de persona a persona con el afecto de la voluntad, abarca el bien de toda la persona y por ello puede enriquecer con una dignidad peculiar las expresiones del cuerpo y del espíritu y ennoblecerlas como signos especiales de la amistad conyugal"[45].

[39] D 1799
[40] *Ibid., loc. cit.*
[41] GS 48
[42] GS 48
[43] LG 11
[44] *Cf.*, Gn 2, 22-24; Pro 5, 18-20; 31, 10-31; Tob 8, 4-8; Cant 1, 1-3; 2, 16; 4, 16-5, 1; 7, 8-11; 1 Co 7, 3-6; Ef 5, 25-33
[45] GS 49

De lo dicho se deduce que este amor: 1º) es un afecto de la voluntad, no un mero sentimiento o atractivo; 2º) que abarca el bien de toda la persona, es decir, es un amor de benevolencia (querer el bien del otro) y de beneficencia (hacer el bien al otro); 3º) que ennoblece todas las expresiones del amor, corporales y espirituales, por tanto también la unión sexual de los cónyuges cuando se hacen literalmente una sola carne, dándose una visión muy positiva de la sexualidad humana ligada al amor conyugal e iluminada por este; 4º) se trata en definitiva de un tipo peculiar de amor de amistad "conyugal", que va más allá de la atracción platónica y de la mera confianza, para llegar a la intimidad profunda en la relación corpóreo-espiritual, pues el amor conyugal abarca todas las dimensiones de la persona (física, psíquica y espiritual). "Tal amor, que asocia al mismo tiempo lo humano y lo divino, lleva a los esposos a un don libre y mutuo de sí mismos, demostrado con ternura de afecto y de obras, e impregna toda su vida; más aún, por su misma generosa actividad se perfecciona y crece. Por consiguiente, supera con mucho la mera inclinación erótica, que, cultivada de forma egoísta, se desvanece muy rápida y miserablemente"[46]. Dios sana, perfecciona y eleva este amor con un don especial de la gracia y la caridad, que no es otro que la virtud propia del sacramento del matrimonio.

¿Cómo se expresa y perfecciona el amor conyugal? La respuesta es sencilla y novedosa: "en el acto propio del matrimonio"[47], es decir, en la relación sexual de los esposos, por esta razón "los actos con los que los esposos se unen íntima y castamente entre sí son honestos y dignos, y, realizados de modo verdaderamente humano, significan y fomentan la recíproca donación, con la que se enriquecen mutuamente con alegría y gratitud"[48]. Aquí aparece un desarrollo doctrinal claro en la enseñanza del concilio: el acto sexual, propio de la entrega de los cónyuges, es fuente del amor conyugal, es un acto altamente positivo en el que se expresa la promesa que los cónyuges se hacen en el matrimonio: entregarse y recibirse realmente, sin poner barreras entre sí[49]. Este acto, sin embargo, tiene sus condiciones: deben ser guiados por la castidad matrimonial y deben ser

[46] GS 49
[47] GS 49
[48] GS 49
[49] *Cf.*, *Ritual del Matrimonio*, n. 66.

realizados de un modo verdaderamente humano. El modo verdaderamente humano del acto conyugal fue objeto de estudio, después del Vaticano II, en la encíclica *Humanae Vitae* de Pablo VI. Este acto provoca en los esposos alegría y gratitud, que son expresiones de la santidad cristiana. Este amor incluye, por tanto, la igual dignidad personal de la mujer y del varón en el mutuo y pleno amor, requisito necesario para que se dé la unidad del matrimonio. El sacramento del matrimonio es una alianza entre iguales, el amor conyugal que une a los esposos "es indisolublemente fiel en cuerpo y espíritu, en la prosperidad y en la adversidad, y, por tanto permanece alejado de todo adulterio y divorcio"[50].

Pero la construcción del matrimonio a partir del amor conyugal no es cosa fácil, la Iglesia lo sabe, por eso: "para cumplir con constancia los deberes de esta vocación cristiana, se requiere una insigne virtud; por eso, los esposos, fortalecidos por la gracia para la vida santa, cultivarán y pedirán en la oración con asiduidad la firmeza del amor, la magnanimidad y el espíritu de sacrificio"[51].

El amor conyugal ha de ser testimoniado por los esposos cristianos viviendo en fidelidad y armonía y participando activamente, a nivel familiar y social, en la educación de los hijos. Además, por último, los padres conciliares abogan por una educación al amor conyugal, para que los jóvenes conozcan su dignidad, tareas y ejercicio. Esta educación ha de comenzar en la propia familia y tiene su pilar en el cultivo de la castidad, para que los hijos puedan pasar, de un noviazgo casto, a ser esposos y padres en el matrimonio. Los padres conciliares tienen claro que las relaciones prematrimoniales no son una buena base para edificar un matrimonio, sino que la piedra de toque en la educación sexual de los jóvenes es el cultivo de la castidad, que permite el autodominio para entregarse libremente en el amor, para ser don para otra persona.

Aunque no vamos a entrar en la cuestión de la fecundidad y de la paternidad responsable, no obstante es bueno recordar que "el matrimonio y el amor conyugal están ordenados por su propia naturaleza a la procreación y educación de la prole. Los hijos son, ciertamente, el don más excelente del matrimonio y contribuyen mucho al bien de los propios padres"[52]. Con la procreación los esposos cooperan con el

[50] GS 49
[51] GS 49
[52] GS 50

amor del Creador y Salvador, aumentando su familia cada día. Este fin, sin embargo, no pospone los otros fines del matrimonio.

5. El matrimonio en el Catecismo de la Iglesia Católica

Hay dos grandes documentos que han surgido directamente de las fuentes conciliares: uno legal, el *Código de Derecho* Canónico (CIC) de 1983, y otro doctrinal, el *Catecismo de la Iglesia Católica* (CCE) de 1992. Curiosamente, la definición del sacramento del matrimonio que aparece en el *Catecismo de la Iglesia Católica* está tomada directamente del Código[53]: "La alianza matrimonial, por la que el varón y la mujer constituyen entre sí un consorcio de toda la vida, ordenado por su misma índole natural al bien de los cónyuges y a la generación y educación de la prole, fue elevada por Cristo nuestro Señor a la dignidad de sacramento entre bautizados (Cf. CIC can. 1055, 1)"[54]. En esta definición se recogen las enseñanzas conciliares: el matrimonio es una alianza que nace del consentimiento, de este surge un vínculo. La finalidad de matrimonio es doble: el bien de los cónyuges, que aparece en primer lugar, y la generación y la educación de la prole. Es esta realidad natural, cuando es celebrada entre bautizados, la que fue elevada por Jesucristo a la categoría de sacramento.

Los protagonistas de la alianza matrimonial son un hombre y una mujer bautizados, que son libres para contraer matrimonio y que expresan libremente su consentimiento, sin ningún tipo de coacción. Sin el consentimiento no hay matrimonio, pues este "hace al matrimonio"[55], es indispensable. Así dice el *Catecismo*: "El consentimiento consiste en 'un acto humano, por el cual los esposos se dan y se reciben mutuamente'[56]: 'Yo te recibo como esposa' – 'Yo te recibo como esposo'[57]. Este consentimiento que une a los esposos entre sí, encuentra su plenitud en el hecho de que los dos 'vienen a ser una sola carne' (*Cf.* Gn 2, 24; Mc 10, 8; Ef 5, 31)"[58].

El catecismo aborda la cuestión de la necesidad del sacramento del matrimonio, partiendo de la realidad del

[53] Este apartado está sintetizado de: R. PIÑERO MARIÑO, *Serán un solo corazón. Itinerario de formación prematrimonial*, Burgos, 2011, 69-91.
[54] CCE 1601
[55] CIC can. 1057, 1
[56] GS 48, 1; *cf.* CIC, can. 1057, 2
[57] OcM 45
[58] CCE 1627

pecado original. Comprender la ruptura producida por el pecado nos hace comprender las palabras de Jesús acerca de la dureza del corazón de los hombres[59]. La existencia del pecado, que afecta a las relaciones entre el hombre y la mujer, es una experiencia universal, "en todo tiempo, la unión del hombre y la mujer vive amenazada por la discordia, el espíritu de dominio, la infidelidad, los celos y conflictos que pueden conducir hasta el odio y la ruptura"[60]. El orden de la Creación, sin embargo, aunque gravemente perturbado, subsiste. "Para sanar las heridas del pecado, el hombre y la mujer necesitan la ayuda de la gracia que Dios, en su misericordia infinita, jamás les ha negado[61]. Sin esta ayuda, el hombre y la mujer no pueden llegar a realizar la unión de sus vidas en orden a la cual Dios los creó 'al comienzo'"[62]. Como vemos, las relaciones entre hombre y mujer, es decir, el matrimonio, queda abierto a la esperanza de la salvación, a la superación del pecado.

Hay un texto muy importante en el Evangelio de San Juan, que aparece reflejado en el *Catecismo de la Iglesia Católica*, haciendo un resumen muy acertado de su relevancia para fundamentar el Sacramento del Matrimonio en la Escritura. Se trata del relato de las bodas de Caná: "En el umbral de su vida pública, Jesús realiza su primer signo- a petición de su Madre- con ocasión de un banquete de boda[63]. La Iglesia concede una gran importancia a la presencia de Jesús en las bodas de Caná. Ve en ella la confirmación de la bondad del matrimonio y el anuncio de que en adelante el matrimonio será un signo eficaz de la presencia de Cristo"[64].

En el texto de Juan, Jesús sencillamente acude a la boda con sus discípulos y allí se encuentra con su madre. Pero esto hace tomar conciencia de la importancia que Jesús da al matrimonio (Jesús seleccionaba muy bien dónde quería estar presente) y que este esté lleno de alegría. Es el signo de la conversión del agua en vino: Jesús no quiere la tristeza en los esposos, desea que se sientan alegres. Jesús da a los esposos el vino de la alegría. Si en la presencia del Jesús el Catecismo ve el anuncio de que el matrimonio será un signo eficaz de la presencia de Cristo, es decir, un sacramento que realiza lo que significa, en el vino vemos un reflejo de la gracia sacramental, de la acción del

[59] Mt 19, 8
[60] CCE 1606
[61] *Cf.* Gn 3, 21
[62] CCE 1608
[63] *Cf.*, Jn 2, 1-11
[64] CCE 1613

Espíritu que da "la fuerza y la gracia para vivir el matrimonio en la dimensión nueva del Reino de Dios"[65].

El agua transformada en vino es también un signo de la gloria de Jesús[66], es signo del paso de lo antiguo a lo nuevo, de la humanidad pecadora a la humanidad liberada por el don de la filiación adoptiva. El signo de Caná es manifestación de la gloria, y para Juan la gloria de Jesús se manifiesta en la cruz[67], en donde restablece "el orden inicial de la creación perturbado por el pecado"[68]. En el fondo del relato de Caná está el Misterio Pascual, de donde brota la gracia de todos los sacramentos. La "gracia del Matrimonio cristiano es un fruto de la Cruz de Cristo, fuente de toda la vida cristiana"[69]. Esta gracia que mana de la Cruz, signo del olvido absoluto de uno mismo para entregarse a los demás[70], permite a los esposos cristianos seguir a Cristo renunciando a sí mismos, tomando sobre sí sus cruces[71], y así podrán 'comprender'[72] el sentido original del matrimonio y vivirlo con la ayuda de Cristo[73].

El Catecismo afirma dos cosas importantes: 1º) Los contrayentes que se unen en el matrimonio cristiano son "seguidores o discípulos de Cristo"[74], es el amor que reciben de Cristo, que les une con el Padre por la fuerza del Espíritu, el que les permite amar a su cónyuge, donarse a sí mismos, y llevar a cabo sus deberes matrimoniales. Y no podemos olvidar que el signo mayor del amor de Cristo es la cruz; 2º) los esposos, siguiendo a Cristo podrán "comprender" el proyecto original de amor de Dios sobre el hombre y la mujer en el matrimonio, podrán asumir la unidad, la indisolubilidad, la ayuda mutua y la apertura a la vida, porque no fundamentarán solo el matrimonio en el amor humano, sino en el amor divino[75].

Pero, ¿en qué consiste esta gracia? Dice el *Catecismo de la Iglesia Católica*: "'En su modo y estado de vida, [los cónyuges cristianos] tienen su

[65] CCE 1615
[66] Jn 2, 11
[67] *Cf.*, Jn 12, 23ss; 17, 1-5
[68] CCE 1615
[69] CCE 1615
[70] Jn 15, 13
[71] *Cf.*, Mt 8, 34
[72] Mt 19, 11

[73] *Cf.*, CCE 1615
[74] Pablo en Efesios se refiere a los receptores de su carta como "santos y fieles en Cristo Jesús" (Ef 1, 1), y ellos son los destinatarios de las hermosas palabras sobre la vida matrimonial de Ef 5, 21-33, porque sin fe en Cristo es imposible vivir el matrimonio tal como lo expone Pablo, como signo del amor de Cristo a su Iglesia.
[75] Pablo pone como modelo de amor familiar y comunitario a Cristo: "vivid en el amor como Cristo os amó y se entregó por nosotros como oblación y víctima de suave aroma" (Ef 5, 2).

carisma propio en el Pueblo de Dios'[76]. Esta gracia propia del sacramento Matrimonial está destinada a perfeccionar el amor de los cónyuges, a fortalecer su unidad indisoluble. Por medio de esta gracia 'se ayudan mutuamente a santificarse con la vida matrimonial conyugal y en la acogida y educación de los hijos'(LG 11; *cf.* LG 41)"[77].

Cristo es la fuente de esta gracia, Cristo "permanece con [los esposos], les da la fuerza para seguir tomando su cruz, de levantarse después de sus caídas, de perdonarse mutuamente, de llevar unos las cargas de los otros[78], de estar 'sometidos unos a otros en el temor de Cristo'[79], y de amarse con un amor sobrenatural, delicado y fecundo. En las alegrías de su amor y de su vida familiar les da, ya aquí, un gusto anticipado del banquete de las bodas del Cordero"[80].

También aborda el *Catecismo* las características del sacramento del matrimonio: "Del matrimonio válido se origina entre los cónyuges un vínculo perpetuo y exclusivo por su misma naturaleza; además, en el matrimonio cristiano los cónyuges son fortalecidos y quedan como consagrados por un sacramento peculiar para los deberes y la dignidad de su estado (cf CIC can. 1134)"[81]. Del vínculo matrimonial surgen las tres características del matrimonio cristiano: la unidad e indisolubilidad, la fidelidad y la fecundidad.

a) La unidad y la indisolubilidad[82]:

"El amor de los esposos exige, por su misma naturaleza, la unidad e indisolubilidad de la comunidad de personas que abarca la vida entera de los esposos"[83]. El amor conyugal aspira a una unidad profundamente personal; unidad de uno y una que, por encima de la unión en una sola carne, forma también un solo corazón y una sola alma, "de modo que ya no son dos, sino una sola carne"[84]. La unidad del matrimonio confirmada por el Señor se manifiesta de una manera patente también en la igual dignidad personal del hombre y de la mujer, que debe ser reconocida en el amor mutuo y pleno[85]. Lo contrario de estas dos realidades es:

- La poligamia, porque contradice el designio original de Dios y ofende a la igual dignidad personal del hombre y de la mujer, los cuales en el matrimonio se dan con un amor

[76] LG 11
[77] CCE 1641
[78] *Cf.* Gal 6, 2
[79] Ef 5, 21
[80] CCE 1642
[81] CCE 1638
[82] CCE 1644-1645
[83] CCE 1644
[84] Mt 19, 6; Gn 2, 24
[85] *Cf.* GS 49

total y, por lo mismo, único y exclusivo[86].

- El divorcio, porque separa lo que Dios ha unido[87] y contradice aquel carácter definitivo que tiene su fundamento y fuerza en Jesucristo[88].

b) La fidelidad[89]:

El amor conyugal es fiel y exclusivo hasta la muerte. La fidelidad expresa la constancia en el mantenimiento de la palabra dada. Dios es fiel. Lo opuesto a la fidelidad es el adulterio, que es una injusticia, al ser una lesión contra el vínculo conyugal, que compromete la unión estable de los padres-esposos y el bien de los hijos. Hace falta la ayuda de la gracia ante las dificultades[90].

c) La fecundidad[91]:

"Por su naturaleza misma, la institución misma del matrimonio y el amor conyugal están ordenados a la procreación y a la educación de la prole y con ellas son coronados como su culminación"[92].

La fecundidad es el signo y el fruto del amor conyugal, el testimonio vivo de la plena entrega recíproca de los esposos, la expresión concreta de estar del lado de la vida. El amor conyugal tiende por su misma naturaleza a ser fecundo, ya que el significado unitivo y el procreativo constituyen la unidad del acto conyugal querido por Dios. Los esposos son llamados por especial vocación a ser cooperadores del amor de Dios creador y de Cristo Salvador, el cual, mediante ellos, continuamente dilata y enriquece su familia. Siendo un acto de amor plenamente humano, y no simple transporte del instinto y del sentimiento, los esposos deben realizar su deber conyugal con responsabilidad humana y cristiana: "La fecundidad del amor conyugal se extiende a los frutos de la vida moral, espiritual y sobrenatural que los padres transmiten a sus hijos por medio de la educación. Los padres son los principales y primeros educadores de sus hijos. En este sentido, la tarea fundamental del matrimonio y de la familia es estar al servicio de la vida (*Cf.* FC 28)"[93].

Con respecto a los matrimonios sin hijos, dice así el Catecismo: "Sin embargo, los esposos a los que Dios no

[86] *Cf.* CCE 1645
[87] Mt 19, 6
[88] *Cf.* CCE 1650
[89] CCE 1646-1651
[90] *Cf.* CCE 1648
[91] CCE 1652-1654
[92] GS 48, 1
[93] CCE 1653

ha concedido tener hijos pueden llevar una vida conyugal plena de sentido, humana y cristianamente. Su matrimonio puede irradiar una fecundidad de caridad, de acogida y de sacrificio"[94].

Podemos afirmar que el *Catecismo de la Iglesia Católica* recoge y explica la enseñanza conciliar sobre el sacramento del matrimonio, añadiendo algunos aspectos que no habían sido tratados en el aula conciliar, como la necesidad del sacramento del matrimonio debido al pecado y la fundamentación directa de la gracia sacramental en la Escritura.

6. Bibliografía

ASOCIACIÓN DE EDITORES DEL CATECISMO, *Catecismo de la Iglesia Católica*, Madrid, 1992.

C. VALVERDE, *Antropología Filosófica*, Valencia, 2002.

Código de Derecho Canónico, Madrid, 1983.

Concilio Ecuménico Vaticano II. Constituciones, Decretos y Declaraciones, Madrid, 1993.

H. DENZINGER Y P. HÜNERMANN, *El Magisterio de la Iglesia. Enchiridium Symbolorum definitiounum el declarationum de rebus fidei et morum*, Barcelona, 1999.

JUAN PABLO II. *Hombre y mujer los creó*, Madrid, 2000.

Ritual del Matrimonio[10], Barcelona, 2006.

R. PIÑERO MARIÑO, *Serán un solo corazón. Itinerario de formación prematrimonial*, Burgos, 2011.

[94] CCE 1654

La Revue du REDIF
2015, Vol. 8
www.redif.org ISSN: 2070-9021

Tempo di vita e tempo di lavoro: la reciprocità come criterio chiave di interpretazione

[Temps de vie et temps de travail: la réciprocité comme critère d'interprétation]

Anna Scisci e Sara Mazzucchelli

1.Introduzione

Con questo contributo ci proponiamo di analizzare, in una prospettiva sociologica, il tema dell'organizzazione e del significato dei tempi di vita, con particolare riferimento alla dimensione lavorativa e a quella familiare - oltre che, naturalmente, alla conciliazione tra le stesse. A tal fine occorre tener conto dei rilevanti cambiamenti che hanno interessato negli ultimi decenni la realtà quotidiana delle persone (e in particolare delle donne), sia a livello lavorativo sia a livello familiare. Per quanto riguarda il primo aspetto, il superamento dello svantaggio femminile che ha caratterizzato a lungo il sistema scolastico italiano ha dato luogo a grandi trasformazioni, riconducibili al massiccio ingresso delle donne nel mondo del lavoro; un mondo del lavoro sempre più flessibile, ma anche instabile e precario, in una parola, "destandardizzato"(AA.VV., 2013).

Nell'ambito familiare abbiamo assistito a profondi mutamenti di ordine sia strutturale sia culturale: è in atto, infatti, un processo di semplificazione della struttura familiare (le famiglie sono sempre meno numerose), oltre ad essersi modificato il contesto familiare in cui vivono le persone e si realizzano le esperienze di vita delle diverse generazioni presenti sulla scena (spesso, tre), con uno spostamento in avanti di tutte le fasi del ciclo vitale[1]. La famiglia, inoltre, è sempre più "denormativizzata" e caratterizzata da forme diverse di pattuizione (pluralizzazione delle forme familiari).

2.Tempo e lavoro

I dati dell'Istat sull'uso del tempo[2] rilevano il tempo prestato dalle persone con riferimento a varie attività, registrando durate e frequenze di partecipazione alle stesse e utilizzando due tipi di indicatori: il tempo medio generico (riferito all'insieme della popolazione oggetto di studio, cioè considerando sia le persone che hanno svolto l'attività sia le persone che non l'hanno svolta) e il tempo medio specifico (dedicato dall'insieme di persone che svolgono effettivamente le attività di lavoro).

Le medie specifiche di tempo di lavoro nascondono notevoli differenze per età e sesso[3].

Il lavoro familiare pare essere esercitato in maniera inversamente proporzionale all'età: i giovani, prevalentemente impegnati in percorsi di studio e formazione, dedicano il minor tempo e la minore partecipazione al lavoro retribuito e familiare; al contrario le fasce di età adulte (25-44 anni e 45-64 anni) hanno un doppio carico di lavoro, essendo

[1] *Ibidem,* pp.94-95.
[2] http://www.istat.it/it/archivio/52079.
[3] Rilevanti sono anche le differenze per Regione ma qui non entriamo nel merito.

impegnate sia sul fronte del mercato del lavoro che a casa. Infine, gli over 65 si dedicano quasi esclusivamente al lavoro familiare.

Considerando la dimensione di genere emerge la preponderanza del lavoro retribuito maschile su quello femminile, e, viceversa, del lavoro familiare femminile su quello maschile. Disparità che si acuisce quando si guarda alle medie specifiche: il 46,5% degli uomini in età di lavoro partecipa al mercato del lavoro (8 ore al giorno), a fronte di solo 1 quinto delle donne (6,4 ore). Il lavoro familiare occupa il 68,3% degli uomini per un numero medio di 2 ore al giorno a fronte delle 5 ore giornaliere dedicate in media dal 92,7% delle donne maggiori di 15 anni.

Se la questione del tempo, come i dati poc'anzi riportati ci fanno intuire, riveste un'importanza cruciale nell'interpretare la relazione tra responsabilità familiari e impegno nel mercato del lavoro (Galeotti, Scisci, 2006, p.35), è importante sottolineare il ripensamento cui è andato incontro di recente il temine "lavoro", che a lungo ha indicato solo un'attività extradomestica, svolta in prevalenza da uomini e remunerata (Rossi, 2012a, p. 87). Negli ultimi anni, la crescente necessità di lavoro di cura, che ha richiesto una nuova riflessione circa i soggetti coinvolti e le modalità, ha comportato sostanziali mutamenti nella definizione di questo concetto: si è quindi introdotta, innanzitutto, una distinzione tra lavoro (*paid work*) e altri tipi di lavoro (*unpaid work*)[4], intendendo con quest'ultimo termine sia il lavoro di cura sia il lavoro per la comunità[5].

Il confronto tra le due tipologie (*paid* e *unpaid work*) risulta interessante sia sotto il profilo dei tempi spesi, sia della loro quantificazione economica[6]. Come abbiamo documentato, l'evidenza empirica mette in luce che donne e uomini, madri e padri vivono in modo diverso la doppia presenza familiare e lavorativa. A tal proposito i dati rilevati nei diversi paesi europei (Eurostat, OCSE) mostrano, accanto a significative differenze, alcune caratteristiche costanti. In

---

[4] Sulla definizione di lavoro vi è in realtà un dibattito scientifico alquanto complesso: A lungo il termine lavoro ha designato un'attività extradomestica svolta in prevalenza da uomini e remunerata. Ultimamente, invece, l'emergenza connessa al lavoro di cura (e la conseguente riflessione circa i soggetti in esso coinvolti e le modalità utilizzate) ha determinato un mutamento sostanziale nella definizione di tale concetto: si è quindi distinto, innanzitutto tra work e "other types of work", intendendo, con tal etichetta, innanzitutto community work e care work. Alcuni studiosi hanno poi cercato di chiarire ulteriormente i confini definitori introducendo un'ulteriore classificazione tra paid e unpaid work: quest'ultimo includerebbe tutte le attività produttive svolte, per la propria famiglia o per gli altri, all'esterno del mercato ufficiale del lavoro e potenzialmente sostituibili con beni o servizi acquistati sul mercato ufficiale. Un'attività ricade in tale ambito quando soddisfa il criterio della "terza persona", ovvero potrebbe, almeno in linea teorica, essere realizzato da una terza persona in cambio di un compenso monetario. Nell'accezione comune di lavoro non remunerato tipicamente rientrano il lavoro domestico (*household production*) oppure il lavoro dei volontari (*volunteering*) (Abrahamson, Boje, Greve, 2005).

[5] Rossi G. , *La sfida*…cit., p. 87

[6] Per quanto riguarda la quantificazione economica del lavoro, cfr. AA.VV *Per il lavoro*…cit., pp.102-104.

particolare, analogamente a quando testimoniato dai dati ISTAT, le donne risultano maggiormente impegnate nel mondo del lavoro quando non hanno figli o ne hanno pochi, mentre sono comunque le principali dispensatrici di cura nella famiglia; lavorano *part-time* più spesso degli uomini (in questo senso il lavoro a tempo parziale appare una strategia tipicamente femminile di conciliazione) e percepiscono un reddito meno elevato rispetto agli uomini.

La scelta e la decisione relative alle modalità organizzative dei tempi di vita, ossia al tempo da dedicare al lavoro per il mercato e al lavoro familiare, non riguardano tuttavia il singolo individuo – non sarebbe quindi utile prendere in considerazione dati relativi solo ad uno dei componenti la coppia - e non possono essere ricondotte ad una semplice "questione contabile", vale a dire non si tratta semplicemente di definire un *budget time*, rilevando e osservando chi e per quanto tempo svolge una determinata attività. Le decisioni in questione hanno a che fare – come chiariremo in seguito - con l'identità personale e sociale di ognuno. In effetti, il tema della condivisione delle decisioni tra i partner è rilevante nella vita quotidiana, ma non viene quasi mai preso in considerazione nelle ricerche o dalle politiche. Le coppie sono chiamate a stabilire le priorità di ciascun coniuge in relazione alle responsabilità familiari attraverso una negoziazione che richiede la condivisione di valori e strategie familiari, pena la messa alla prova del legame (Schneider, Meil, 2008). Tale negoziazione - il cui spazio è più ampio rispetto al passato - inoltre non avviene nel vuoto, ma ha a che fare con l'identità di ciascuno, il valore attribuito al lavoro e alle responsabilità familiari e le priorità di ogni persona.

Questi ultimi aspetti mettono in questione il tema della riflessività umana in relazione al processo di costruzione identitaria, tema sul quale appare particolarmente significativa la teorizzazione della sociologa inglese Archer (2003; 2011). L'Autrice afferma innanzitutto che, pre-requisito fondamentale dell'identità personale (ciò che noi siano) è il *senso del sé* e l'identità personale (così come l'identità di genere) dipende da «ciò di cui ci prediamo maggiormente cura»; tali «premure fondamentali» (*ultimate concerns*) nascono da un «processo attivo di riflessione che avviene in un dialogo interiore» (*internal conversation*). Attraverso questa attività incessante, per ogni individuo si consolida un *modus vivendi* in cui tali premure entrano in uno specifico ordine di priorità. Peraltro, è importante evidenziare come il presupporre il *senso del sé* a garanzia della continuità dell'esperienza umana non impedisca alla Archer di comprendere che le stesse «premure fondamentali», frutto della personale conversazione interiore, possano nascere solo dall'interazione tra il sé (soggettività) e la

realtà sociale (oggettività): l'autocoscienza deriva dalle pratiche quotidiane e l'essere radicati nel mondo e nelle relazioni sociali è parte imprescindibile del nostro essere umani. Tale conversazione interiore può ad esempio portare a risolvere il difficile bilanciamento tra ruolo materno e ruolo lavorativo, stabilendo quali siano le premure fondamentali del soggetto a partire da dati concreti di realtà.

3. "Leggere" i dati: la reciprocità come criterio interpretativo

Ci proponiamo ora, attraverso l'analisi dei dati rilevati da alcune recenti indagini, di approfondire i diversi fattori che contribuiscono a spiegare l'organizzazione dei tempi di vita e che influenzano la negoziazione tra i partner sopra ricordata. A tal fine ci avvaliamo dei dati prodotti dalle seguenti indagini Istat: la rilevazione trimestrale sulle Forze di Lavoro anno 2011 e 2010; l'Indagine multiscopo "Aspetti della vita quotidiana" (2011); l'Indagine multiscopo "Famiglie e soggetti sociali" (2009) e l'Indagine "Uso del tempo" (2009).

Ci siamo soffermati sulla condizione delle donne coinvolte nelle indagini, perché, come accennato in precedenza, negli ultimi decenni, a differenza di quella maschile, è andata incontro a profondi cambiamenti (Di Nicola, 2008; Rossi, 2012b); l'analisi è stata condotta suddividendo le donne in quattro fasce d'età (18-24 anni; 25-44; 45-64; 65 e più): si tratta di una suddivisione che permette di individuare sottocampioni non solo di donne in condizioni analoghe e con carichi di cura simili ma anche di evidenziare le differenze; abbiamo quindi osservato la condizione familiare e la condizione lavorativa delle donne stesse (*paid* e *unpaid work)* e abbiamo costruito un indice di asimmetria[7] per confrontare la partecipazione maschile e femminile ai lavori domestici e di cura.

L'ipotesi interpretativa che intendiamo utilizzare per la lettura dei dati in questione è l'osservazione della reciprocità nella relazione tra i partner, in quanto riteniamo tale criterio di analisi maggiormente adeguato ed esaustivo per comprendere il grado di soddisfazione degli individui riguardo alla suddivisione dei compiti e, seppure indirettamente, alla qualità della relazione.

La reciprocità, ricordiamo, può essere sommariamente intesa - riprendendo e facendo riferimento alla teoria dello scambio di risorse (Homas, 1975; Burgess, Huston, 1978; Kelly, Thibant, 1978; La Valle, 1999) - come equità negli scambi di dare ed avere tra

[7] Tale indice rappresenta la misura della quantità di lavoro familiare (cioè del lavoro domestico, di cura e l'acquisto di beni e servizi) svolto dalle donne sul totale di quello svolto da entrambi i partner Esso assume valore 100 nei casi in cui il lavoro familiare è esclusivamente a carico della donna, è pari a 50 nelle situazioni di perfetta condivisione degli impegni familiari, mentre i valori compresi tra 0 e 49 e tra 55 e 99 indicano uno sbilanciamento del carico di lavoro familiare a svantaggio rispettivamente dell'uomo o della donna.

parti in relazione, cosicché entrambe tendenzialmente danno e ricevono nella stessa misura, oppure, come aspettativa generalizzata di comportamenti cooperativi (Putnam, 1993). Questa sorta di bilanciatura può essere dislocata lungo l'asse temporale e si può anche riferire a risorse (scambi) d'ordine diverso[8]. Tuttavia, gli studi condotti in ambito familiare mostrano come tali circuiti siano attraversati da qualcosa che va oltre il puro scambio. Il dono prevede un gesto libero di apertura all'altro che non viene giustificato, non completamente per lo meno, dalla pur rilevante catena di scambi che caratterizzano un legame.

La reciprocità è stata qui osservata facendo tesoro delle riflessioni di Godbout (1998) sulla trama di doni e contro-doni propria delle reti familiari: la relazione familiare "obbliga" alla restituzione di quanto si riceve, sebbene la restituzione possa avvenire nel tempo lungo l'arco delle generazioni e non unicamente nello spazio ridotto del qui ed ora. La reciprocità, dunque, equilibrando i piatti della bilancia del dare e ricevere, ma trascendendo i principi della giustizia distributiva, immette una dimensione d'equità negli scambi che consente il perdurare della stessa relazione. Come sottolinea, infatti, Godbout, la percezione di un debito negativo (dò più di quanto non riceva) si connota come un fattore potenziale di rischio della relazione stessa; occorre tuttavia sottolineare come nondimeno un eccessivo e perdurante debito positivo (ricevo più di quanto non dia) metta ugualmente a rischio la relazione.

Il criterio della reciprocità inteso in questo senso ci può consentire di interpretare alcuni aspetti della relazione tra i partner e, in particolare la soddisfazione per la qualità del legame.

Secondo alcuni studiosi (Haddock et al. 2001; 2006) tale soddisfazione è strettamente connessa, ed anzi influenzata fortemente, dalla suddivisione del carico lavorativo famigliare; cercheremo di verificare se tale correlazione trova o meno conferma anche nei risultati delle rilevazioni da noi considerate.

4. I profili delle donne italiane

Intendiamo ora offrire un quadro d'insieme della realtà delle donne italiane[9], rispetto alle dimensioni sopra indicate (Tab.1).

[8] Una relazione non equilibrata nell'*hic et nunc* può essere considerata reciproca qualora: a) si considerino altri scambi inversi avvenuti in passato o ancora possibili in futuro (Barnes, 1999). Il dare di una parte può essere inteso come restituzione di quanto ricevuto in precedenza, o come aspettativa di possibili restituzioni future; b) si consideri tutta la gamma delle risorse in gioco, per cui uno scambio non reciproco per quanto attiene ad un tipo di risorsa può essere compensato da altre, di diversa caratura (Foa, Foa, 1982).

[9] Mancando i dati relativi alle Forze Lavoro, per le donne ultrasessantacinquenni non è stato possibile delineare un profilo analogo a quello delle altre fasce d'età. Ci limiteremo pertanto a prendere in esame alcune caratteristiche distintive della classe in oggetto, quali il grado di soddisfazione e l'indice di asimmetria.

Tabella 1 - I principali profili delle donne italiane

Classi d'età	**Le donne di 18-24 anni:** ***ancora nella famiglia di origine faticano ad entrare e rimanere nel mercato del lavor***o	**Le donne di 25-44 anni:** ***ingresso nel mondo del lavoro e difficoltà di conciliazione dei tempi di vita***	**Le donne di 45-64 anni:** ***minore istruzione e permanenza delle criticità di conciliazione***
Consistenza numerica della classe	2 milioni 116 mila	8 milioni 567mila	8 milioni 382mila
Condizione familiare	La maggioranza vive nella famiglia di origine (88,4%), solo 65 mila in coppia senza figli e 97 mila in coppia con figli. Tra le poche che hanno figli il 79,6% ne ha uno, e il 19,9% ne ha 2.	Sono coniugate nel 58,1% dei casi e single nel 34,4%. Tra quante hanno figli (5 milioni 57 mila) il 25,0% ne ha uno, il 27,5% ne ha due ed il 6,5% 3 o più.	Il 52,5% è genitore in coppia con figli, il 23,3% vive in coppia senza figli, l'11,3% è single e il 9% genitore solo. Le donne con figli sono in totale 5 milioni e 150 mila; hanno un figlio nel 50,2% dei casi, 2 figli nel 40,6% e tre o più figli nel 9,3%.
Istruzione	Titolo di studio abbastanza elevato: il 61,9% ha il diploma superiore e il 5,7% la laurea.	In maggioranza hanno un titolo di studio superiore (46,2%) o la laurea (21,6%). Risultano più istruite sia rispetto alle più giovani sia rispetto alle ultraquarantacinquenni.	La maggioranza non ha un titolo di studio superiore: il 34,5% ha il diploma superiore e l'11,2% la laurea.
Paid work	Il 21,4% è occupata (2011). Il <u>tasso di occupazione</u> è maggiore nel Nord del Paese (29,4%) e varia al mutare del ruolo in famiglia e dell'età dei figli. <u>Tipologia contrattuale e di orario:</u> maggior diffusione del lavoro full time (62,6% contro 37,4% del part time) e incidenza significativa del ruolo famigliare: quante si trovano in coppia senza figli lavorano maggiormente full time (71,6%) mentre le madri in coppia con figli (44,8%) e le madri sole (41,2%) part-time.	La percentuale di occupate (59,2%) è circa il doppio di quella delle giovani e negli ultimi anni ha subito solo una lieve flessione (59,9% nel 2004). <u>Tipologia contrattuale:</u> si evidenzia una maggior stabilità contrattuale sia per le singles (87,9%) sia per le madri in coppia con figli (86,7%) e le madri sole (86,3%).	Il <u>tasso di occupazione</u> è pari al 44,5% e, a differenza delle altre due fasce di età, il tasso di occupazione delle donne in coppia con figli è più alto di quelle in coppia senza figli. <u>Tipologia contrattuale:</u> sono impegnate nella maggior parte dei casi a tempo pieno; i dati tuttavia, in linea con quanto riportato nelle altre classi, hanno registrato un incremento della precarietà lavorativa, evidenziato dalla maggior diffusione del lavoro a tempo determinato (dal 20,3%

			del 2004 al 27,5% nel 2011).
Unpaid work - *Impegno nella cura*	Nonostante la giovane età l'impegno nella cura non è irrilevante: il 14,8% si prende regolarmente cura di qualcuno: nel 5,1% dei casi si tratta di figli propri, nel 7,3% di altri bambini e nel 3,9% di adulti (anziani, malati, disabili).	L'impegno nella cura è decisamente più rilevante di quanto evidenziato per le giovani: il 58,6% si prende regolarmente cura di qualcuno (53,5%, di figli propri 5,3% di altri bambini 6,8% di adulti). Vi è un maggior coinvolgimento nella cura al Sud (60,3%).	In un terzo circa dei casi (35,4%) si prendono cura di qualcuno: nell'11,6% di figli coabitanti, nel 12,2% di altri bambini (probabilmente nipoti) e nel 17,4%di adulti (è ipotizzabile che si tratti anche di genitori e suoceri). Il titolo di studio risulta positivamente correlato con l'impegno di cura (passando dal 30,6% delle donne meno istruite al 41,8% delle laureate).
- *Cura dei figli propri*	Affidano abitualmente i propri bimbi ad adulti (66,7%) e nonni (60,6%) e sono maggiormente restie ad iscriverli alla scuola materna o al nido (non iscritto, 76,9%).	Affidano - in misura superiore alle altre classi - i propri bimbi ad adulti (79,8%) e nonni (68,3%), lamentando difficoltà di accesso e un costo elevato dei servizi. Vi è una correlazione diretta tra l'iscrizione a nido e scuola materna, il titolo di studio e la condizione professionale della madre.	I propri figli vengono affidati ad adulti (presumibilmente altri parenti e *baby sitter* 78,6%) e ai nonni (52,4%); in una significativa percentuale di casi (19,3%) sono i fratelli maggiori a fungere da *baby sitter*. La percentuale di iscritti a nido e scuola materna è particolarmente elevata per le donne occupate (78,4%) o in cerca di una nuova occupazione, per le madri sole o le donne in coppia con figli.

Fonti: Istat, Rilevazione trimestrale sulle Forze di Lavoro – anno 2011 e 2010; Indagine multiscopo "Aspetti della vita quotidiana" (2011); Indagine multiscopo "Famiglie e soggetti sociali" (2009); l'Indagine "Uso del tempo" (2009).

Poiché la tabella risulta sufficientemente esplicativa rispetto alla condizione familiare e lavorativa (*paid* e *unpaid work)* delle donne italiane riteniamo utile soffermaci in

particolare sull'analisi dell' indice di asimmetria e la relazione dello stesso con la soddisfazione rispetto alla suddivisione del lavoro domestico col partner.

Tale indice appare strettamente correlato con la maggiore o minore difficoltà delle donne a conciliare i tempi di vita. Pur con percentuali differenti nelle diverse fasce d'età, esso risulta più elevato al Sud, per le lavoratrici in proprio e le operaie e per quante hanno un partner che svolge funzioni direttive e lavora in proprio; in presenza di figli, l'asimmetria risulta meno accentuata per coloro che hanno figli piccoli (0-2 anni) e aumenta con il crescere dell'età del figlio; dai dati è emersa, infine, una correlazione diretta tra indice di asimmetria e numero di figli presenti nel nucleo familiare. La comparazione tra le classi di donne mette infine in luce un incremento delle differenze di genere con l'aumento dell'età.

L'incrocio tra l'indice di asimmetria e il grado di soddisfazione rispetto alla suddivisione del lavoro domestico tra i partner ha evidenziato, tuttavia, diversamente da quello che ci si sarebbe potuto attendere, una correlazione inversa tra le due misure. Non è detto, cioè, che le coppie nelle quali si presenta una sbilanciata ripartizione dei compiti familiari siano le più insoddisfatte[10].

Il giudizio stesso in merito alla reciprocità della relazione non sembra dunque fondarsi sui reali equilibri di scambi e di supporti, ma insegue, piuttosto, una dimensione simbolica, estranea agli scambi mercantili (ove vige l'equivalenza funzionale) e propria degli scambi donativi fondati sul valore della relazione in sé.

E' necessario quindi a nostro avviso studiare più a fondo tale aspetto cercando di comprendere maggiormente come si giochi nella coppia il processo di negoziazione e di presa di decisione in merito all'organizzazione famigliare. Esso infatti, come abbiamo accennato in precedenza, implica non una rigida contabilizzazione in termini orari (quante ore dedico/dedica il mio partner a) ma una considerazione previa di cosa sia il lavoro, cosa significhino il lavoro domestico e la cura dei figli in famiglia, chi presidia l'una o l'altra area (o entrambe), cosa comporta, per la strutturazione e la definizione della propria identità personale e di coppia, svolgere o meno determinate mansioni e coinvolgersi in taluni o altri compiti (Rossi, 2009; Mazzucchelli, 2011).

5. Conclusioni

Dai dati analizzati è emerso come la presenza/assenza e la modalità stessa di articolazione del contributo femminile al *paid*

[10] Vista la situazione di "sbilanciamento" del carico di lavoro si potrebbe pensare che le donne non siano soddisfatte del loro matrimonio e si sentano penalizzate. Sorprendentemente, tuttavia, per molte di loro non sembra sia così. Questa condizione è stata definita *paradosso della lavoratrice femminile appagata* (Crosby, 1982), ovvero, per quanto le donne si riconoscano oggetto di una situazione di diseguaglianza, non la considerano ingiusta (Scisci e Vinci, pp.62-63)

work e il rilevante, seppur più invisibile, impegno nell' *unpaid work*, sono strettamente connesse alla propria realtà personale e familiare (Rossi, Mazzucchelli, 2011; Mazzucchelli, 2011; Rossi, 2009). Se è quindi importante che ogni persona, nell'ambito della relazione di coppia, possa scegliere, coerentemente con i propri desideri, aspirazioni, progetti come caratterizzare il proprio impegno nel lavoro per il mercato e nel lavoro domestico e di cura, dobbiamo rilevare che per le donne tale scelta appare ancora problematica a causa di una cultura del lavoro improntata su modelli rigidi, basati sul presenzialismo, il *networking*, una tipologia di leadership prettamente maschile e una legislazione relativa alle misure e ai servizi di conciliazione scarsamente efficace nella pratica quotidiana. Come far fronte dunque a questa situazione? Occorre valorizzare la peculiare modalità femminile di "stare" nel *paid* e nell'*unpid work*, che permette alle donne di utilizzare le "competenze "manageriali" apprese con la maternità in tutti gli ambiti della vita, quindi anche in quello lavorativo (Ellison, 2006; Vitullo, Zezza, 2014). Bisogna però chiarire il significato di tali competenze. Si tratta, infatti, di considerare secondo una nuova prospettiva le capacità genitoriali, quali base per costruire pratiche di leadership: dalle capacità relazionali all'ascolto, dalla rapidità di decisione alla gestione delle difficoltà.

E' interessante evidenziare come, nel corso di una non recentissima ricerca condotta presso il Wellesley Center For Women con l'obiettivo di indagare le caratteristiche della leadership femminile (http://www.wcwonline.org/Archived-Projects/women-leaders), le interviste non prevedevano domande sulla maternità, eppure, la maggioranza delle donne ne ha parlato; così i ricercatori hanno deciso di dedicare a tale tema uno specifico report.

Le intervistate hanno più volte sottolineato l'idea della maternità come "palestra di leadership": si tratta tuttavia di una leadership che da' forza, anziché toglierla e mediante la quale è possibile far crescere negli altri le migliori capacità: si tratta di una capacità di guidare, ovvero di prendersi cura degli altri, come fa una mamma (Vitullo, Zezza, 2014).

Il prendersi cura, "norma" peculiare dei legami familiari, sottende il valore della reciprocità (tra i sessi e le generazioni) come fondamentale dimensione per la tenuta del legame stesso. Come abbiamo visto, la reciprocità costituisce la forma della relazione; essa implica non uno scambio di complementarietà simmetrica, ma un dono. In questo senso, tale criterio può spiegare il dato, apparentemente paradossale, emerso dalle indagini considerate secondo cui l'indice di asimmetria nella divisione del lavoro tra i partner non risulta direttamente correlato con la soddisfazione espressa dalle donne per la

suddivisione del lavoro. L'impegno femminile nell'*unpaid work*, più gravoso di quello maschile, non sembra infatti seguire una logica mercantile, ma il codice simbolico del dono[11].

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (a cura del Comitato per il Progetto Culturale della CEI), *Attori e problemi del mondo del lavoro,* in *Per il lavoro,* Editori Laterza, Roma-Bari, 2013.

Abrahamson P., Boje T.P., Greve B., *Welfare and Families in Europe*, Ashgate, Aldershot, 2005.

Archer M., *Structure, agency and the internal conversation*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.

Archer M., *Reflexivity,* in Donati P., Colozzi I. (a cura di), "Il valore aggiunto delle relazioni sociali", *Sociologia e Politiche Sociali,* vol. 14, 1 (2011).

Barnes M. (1999), *Utenti, carer e cittadinanza attiva. Politiche sociali oltre il welfare state*, Erickson Trento (ed.or.1997).

Burgess R.L., Huston T.L., *Social Exchange in Developing Relationship*, Academic Press, New York, 1978.

Crosby F., *Relative Deprivation and Working Women*, Oxford University Press, New York, 1982.

Di Nicola P., *Famiglia: sostantivo plurale*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

Ellison K., *The Mommy Brain: How Motherhood Makes Us Smarter*, Basic Books, New York, 2006.

Foa U.G., Foa E.B., Verso una teoria strutturale della comunicazione interpersonale: il modello dello scambio di risorse, Scuola di Servizio Sociale, Trento, 1982.

Galeotti G., Scisci A. *La conciliazione. Una questione al femminile?*, Pubblicazione dell'ISU – Università Cattolica, Milano, 2006.

Godbout J.T., *Lo spirito del dono.* Bollati Boringhieri, Torino, 2002.

Haddock, S. A., Zimmerman, T. S., Ziemba, S., & Current, L., *Ten adaptive strategies for work and family balance: Advice from successful dual earners*, Journal of Marital and Family Therapy, 27, 2001, pp.445–458.

Haddock S.A., Zimmerman T.S., Ziemba S.J., Lyness K.P., *Practices of Dual Earner Couples Successfully Balancing Work and Family*, Journal of Family and Economic Issues, Vol. 27(2), Summer 2006, pp.207-234.

Homas G., *Le forme elementari del comportamento sociale*, FrancoAngeli, Milano, 1975.

Kelly H.H., Thibant J.W., *Interpersonal Relations: A Theory of Interdependence*, Wiley & Sons, New York, 1978.

ISTAT, *Indagine "Uso del tempo",* 2009.

ISTAT, *Indagine multiscopo "Famiglie e soggetti sociali*", 2009.

ISTAT, *Indagine multiscopo "Aspetti della vita quotidiana",* 2011.

ISTAT, *Rilevazione trimestrale sulle Forze di Lavoro* – anni 2011 e 2010.

La Valle D., "Diversi tipi di scambio sociale: Homas, Becker e Pareto. Utilitarismo e scelta razionale in sociologia", *Studi di Sociologia*, XXXVII, 1, 1999.

Mazzucchelli S., *Reconciling family-work: the role of Corporate Citizenship,* LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co., Saarbrücken Germany, 2011.

Putnam R.D., "The Prosperous Community: Social Capital and Public Life", *The American Prospect*, 4, 13, pp.11-18, 1993.

Rossi G., *Development and dynamics of the family in Southern Europe*, in Kapella O.et al (Eds.), *Die Vielfalt der Familie*, Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, 2009.

Rossi G., *La sfida della conciliazione famiglia-lavoro,* in AA.VV. Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla

[11] Tale criterio interpretativo appare quindi più convincente rispetto al *paradosso della lavoratrice femminile appagata* (Crosby, 1982; Scisci, Vinci, 2002, pp. 62-63).

Famiglia, *Familiarmente. La qualità dei legami familiari*, Vita&Pensiero, Milano, 2012a.

Rossi G., *Verso un nuovo femminismo della dignità*, in Marengo G., Prades Lopez J., Richi Alberti G., *Sufficit Gratia Tua*, Miscellanea in onore del Card, Angelo Scola per il suo 70 compleanno, Marcianum Press, Venezia, 2012b, pp. 618 e segg.

Rossi G., Mazzucchelli S. (2011), *Paternità e maternità: quale relazione?*, Sociologia e Politiche Sociali, FrancoAngeli, Milano, 14, 3.

Schneider N., Meil G. (Eds.) *Mobile Living across Europe*, VOL I; *Relevance and Diversity of Job-Related Spatial Mobility in Six European Countries*, Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, 2008.

Scisci A., Vinci M., *Differenze di genere, famiglia e lavoro*, Carocci, Roma, 2002.

Vitullo A., Zezza R., *MAAM. La maternità è un master*, Rizzoli, Milano, 2014.

La Revue du REDIF
2015, Vol. 8
www.redif.org
ISSN: 2070-9021

Tiempos de cambio: generando puentes entre la familia y la escuela

Mireia Sanz Vázquez[a], Susana Corral Gilsanz[b], Leire Aperribai Unamuno[a], Leire Iriarte Elejalde[b] y Ana Martínez-Pampliega[b]

[a] *Departamento de Psicopedagogía. Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari, BAM.*

[b] *Departamento de Psicología Social y del Desarrollo, Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto.*

Correspondencia: Ana Martínez-Pampliega, Avenida de las Universidades, 24, 48007, Bilbao, España, martinez.pampliega@deusto.es

Resumen

El divorcio es un periodo especialmente complejo para niños y niñas, la mayoría de ellos en edad escolar. Por ello, desarrollar guías de buenas prácticas para apoyar a los profesionales en este contexto parece exigido. Con este objetivo se desarrolló la guía Egokitzen, cuyos apartados se describen a continuación y que se centra en describir el proceso y sus exigencias para los hijos e hijas, el papel de la escuela, pautas para la colaboración y el uso de habilitades y técnicas de mediación en el contexto escolar. Estas pautas pueden hacer del tiempo en la escuela un tiempo de acompañamiento y apoyo fundamental a niños y niñas que atraviesan una de las crisis más importante de su vida.

INTRODUCCIÓN

Aunque el divorcio se presenta en los medios de comunicación como un acontecimiento cada vez más frecuente, su impacto es de gran importancia y no se puede minimizar. De hecho, son muy relevantes los efectos que el divorcio tiene en hijos e hijas.

El Instituto de Política familiar (2014) señala que por cada 100 matrimonios, existen 66 rupturas, siendo la tasa de divorcio en los segundos matrimonios incluso mayor. El 88% de las rupturas ocurren en los primeros años del matrimonio, y en más del 50% de éstas existen niños y niñas o mayores

dependientes. Esta situación ha condicionado el que algunas voces a nivel internacional reclamen hacer del divorcio un objeto de salud pública. Sin embargo, esto contrasta con la aparente inmovilidad de nuestro país, donde apenas se han situado recursos suficientes para ayudar a los niños/as en estas transiciones.

La mayoría de estos niños y niñas se encuentran en periodo escolar y el tiempo que pasan en el centro educativo es de vital importancia para favorecer transiciones adecuadas. Por ello, es conveniente desarrollar guías de buenas prácticas que ayuden a los profesionales en sus actuaciones, partiendo del supuesto de que el impacto del divorcio en los hijos/as, a medio y largo plazo, dependerá de la relación que éstos mantengan con personas significativas en su vida, dentro y fuera de su familia. Además, muchos niños/as que inicialmente se adaptaron bien al divorcio de los padres, tienen dificultades al llegar a la adolescencia, por los cambios que ésta implica de desarrollo de la propia identidad y de la identificación con los progenitores. En muchos casos, estas dificultades se manifiestan en la escuela y los/as profesionales del contexto escolar pueden detectarlas precozmente y, en algunos casos, ayudar a mejorar la situación.

PROCESO DE SEPARACIÓN

Ninguna edad en los hijos e hijas es más fácil o recomendada para que tenga lugar el divorcio. En general, es un proceso especialmente complejo, que requiere de recursos cognitivos y emocionales para su procesamiento. Con la edad, estos recursos irán aumentando, pero también lo harán las demandas evolutivas por lo que el resultado es similar. Es interesante tener en cuenta que se produce un proceso en espiral a lo largo del desarrollo de los hijos/as. En cada fase que éstos/as atraviesan tiene lugar un reanálisis de aspectos ya abordados previamente en torno a quién generó el divorcio, qué pasó, por qué se hicieron los arreglos de esta forma, qué papel ha jugado el/ella en el divorcio de los progenitores, etc. Y, en la medida en que el hijo/a se desarrolla cognitivamente, requiere de explicaciones más profundas, complejas y matizadas. Los valores y principios que van desarrollando serán analizados de nuevo: ¿cómo puedo confiar en las promesas de los demás? ¿debo ser leal a mis amigos/as? ¿hasta qué punto debo implicarme en una relación? ¿cómo debo actuar ante las

personas que me hacen daño?

La separación y el divorcio no son hechos puntuales, sino un proceso en el cual se producen múltiples cambios a nivel personal y/o familiar. Siguiendo a Judith Wallerstein (Wallerstein, 1983; Wallerstein, Lewis y Rosenthal, 2013), quien durante más de 30 años ha estudiado el impacto que el divorcio tiene en los hijos e hijas, podemos señalar seis tareas psicológicas importantes que los hijos/as deben ir resolviendo: 1. Conocer la realidad del divorcio; 2. Afrontar la pérdida; 3. Introversión estratégica; 4. Afrontar el enfado y elaborar la culpa; 5. Aceptar el carácter permanente del divorcio; 6. Desarrollar esperanzas realistas sobre las relaciones.

Asimismo, el divorcio implica una serie de cambios familiares que tienen un impacto sobre los niños/as, siendo los más habituales los siguientes (Martínez-Pampliega, Iriarte y Sanz, 2014): pérdida o menor disponibilidad de uno de los progenitores; disminución de ingresos económicos y del nivel de vida; cambios de residencia, escuela, vecindario, amistades...; adaptación a una nueva familia, así como a nuevos miembros.

Estos cambios hacen que el divorcio sea una experiencia muy difícil para los hijos/as. Les genera mucha ansiedad sobre su propio bienestar y reaccionan ante esta ansiedad lanzando un mensaje de protesta ante la tensión, la incertidumbre, etc. Los síntomas ante esta situación son diversos. Algunos ejemplos son la dificultad para dormir, tristeza, agresividad, problemas escolares, fobias, obsesiones, compulsiones y síntomas similares, los cuales pueden variar en función del momento evolutivo.

Es normal que los niños/as experimenten estos sentimientos en los inicios del proceso cuando la separación se está llevando a cabo, e incluso durante varios meses meses tras la misma. En cualquier caso, esto no significa que sea necesariamente algo problemático o patológico. Será problemático si los sentimientos se mantienen excesivamente en el tiempo, se expresan de forma muy aguda, o les impiden continuar con las actividades e intereses cotidianos.

CÓMO PUEDE AYUDAR LA ESCUELA EN CASOS DE DIVORCIO

Desde el momento en que el niño/a acude a una escuela infantil, los

profesores/as y los progenitores deberán colaborar para que éste/a pueda encontrarse en un entorno seguro en el que pueda activar las conductas apropiadas para su desarrollo. De hecho, para los niños/as que viven una situación de divorcio, la escuela puede convertirse en su referente de seguridad, estabilidad y confianza, dado que la familia frecuentemente se ve envuelta en un proceso de estrés y reestructuración personal.

Estos niños/as suelen mostrar cambios en el ámbito escolar (en sus comportamientos, en el rendimiento escolar, en las relaciones con los otros…), los cuales pueden ser reconocidos por el profesorado, ya que ellos/as están en una posición privilegiada por su contacto directo en el día a día. Además, si conocen de antemano que un niño/a está atravesando una situación de divorcio en su familia, podrán observar muy de cerca los cambios que aparecen en él o en ella.

No siempre es fácil detectar estas manifestaciones, ya que pueden aparecer reacciones similares (angustia, enfado…) en la mayor parte de los niños/as a determinadas edades. Las reacciones cambiarán dependiendo de la edad, del temperamento, de los recursos, etc. En este sentido, el nivel y la frecuencia de los conflictos entre los progenitores presenciados por los niños/as, aumentará el nivel de ansiedad exhibida en sus comportamientos.

En la medida en que el maestro/a pueda aprender a tomar conciencia de estos cambios en los alumnos/as, podrá ofrecer ayuda a éstos/as.

De forma específica señalamos algunos de los sentimientos y comportamientos que los profesores/as detectan más habitualmente en los niños/as a raíz de un divorcio (Clerget, 2006; Robledo Bucio, 2010):

SENTIMIENTOS

1. Tristeza y abatimiento. Los sentimientos de tristeza pueden venir acompañados de baja autoestima, aislamiento emocional e incluso síntomas físicos.
2. Culpabilidad. El niño/a piensa a menudo que él/ella ha causado el divorcio o separación de sus progenitores.
3. Miedo y ansiedad. El niño/a se plantea de forma temerosa qué pasará con él/ella en las circunstancias actuales.

4. Vergüenza. El niño/a puede sentirse diferente al resto de compañeros/as porque sus padres se han divorciado.
5. Enfado. Es muy habitual, especialmente en la adolescencia, que aparezca una intensa ira contra el progenitor con el que no conviven, mostrando así una fuerte alianza con el otro. También pueden aparecer sentimientos de enfado frente al comportamiento de los dos progenitores por la situación provocada.

COMPORTAMIENTOS

1. Conductas regresivas. Muchos niños/as demuestran su ansiedad mediante retrocesos en el aprendizaje u otros comportamientos regresivos (habla infantil, chuparse el dedo, rabietas…).
2. Dificultades de separación. A estos niños/as les cuesta separarse de su padre/madre tras la experiencia del divorcio. También suelen mostrar demasiado afecto o apego a los adultos del centro.
3. Distintas formas de agresividad con los compañeros/as. Los niños/as suelen tener dificultades para expresar sus sentimientos y pueden expresarlos de forma inadecuada o inmadura (insultos, burlas, peleas…).
4. Menor interés en las tareas escolares. Incluso los niños/as más pequeños/as (Educación Infantil) se pueden bloquear o mostrar menor interés por conductas exploratorias.
5. Descensos significativos en el rendimiento escolar. Pueden aparecer dificultades para poner atención o para persistir en las tareas académicas. A veces también los cambios en los horarios pueden aumentar las posibilidades de que los niños/as olviden o no hagan la tarea.

Ante los síntomas citados los maestros/as pueden adoptar las siguientes estrategias:

1. Mantener la estructura del aula y una rutina escolar consistente (sobre todo en el caso de niños/as pequeños/as). La consistencia en horarios, figuras de referencia, así como la disciplina, proporcionarán seguridad a estos niños/as.
2. Crear canales seguros de comunicación. El maestro/a puede ser la única persona adulta en la vida del niño/a que converse con ellos/as acerca de sus sentimientos. Pueden aplicar con el alumnado diferentes

habilidades comunicativas (preguntas abiertas, escucha activa…).

3. Ayudar a los niños/as a desarrollar una comprensión exacta del divorcio de sus progenitores. Los niños/as necesitan entender que ellos/as no causaron los problemas entre sus padres, y además no los pueden resolver.

4. Ser tolerante con la variabilidad en el rendimiento académico. La disminución en el desempeño académico debe ser interpretado con cuidado y no siempre como una falta de interés deliberada. La comunicación puede ser empleada para discutir estos problemas y sus soluciones con el niño/a.

5. Ser justo/a, razonable y proporcionado/a con los límites impuestos y las posibles consecuencias por su comportamiento.

6. Utilizar un lenguaje positivo en las situaciones de divorcio. Con relación a este tema es bastante común encontrar palabras con connotaciones negativas. Deberán evitarse el uso de conceptos y expresiones tales como "hogar roto", "desestructuración familiar", "la casa de tu madre/padre". Además se evitará hacer referencia a un solo progenitor cuando se hable de roles o funciones parentales, sin saber a quién corresponde esa función en ese día concreto (por ejemplo decir "dile a tu madre que mañana debes traer el cuaderno").

7. Integrar programas transversales en el currículum del centro dirigidos a favorecer el desarrollo y la integración de todos los niños/as. Podrán trabajar por una parte, la diversidad y las nuevas familias (nuevas estructuras y relaciones familiares). Por otra, podrán desarrollar actividades para trabajar algunos valores y principios (lealtad, fidelidad, responsabilidad…) que puedan favorecer el desarrollo de los alumnos/as.

8. Notificar al psicólogo/a, orientador/a o figura de referencia del centro escolar si el/la estudiante se encuentra en un estado de malestar psicológico, con el fin de proporcionar ayuda adicional a éste/a.

9. Favorecer la participación de ambos progenitores. Este punto será desarrollado a continuación en el apartado "La colaboración Familia-

Escuela ante el divorcio: pautas de actuación".

A modo de resumen, en el siguiente cuadro mostramos algunos de los sentimientos más frecuentes que suelen tener estos niños/as y, cómo deben ser abordados por el profesorado.

	Cómo se manifiesta	Conducta errónea	Conducta eficaz
TRISTEZA Y ABATIMIENTO	▪ Conductas como gemir, llorar… ▪ Baja autoestima, aislamiento social ▪ Enfermedades físicas ▪ Menor interés en las tareas escolares ▪ Descensos en el rendimiento escolar	▪ Ignorar o no querer reconocer los sentimientos ▪ Quitar importancia a su estado emocional ▪ Tratar de presionarle para ser feliz ▪ Creer que el problema desaparecerá con el tiempo ▪ Solidarizarse con él/ella, transmitiéndole que es injusto lo que le está sucediendo	▪ Reconocer los sentimientos sin sentirse censurado/a. A veces sólo necesita ser escuchado/a, no recibir consejos ▪ Validar los sentimientos a través de muestras de afecto y empatía ▪ En los casos de descenso de rendimiento, discutir con calma y de forma colaboradora los problemas académicos. También pueden ser trabajados conjuntamente con la familia (horarios, organización…)
CULPABILIDAD	¿Por qué se sienten culpables? ▪ Interpretan el mundo con un pensamiento egocéntrico y mágico ▪ No tienen una clara comprensión de la relación causa-efecto	A veces se sitúa la responsabilidad de la acción en el hijo/a con expresiones como "Tus padres se han separado por tu bien, no querían hacerte daño"	▪ Transmitirle que la ruptura es una cuestión de personas adultas ▪ No repetir constantemente "no tienes la culpa" pues puede generar más dudas
ENFADO	▪ A través de insultos, burlas, peleas…con su compañeros/as ▪ Desobedeciendo a los progenitores y a los profesores/as	▪ Responder a la conducta y no al sentimiento, castigando, reprendiendo… ▪ Ser condescendientes y pasar por alto la conducta agresiva	▪ No tolerar actitudes agresivas. Propiciar un diálogo tranquilo y educado ▪ Reconocer su enfado y transmitirle escucha ▪ Ofrecerle pautas de resolución de conflictos
MIEDO Y ANSIEDAD	▪ Miedo a ser abandonados/as por ambos progenitores ▪ Miedo a que su padre/madre deje de quererle	▪ Percibir estas conductas como un indicador de falta de autonomía y de madurez ▪ Castigar al niño/a por estas conductas ▪ Sentirse criticado/a o ridiculizado/a	▪ Propiciar la expresión, tranquilizándoles y ayudándoles a entender que nadie les va a abandonar, ni dejar de querer ▪ Destacar la importancia de los progenitores y de las figuras familiares (abuelos…) a través de actividades realizadas en el aula ▪ Hablar con los progenitores sobre estas conductas

¿QUÉ OPINAN LOS/AS PROFESIONALES DEL MUNDO EDUCATIVO Y LOS PADRES Y MADRES?

En un intento de acercarnos a la realidad del divorcio en el ámbito educativo, se realizaron tres grupos focales con 17 profesionales (3 hombres y 14 mujeres), incluyendo maestros/as, profesores/as, consultores/as y orientadores/as. El objetivo era explorar con los/as profesionales las demandas y formas de trabajo con niños/as y familias que atraviesan un divorcio. Los/as profesionales de Educación Primaria pueden desarrollar su trabajo tanto con los niños/as como con las

familias – proporcionan desahogo y acompañamiento a los niños/as, y en caso de necesidad, trabajan con las familias para aportarles pautas básicas que faciliten una mejor transición a la nueva situación familiar.

Todos los centros escolares participantes reconocen el derecho de ambos progenitores a conocer la información educativa de su hijo/a, siempre que no haya denuncias u órdenes judiciales de alejamiento. En cualquier caso, la forma de proporcionar esta información a los padres varía de un centro a otro. Las nuevas tecnologías parecen facilitar que esa comunicación llegue a ambos progenitores; las notificaciones en papel parecen ser más problemáticas, ya que la información duplicada debe ser solicitada previamente por escrito.

Por otro lado, todos los centros recogen información relacionada en cierta forma con el divorcio; los centros de Educación Infantil y Primaria consideran especialmente importante tener conocimiento sobre el régimen de estancia del menor, ya que afecta a la recogida de los niños/as tras la jornada escolar. Así, en los centros consultados de Educación Primaria se solicita información acerca del convenio regulador. En uno de estos centros además, se elabora una lista de personas autorizadas para realizar la recogida al niño/a.

Por último, algunos de los profesores/as señalaron que ciertos padres, fundamentalmente aquéllos con mayor nivel de conflictividad, demandan cierto posicionamiento por parte de los profesores/as ante su divorcio. En cualquier caso, estos/as profesionales perciben que ellos/as no deben hacerlo.

Por otra parte, también quisimos explorar las demandas que padres y madres divorciados/as solicitan a los centros educativos. Para ello se llevó a cabo otro grupo focal formado por 4 hombres y 2 mujeres pertenecientes a una asociación de padres y madres divorciados/as. Una de las principales preocupaciones que surgió en este grupo fue la falta de información por parte del centro escolar. Algunos padres (hombres) mencionaron las dificultades que han experimentado al pedir informes sobre sus hijos/as, teniendo “la sensación de ir pidiendo un favor”. También indicaron la falta de protocolos de actuación antes situaciones más complejas, como por ejemplo, cuando se incumplen los términos del convenio regulador o la asistencia de los padres a actividades extraescolares. Para estos padres es evidente que los centros están

haciendo un esfuerzo por transmitir la información de forma adecuada, pero consideran que el formato de las comunicaciones afecta a su efectividad. De nuevo, el formato papel parece más problemático, ya que los progenitores muchas veces acceden a las comunicaciones dependiendo si coincide o no con su día de estancia. Por otro lado, padres y madres entienden que los/as profesionales del ámbito educativo sean neutrales. Se sugirieron, asimismo, algunas cuestiones que podrían ser valoradas por los centros escolares: acceso a mediación familiar desde el centro escolar, más conocimientos acerca de la normativa vigente y actividades sobre las nuevas estructuras familiares.

Como conclusión, padres, madres y profesionales del mundo educativo nos han dado su visión sobre una realidad compleja. Los/as profesionales son sensibles a esta realidad –se han identificado buenas prácticas que los centros ya están realizando- pero según los padres y madres, y vistos los avances realizados, todavía quedan cosas por hacer.

LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA ANTE EL DIVORCIO: PAUTAS DE ACTUACIÓN

Profesionales de las distintas disciplinas implicadas en el ámbito educativo resaltan siempre la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela. Se ha visto que favorece una mejor respuesta educativa para el alumnado en general, y especialmente para aquél que requiere una respuesta más concreta. Frente a los casos de divorcio, la comunicación y el trabajo conjunto pueden ayudar a reducir problemas serios en los/las niños/as y adolescentes, como la conducta agresiva, el fracaso académico, y otras conductas de riesgo que, según recoge la literatura, pueden acaecer después de un divorcio.

Leon y Spengler (2005) proponen cuatro elementos a los que hay que prestarles especial atención para que la relación entre familia y escuela pueda ayudar a los niños/as que están viviendo este tipo de transición familiar:

1. El marco de trabajo colaborativo entre padres, madres y escuela. Uno de los aspectos importantes dentro de este marco, es la comunicación bidireccional. Los progenitores deberán comunicar a los/las profesionales del centro los sucesos importantes de la vida de su hijo/a. Asimismo, la escuela debe

comunicar y notificar a cada progenitor las actividades especiales y los sucesos importantes de la vida escolar del alumno/a. De esta forma, los progenitores deberían informar sobre sucesos relevantes, sobre cambios de domicilio, cambios en la patria potestad del/de la menor, el régimen de estancia, etc. En cuanto a la escuela, ésta debería informar a ambos progenitores (por duplicado) sobre los sucesos importantes, las notas académicas, las actividades especiales, los períodos de exámenes o vacacionales, o sobre cualquier otro aspecto que se considere importante. Además, la escuela debe percatarse de la posibilidad de que los progenitores no presten especial atención a la necesidad de informar a la escuela, al estar éstos centrados en el proceso de separación o divorcio. Otro aspecto a tener en cuenta dentro del marco de trabajo colaborativo, es que los/las profesionales de la educación no deberían ignorar y deberían apreciar y reconocer las fortalezas que cada familia pueda tener, como puedan ser la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones, las habilidades de negociación y resolución de problemas, y la más importante, el hecho de que los niños/as siguen teniendo padres/madres que les quieren y cuidan.

2. Las actitudes de los/las profesionales de la educación y los/las padres/madres. Por un lado, los/las profesionales de la educación pueden haber tenido experiencias previas en procesos de separación y divorcio (tanto personal como profesionalmente) y les lleven a desarrollar actitudes que pueden determinar su actuación (por ejemplo, pensar que no pueden hacer nada, que todas las familias son iguales, etc.). Éstos/as deben saber despejar sus prejuicios y desarrollar expectativas realistas para cada familia y para cada niño/a que se encuentre en una situación similar (pero no igual). Por otro lado, los progenitores pueden haber tenido experiencias en el ámbito escolar y educativo que los lleven a actitudes que puedan determinar la colaboración familia-escuela (por ejemplo, pensar que la escuela nunca se implica en nada y no va a ayudar).

3. El clima en la escuela. Es importante que la escuela genere un ambiente sensible a la diversidad familiar, y acoja a todas las personas importantes en la vida del niño/a (padre/madre residente y no residente, otros familiares, etc.). La escuela debe acoger por igual al progenitor que reside y al que no reside, para que éstos no pierdan la experiencia escolar de su hijo/a.
4. Las acciones de apoyo dirigidas a las familias que han pasado o están pasando por un proceso de divorcio. La Universidad de Missouri proporciona una serie de ejemplos que, siendo sencillos de seguir, podrían tener un impacto importante en las familias. Uno de estos ejemplos aboga por proporcionar información (en forma de folleto, libro, etc.) que promueva relaciones positivas entre los progenitores y sus hijos/as. La escuela también podría animar a los progenitores a monitorizar el proceso escolar de su hijo/a por medio de fichas de registro y a través de una serie de pautas educativas escritas. Además, la escuela podría animar a la familia a implicarse en las tareas educativas de sus hijos/as y en los proyectos y actividades educativas del centro (por ejemplo actividades deportivas, culturales, etc.). Otro ejemplo insta a la escuela a realizar actividades transversales en el aula que permitan trabajar la diversidad familiar y los valores y principios sobre los que los niños/as necesitan reflexionar (lealtad, compromiso, amor, obligación, etc.).

Asimismo, estos autores (Leon y Spengler, 2005), proponen el uso de un protocolo o unas pautas de actuación sencillas por parte del centro educativo que podrían facilitar la colaboración entre la familia y la escuela.

Por último, la escuela debe cumplir con las pautas de actuación establecidas por ley cuando exista legislación específica sobre la relación y colaboración familia-escuela. Por ejemplo, normativas que establezcan pautas para asegurar el cumplimiento del convenio y del ejercicio de la patria potestad.

USO DE HABILIDADES Y TÉCNICAS DE MEDIACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En este último apartado incluimos algunas tácticas y habilidades del ámbito de la mediación y de la psicología que pueden resultar de utilidad en el contexto escolar, aun

teniendo en cuenta que los/as profesionales del ámbito educativo no conducen procesos de mediación entre padres y madres separados/divorciados, o entre éstos y sus hijos/as.. Las situaciones más habituales con las que se pueden encontrar y en las que pueden intervenir a través de estas técnicas, se relacionan con desacuerdos entre los progenitores ante decisiones educativas importantes para sus hijos/as.

Como ya se ha señalado, no se trata de que los/as profesionales del ámbito educativo lleven a cabo un proceso de mediación propiamente dicho con los progenitores, sino que, como indica Robledo Bucio (2010), se realice una actividad mediadora informal, es decir, que los/as profesionales conozcan y utilicen ciertas técnicas de mediación familiar, que ayuden a que dos personas enfrentadas puedan dejar a un lado sus diferencias y tomen una decisión satisfactoria para ambos.

Existen algunas técnicas generales que los/as profesionales del ámbito educativo podrían emplear en este sentido. Son técnicas independientes, que no implican una serie de pasos ni tienen que estar necesariamente insertas en un proceso más amplio. La eficacia de su uso dependerá de la experiencia en su puesta en práctica y de la formación específica de los/as profesionales que las empleen.

Probablemente la escucha activa sea la estrella de las técnicas para facilitar la comunicación y el diálogo. Según Poyatos García (2003), la escucha activa o empática implica esforzarse por entender a la otra persona, requiere del interlocutor/a incorporar simultáneamente emociones, contenidos y expresiones que se transmiten corporalmente. Lo que se transmite con la escucha activa es una actitud de respeto hacia sus presupuestos, de aceptación de los mismos, y con ello se legitima la relación.

Siguiendo a Poyatos García (2003), el uso de las preguntas es otra de las herramientas básicas a utilizar, ya que facilita la comunicación. Nos va a permitir obtener información, no sólo del contenido del desacuerdo, sino también del contexto, insistir en algún elemento concreto del desacuerdo y vislumbrar posibles puntos de acuerdo. Las preguntas pueden ser:

- Cerradas: admiten respuestas sí o no. Sirven para confirmar una idea previa.
- Abiertas: sirven para explorar una situación y permiten a la persona

explicar de forma amplia lo que piensa o siente respecto a un tema.

- Preguntas circulares: consisten en preguntar a una persona qué piensa sobre la relación de otras, y su objetivo es que las personas se pongan en el lugar del otro.

Esteban Soto (2012) recoge técnicas más específicas:

1. Normalización. Se puede usar esta técnica cuando uno de los progenitores crea que la situación es demasiado complicada para poder resolverse. Consiste en reformular el problema presentándolo con una explicación real y objetiva. Así la situación deja de ser desproporcionada y por lo tanto la solución parece más factible y cercana.

2. Enfocar hacia el futuro. Esta técnica es útil para movilizar a los padres/madres anclados en problemas y dificultades del pasado. Se realiza a través de una pregunta o comentario que contenga connotaciones temporales futuras sobre la acción mencionada.

3. Reciprocidad. Es raro que una persona en una situación de desacuerdo admita ser copartícipe del problema. El/la profesional de la educación, mediante esta técnica, encuentra una nueva fórmula de definir el problema para que la posición de culpabilizar al otro desaparezca.

4. Síntesis. Se hace un resumen objetivo y breve de los puntos de acuerdos alcanzados hasta ese momento. Se puede utilizar para clarificar lo que uno de los progenitores ha dicho o para hacer una recopilación de lo expresado hasta ese momento. Además, ayuda a centrar el diálogo y clarificar el rol no directivo del/de la profesional (el padre y la madre son los actores del proceso de toma de decisiones).

5. Reconocimiento del otro. A veces, los profesores/as u otros/as profesionales del mundo educativo pueden encontrarse con un conflicto en el que el tono emocional es elevado, y uno de los progenitores solamente se centra en sí mismo y en sus necesidades. El/la profesional utiliza esta técnica haciendo referencia al otro y haciendo que reconozca lo difícil de la situación, no sólo para uno mismo sino también para la otra persona.

6. Reformulación. Esta técnica es muy sencilla de aplicar pero puede provocar grandes cambios en la forma de entender el desacuerdo. Se utiliza para facilitar la comprensión y asimilación de los mensajes; consiste en dar una nueva formulación a lo que ha dicho uno de los progenitores, de forma no

hiriente y neutra y que pueda facilitar el diálogo.

7. Connotación positiva. Con esta técnica se pretende dar un significado positivo a un comentario negativo. Así ese mensaje se "reinterpreta" positivamente y se reducen ciertas actitudes y sentimientos negativos derivados de comentarios inadecuados que podrían afectar a la comunicación fluida y la toma de acuerdos. Para aplicar esta técnica, hay que encontrar esa cualidad positiva en el comentario realizado por uno de los excónyuges.

CONCLUSIÓN

El objetivo de la guía presentada, no es otro que intentar clarificar el proceso que atraviesan los hijos/as tras el divorcio, dando algunas pautas que puedan ayudar a los niños/as en esta transición. Al fin y al cabo la escuela es el lugar donde niños/as y adolescentes pasan una gran parte de su vida y, por ello, los maestros/as y otros/as profesionales del ámbito educativo tienen un papel clave en este proceso. La tasa de divorcio no parece que vaya a disminuir, por lo que los/as profesionales que trabajan con niños/as, adolescentes, jóvenes y familias, deberían estar preparados/as para favorecer condiciones que permitan una adaptación adecuada de los hijos/as, de forma que éstos y éstas puedan seguir su normal desarrollo evolutivo.

REFERENCIAS

Clerget, S. (2006). *Separémonos pero protejamos a nuestros hijos*. Barcelona: De Vecchi.

Esteban Soto, Y. (2012). Las armas del mediador para lograr el acuerdo: las microtécnicas de la mediación. En H. Soleto, E., Carretero Morales y C. Ruiz López. *Mediación y resolución de conflictos: técnicas y ámbitos* (2ª ed.) (págs. 239- 260). Madrid: Editorial Tecnos.

Instituto de Política Familiar (2014). Evolución de la familia en España 2014. Disponible en http://www.ipfe.org/Espa%C3%B1a/Documento/72.

Leon, K., y Spengler, L. (2005). *Helping children adjust to divorce: A guide for teachers.* Disponible en http:// http://extension.missouri.edu/p/GH6611.

Martínez-Pampliega, A., Iriarte, L. y Sanz, M. (2014). E*gokitzen. Programa de intervención post-divorcio*. Universidad de Deusto.

Poyatos García, A. (2003). *Mediación familiar y social en diferentes contextos.* Valencia: Nau Llibres.

Robledo Bucio, M. M. (2010). Profesores y mediación familiar como alternativa para una mejor adaptación de las niñas/os ante el divorcio. *Revista de la intervención Psicosocioeducativa en la desadaptación social*, 3, 31-40.

Wallerstein, J. S. (1983). Children of divorce: Stress and developmental tasks. En N. Garmezy, y M. Rutter (Eds.) *Stress, coping, and development in children*. pp. 265-303. New York: McGraw-Hill.

Wallerstein, J., Lewis, J., y Rosenthal, S. P. (2013). Mothers and their children after divorce: Report from a 25-year longitudinal study. *Psychoanalytic Psychology*, 30, 2, 167-187

La Revue du REDIF
2015, Vol. 8
www.redif.org
ISSN: 2070-9021

EL PASO DEL TIEMPO ENTRE LA LLEGADA Y LA ESCOLARIZACIÓN DE UN HIJO ADOPTADO

Mercadal, J.[1], Pérez-Testor, C.[1 2], Aramburu, I.[1], Mirabent, V.[1], Aznar, B.[1 2], Davins, M.[1], Salamero, M.[1]

1. Universitat Ramon Llull. "Institut Universitari de Salut Mental Vidal i Barraquer".
2. Universitat Ramon Llull. "Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna".

La investigación que ha conducido a estos resultados ha sido realizada mediante fondos procedentes de la Secretaría de Universidades e Investigación del Departamento de Economía y Conocimiento. 2015-URL-Proj010.
Aristos Campus Mundus (ACM 2015) ha colaborado como entidad financiadora. ACM2015_13.
La investigación que ha conducido a estos resultados ha sido realizada mediante fondos procedentes de la Obra Social "la Caixa". 2014-URL-Trac-040.

RESUMEN

La llegada de un hijo, y más si es adoptado, supone un cambio familiar a todos los niveles, tanto para los padres como para el hijo. Entre los muchos factores que pueden condicionar la buena adaptación del niño en una nueva ciudad, cultura, familia y entorno diferentes, en el presente trabajo procuraremos destacar la importancia que tiene el tiempo que el menor pasa con sus nuevos padres antes de ser escolarizado. En muchos casos, los niños adoptados han pasado sus primeros años de vida en instituciones, por lo que les ha sido difícil establecer algún vínculo afectivo significativamente seguro. Pensamos que reforzar éste aspecto, es decir, lograr que el niño sienta que tiene una figura de referencia a la que acudir siempre que lo necesite, es un aspecto crucial a partir del que va a poder empezar a desarrollar nuevos conocimientos, habilidades y establecer nuevos vínculos seguros.

Palabras Clave: *Paso del tiempo, adopción, vínculo seguro.*

ABSTRACT

The arrival of a son, and more if it is adopted, supposes a familiar change to all the levels, so much for parents as for son. Between the a lot of factors that

can condition the good adaptation of the boy in a new city, culture, family and different surroundings, in the present work will procure to stand out the importance that has the time that the minor happens with his new parents before being enrolled. In a lot of cases, the boys adopted have happened his first years of life in institutions, by what have not been able to establish any affective bond significantly safe. We think that reinforce this aspect, that is, getting the child feels he has a figure of reference to turn to when he needs, is a crucial aspect from which will be able to start developing new knowledge, skills and establish new safety bonds.

Keywords : Time passing, adoption, safety bond.

INTRODUCCIÓN

"¿Por qué nos damos tanta prisa para que los niños crezcan, aprendan inglés, vayan a la piscina o de colonias, sepan estar sin sus padres? Como adultos, ¿les ofrecemos el suficiente espacio y tiempo para que su más tierna infancia se desarrolle paulatinamente y según sus necesidades? ¿No les somete a un exceso de estimulación y dispersión seguir el ritmo de los adultos? ¿Por qué correr tanto? ¿Ha de destacar? ¿Debemos sumarnos a los aspectos competitivos de nuestra sociedad?" Estas son sólo algunas de las preguntas que se plantean Mirabent y Ricart (2005) en su capítulo sobre la escolarización de los niños adoptados. El tiempo que el niño pasa con sus padres en sus primeros años de vida es muy importante para establecer un buen vínculo y poder ingresar en la escuela con mayores facilidades para la adaptación. Si hablamos de niños adoptados, que no han podido establecer lazos afectivos fuertes y seguros, la necesidad de pasar tiempo junto a los padres entre llegada y escolarización se hace más evidente. De hecho, Fernández Molina (2011) afirmaba que muchas dificultades de aprendizaje o de desarrollo provienen de trastornos de la vinculación y, en este mismo sentido, Mirabent y Ricart (2005) apuntaban que la entrada a la escuela sin que la adaptación previa se haya realizado y sin que el vínculo entre padres e hijo sea estable y seguro, puede ser un factor de riesgo añadido para la salud y el bienestar del menor.

Es precisamente de la importancia e influencia que tiene el paso del tiempo entre la llegada y la escolarización de un niño/a adoptado/a, de lo que vamos a tratar en el presente trabajo.

EL PASO DEL TIEMPO

Importancia del Apego

Cuando tratamos cuestiones relacionadas con la infancia, es indispensable tratar el tema del vínculo, y si además lo hacemos con la variable añadida de que estos niños son adoptados, el concepto de vínculo y su representación, deviene un aspecto crucial. La preocupación por la relación temprana del niño con su madre fue uno de los temas centrales para el psicoanálisis desde sus inicios. Ya en 1935, René Spitz inició sus investigaciones observando el desarrollo de niños abandonados, que eran llevados a instituciones, en su mayoría orfanatos. Estas observaciones le permitieron ver que la madre sería la representante del medio externo y a través de ella el niño podría empezar a construir la realidad y objetividad de éste. Muchas han sido las teorías que han reflexionado sobre el vínculo relacional del hijo con las figuras parentales, pero seguramente Bowlby y la teoría del apego nos permite entender de forma mas concreta esa relación. Bowlby (1958) hipotetizaba que el vínculo que une al niño con su madre es producto de una serie de sistemas de conducta, cuya consecuencia previsible es aproximarse a la madre. Diez años más tarde, el mismo autor (Bowlby, 1969) definía la conducta de apego como cualquier forma de comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido. Planteaba también que como resultado de la interacción del bebé con el ambiente, especialmente con la madre, se crean determinados sistemas de conducta, que son activados en la conducta de apego.

Cuando un niño es dado en adopción, es necesario que sus padres biológicos hayan sufrido una situación límite, cómo la muerte, o que por los motivos que sean, hayan tenido que renunciar a él. Sea cómo sea, en la mayor parte de los casos, esta perdida es vivida como abandono, lo cual, des del punto de vista psicoanalítico, y psicológico en general, comporta un corte o no-existencia de vinculo familiar y con ello, la rotura en el proceso de apego (Hermosilla, 1989).

El lugar, las interacciones, las experiencias dónde crecen y se

desarrollan los niños en los primeros años de su vida siembran las bases de sus aprendizajes, es decir, sus primeras experiencias vitales y relacionales ayudarán o perjudicarán a que el niño desarrolle unas u otras y de un modo u otro sus habilidades básicas, lo que, posteriormente, le permitirá seguir creciendo y consolidando nuevos aprendizajes y capacidades cognitivas, emocionales y sociales más elaboradas (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird y Kupzyk, 2010). O lo que es lo mismo, el cambio de lugar, de ciudad, de cultura, de entorno, de interacciones y de experiencias, que comporta la adopción, dificulta el normal desarrollo de las habilidades básicas del niño, con lo que la consolidación de aprendizajes más complejos y elaborados se presenta, a priori, más laborioso.

Es evidente entonces, que uno de los objetivos principales e iniciales de los padres adoptantes, debería ser el esfuerzo para lograr un vínculo suficientemente fuerte para que el niño pueda, a partir de allí, desarrollar todo su potencial, aunque eso tenga que hacerse unos años más tarde que en los casos de familias con hijos biológicos. Singer, Brodzinsky y Ramsay (1985), afirmaron que la calidad del apego en madres no adoptivas es, en general, similar a las adoptivas, aunque, a nuestro entender, el esfuerzo (la dificultad para lograrlo) de las últimas, es mayor. En este sentido, Fernández y Fuentes (2004), señalaban que las familias en general estaban satisfechas con su experiencia adoptiva y que sus hijos se habían adaptado correctamente a su nueva vida. Sin embargo, la adopción supone un gran cambio, tanto para el hijo que es adoptado cómo para los padres adoptantes, por lo tanto, supone la creación de un nuevo sistema familiar al que todos los miembros tendrán que adaptarse (Castro, 2009). El modo en que la familia afronte este reto y se haga cargo de esta tarea influirá en el grado de adaptación adoptiva y del ajuste familiar. Brodzinsky, Schechter y Brodzinsky (1986) ya sugerían que los padres adoptivos debían iniciar la revelación de la adopción a sus hijos a temprana edad y poco a poca irles aumentando la información en función de lo que la edad y el grado de maduración les permitiera asumir. Esto, al fin y al cabo, es ayudar a los hijos adoptados a crear su propia identidad a partir del relato de lo que los padres adoptivos saben acerca de la historia previa de su hijo, o en otras palabras, es darles los cimientos a partir de los cuales los niños pueden empezar a construir su nueva vida en un país,

cultura, sociedad y familia diferente. Así, ser madre o padre por la vía de la adopción, incluye un "plus" de trabajo a lo que a la vinculación para la nueva familia se refiere, ya que la adopción comporta un salto cualitativo para la familia en el punto crucial de la paternidad y, de este modo, los padres deben hacerse cargo de una escena de la que no participaron y que, paradójicamente, la elaboración que hagan de ella cómo familia será un pilar esencial para la buena adaptación de su hijo.

En la misma línea y siguiendo otra vez a Bowlby (1969), cabe destacar que el desarrollo físico y sobretodo psíquico, dependerá del trato que el niño reciba de su entorno más cercano (padres) y de la calidad y la duración del mismo. Las funciones de contención que los niños reciben por parte de sus padres son las que organizarán la base del pensamiento, de la simbolización y del lenguaje del niño o, en otras palabras, la base de su capacidad para aprender (Mirabent y San Marino, 2008).

Situación de los niños adoptados internacionalmente en nuestro país

La mayor parte de los niños adoptados internacionalmente en nuestro país y muy probablemente en toda Europa en general, son niños que han vivido los primeros años de sus vidas en instituciones, lo que hace difícil que hayan podido gozar de experiencias vinculares de exclusividad y afecto, necesarias para desarrollar las capacidades psíquicas más elementales como son el pensamiento, la simbolización, el lenguaje, las habilidades cognitivas, sociales, emocionales, etc. (Rosser y Bueno, 2011). En las instituciones los niños acostumbran a ser atendidos por diferentes personas, por lo que nadie llega a conocerlos completamente y se obvian muchas de las necesidades más particulares y personales de cada uno de ellos, dándoles un trato protocolizado, con el que se satisfacen (o no) las necesidades básicas, y en el que queda poco margen para el buen desarrollo psíquico. La falta de relaciones consistentes y prolongadas con una figura significativa, dificulta el establecimiento de una relación de apego segura, lo que afecta significativa y negativamente al inicio de la estructuración mental del menor y con ello el desarrollo de su pensamiento,

lenguaje y afectos (Rosser y Surià, 2012). De este modo, cuando el menor llega a su nuevo hogar e inicia una vida en familia, solamente ha experimentado un modelo de vinculación y por lo tanto, no conoce a sus nuevos padres ni la forma en que "estos adultos" van a relacionarse ahora con él (Mirabent y Ricart, 2005).

En muchos casos, nos encontramos con que la realidad del día a día lleva a muchas familias a adelantar el ingreso de sus hijos a la guardería. Cuando el menor es escolarizado al poco tiempo de ser adoptado, se encuentra con un reto añadido, y es que no solamente se enfrenta a la necesidad de haberse de adaptar a un nuevo entorno, nuevas personas, nueva ciudad, cultura, clima y sociedad, sino que también se le suma el reto del progreso en la adquisición de nuevos conocimientos (Berástegui y Rosser, 2012). Evidentemente, no se debe ni pretendemos culpabilizar a los padres ante tal hecho, pero sí es importante destacar el impacto que ello tiene sobre los niños.

Muchas veces se confunde el "desear ser" con el "deber pertenecer". Lo primero comporta paciencia, esfuerzo, dedicación, compromiso, sacrificio a favor del menor, en el sentido de ir a su ritmo, de "adaptarse a su adaptación", ir padres e hijo uno al lado del otro, siendo el hijo quien marque cada paso. Esta actitud por parte de los padres, favorece enormemente el desarrollo de todas las habilidades mencionadas anteriormente, ya que de este modo se le da al menor lo que necesita en cada momento, aprendiendo a ser padres de ese niño en concreto y, a la vez, ayudando al niño a sentirse hijo de esos padres para, en un futuro, cuando toque dar el paso de crear nuevos vínculos de otra índole, haber ofrecido al hijo suficientes recursos relacionales para poder establecerlos con seguridad i confianza. De lo contrario, el "deber pertenecer", consiste en querer normalizar la situación empujando a los niños a que se relacionen con otros niños y establezcan nuevos vínculos, sin aún tener asumido el papel de hijo. Mirabent y Ricart (2005) apuntaban que la adaptación del niño y la creación de vínculos emocionales es un proceso lento y aconsejaban no querer correr demasiado, ni precipitarse en normalizar la vida del niño y de la familia, ya que se podría caer en una falsa adaptación y una falsa vinculación familiar. Para Esther Grau (2002), la escolarización prematura compromete el progreso del niño, argumentando que hay que darles tiempo para comprender

que significa ser hijo, vivir en familia y encontrar la base segura desde la que experimentar, alejarse y explorar el mundo para, poco a poco, llegar a ser individuos autónomos. Pues, el no sentir incomodidad en la separación con los padres, podría deberse a una indiferenciación entre los padres y los demás adultos, lo que nos llevaría a la falsa sensación de buena vinculación. En cambio, el malestar, el llanto y la pena, entre otros, podrían ser signo de una vinculación real y de estar preparado para abordar aprendizajes más complejos, puesto que los estímulos más motivadores provienen de las figuras de referencia. Y en este sentido, Múgica (2009) apuntaba que "la autonomía sin compañía no es autonomía, es soledad, y en soledad los niños se extravían, mientras que en el apego, en compañía, aprenden". Loizaga et al. (2009) describió una fuerte relación entre la vida familiar del niño adoptado y los indicadores escolares, concluyendo que los niños que presentaron más dificultades de adaptación en los centros educativos y aquellos con un bajo rendimiento escolar, eran también los que presentaban una peor adaptación familiar.

Mirabent y Ricart (2005) aseguraban que si el niño siente que, de forma precipitada, se le coloca en un ambiente cargado de exigencias, cuando todavía no ha resulto quién es, dónde está y por qué, es posible que opte por huir de dichas situaciones refugiándose en sus pensamientos o que, peor aún, al sentirse incapaz de afrontar esas exigencias con el rendimiento que se espera de él, manifieste agresividad como forma de evitación. Las respuestas de hiperactividad o hostilidad, cómo volveremos a comentar más adelante, lejos de considerarse negativas, deberían interpretarse cómo un modo en que el niño se defiende de las presiones externas a las que se siente sometido. De igual manera, Pérez-Testor (2008), afirmaba que es indispensable una preparación para que el paso a la escuela se haga correctamente.

Fernández Molina (2011), desarrolló un esquema en el que se describía un circulo vicioso dónde la baja autoestima académica, las dificultades cognitivas, el bajo interés, la mayor dificultad para comprender al profesor, la menor experiencia de éxito, la ansiedad y el

aburrimiento, y los problemas de conducta se iban retroalimentando si se incorporaba a la escuela a un niño adoptado que aún no estaba preparado o que no había establecido los lazos afectivos con sus padres. Tiene mucho que ver con lo que Pérez, Etopa y Díaz (2010) afirmaban acerca de la adaptación escolar, la cual apuntaban, se complica si se escolariza al niño sin haber hecho aún una buena vinculación con sus padres adoptivos, ya que si el niño esta en pleno proceso de vinculación y se le separa de los padres para incorporarlo a la escuela puede ser considerado y vivido como un nuevo abandono, lo que puede generar indiferencia absoluta por no mantener lazos afectivos con nadie, por la misma desconfianza que han producido en el menor anteriores pérdidas.

Bowes, Harrison, Sweller, Taylor y Neilsen-Hewett (2009) afirmaban que los menores que han pasado más tiempo en centros y que han sufrido más cambios de institución eran los que presentaban un peor ajuste académico, más dificultades socio-emocionales y de comportamiento y unas relaciones más conflictivas entre ellos y el resto de compañeros. Y, por el contrario, los niños que habían recibido más cuidado informal en contexto familiar, tuvieron un efecto positivo.

En esta línea, Loigaza et al. (2009) encontró que el 10,3% de los niños que habían sido escolarizados en el momento inmediatamente posterior a su llegada, presentaban problemas de integración. Se observó cómo este porcentaje se reducía con el paso del tiempo, de manera tal que solamente un año después, había bajado hasta cuatro puntos. Lo mismo pasaba con el rendimiento escolar: el 27,7% presentó dificultades para llevar a cabo las tareas escolares, mientras que un año más tarde, sólo lo hacían el 19,9%. Concluía que los niños con más dificultades de adaptación en la escuela eran también aquellos que presentaban mayores dificultades de integración entre sus compañeros y otros niños, de tal manera que en el contexto social, destacaba la presencia de conductas de retraimiento e hiperactividad en un 16,1% y 14,6% respectivamente, en el momento de la llegada. Aunque cabe destacar que estas conductas se fueron modificando significativamente durante el primer año, derivando en conductas más adaptativas.

Palacios, Sánchez-Sandoval y León (2005) también destacaron las

conductas de inquietud (67,1%) y alto nerviosismo (48,7%) en niños en edad preescolar y, en niños ya escolares, se presentaban problemas relacionados con la hiperactividad: no terminaban las tareas (47,6%), eran muy inquietos (54,3%) y se distraían muy fácilmente (48,1%). Ante tales conductas, un profesional, pero también la familias, deben tener bien claro cual es su origen, y evitar diagnósticos precipitados o equivocados de déficit de atención y/o hiperactividad a un niño que utiliza ese tipo de conductas de manera inconciente, con el objetivo de explorar su nuevo entorno y liberarse de las ansiedades que éste le origina. En nuestra práctica clínica, hemos podido corroborar que cuanto antes se escolariza a un niño adoptado, habrá más probabilidades de que haga conductas de hiperactividad y distracción, y por lo tanto, más cuidadosos tendremos que ser al respecto.

¿Cuándo y cómo escolarizar?

Llegados a este punto, una pregunta que muchos padres adoptivos podrían hacerse es: "Entonces… ¿Cuándo es el momento en que se debe llevar al niño a la escuela?" La respuesta no es sencilla, ya que no existe ningún patrón o ninguna formula con la que podamos saber con exactitud cuando ha llegado el momento propicio, pero quizás valdría como respuesta, lo que Pérez-Testor (2008) afirmaba: "Cuando lo veamos lo suficientemente seguro y tranquilo. Cuando veamos que ha podido integrar en su interior de manera estable a sus referentes, a sus padres, familia y entorno. Cuando pueda diferenciar quien es y no exista la posibilidad que "se vaya" con el primero que le tienda la mano. Cuando sea capaz de diferenciar lo conocido de lo nuevo, de lo desconocido". Por otro lado, también nos podemos orientar, siguiendo el mismo autor, con el conocimiento de la lengua familiar: "Cuando el pequeño haya adquirido un nivel de lenguaje suficiente para poder comunicarse con sus futuros compañeros y sus educadores".

Para aprender (en la escuela) es necesario un equilibrio emocional que está, en multitud de ocasiones, ligado con la historia previa del menor y por la función reparadora de los padres que, con su trato, atención y estimación le ayudaran a reparar los daños y secuelas que su historia previa le haya

producido. Nos referimos con ello a que, el progreso o no en los aprendizajes del niño, estará muy condicionado a cómo vaya comprendiendo y asimilando su propia historia. Es difícil progresar en el aprendizaje cuando uno no puede acceder al conocimiento de verdades que le generan dolor o que le resultan difíciles de aceptar (Mirabent y Ricart, 2005).

De todos modos, es recomendable que la entrada a la escuela se haga de manera progresiva, sin prisas, procurando evitar sufrimientos y angustias y contando siempre con la ayuda de los pedagogos del centro. De hacerse así, afirma Pérez-Testor (2008), muy probablemente la entrada al mundo escolar irá bien, a pesar de que el menor pueda pasar por algún momento de ansiedad.

Por otro lado, una vez ya se ha decidido que el niño va a ser escolarizado, Navarro (2011) propone una serie de cuestiones a tener en cuenta:

- El momento en que el niño va a incorporarse por primera vez al centro, así como la forma en que va a hacerlo. Es prudente analizar si la escolarización va a realizarse desde el primer momento durante toda la jornada escolar o se va a plantear como más adecuada una escolarización progresiva.

- La adscripción a un determinado grupo-clase, acorde con las necesidades del menor.

- El procedimiento para el control de los estímulos afectivos y sociales que va a recibir el nuevo alumno. La llegada del niño adoptado, puede resultar muy llamativa para los componentes de la comunidad escolar, de forma que los primeros días pasan de otras clases por su aula para conocerle, se acercan a decirle cosas o a intentar ayudarle. Esto puede generar una atención excesiva por parte de los compañeros hacia el recién llegado y, en tales circunstancias, estos nuevos alumnos podrían llegar a desear “hacerse invisibles”.

- Las actuaciones previstas en los momentos menos estructurados de la jornada escolar, que pueden generar al nuevo alumno

mayor estrés, como por ejemplo, procurar que no se encuentre solo en momentos de "patio" o "recreo".

- Posponer la decisión de utilización del comedor escolar, si ello es posible, hasta el momento en que el nuevo alumno pueda adaptarse adecuadamente a un mayor tiempo de exposición a los nuevos estímulos escolares, sin que le generen fatiga excesiva.

- Evaluación inicial del niño y posible variación del nivel escolar, si procediese.

- En cuanto a la relación familia-escuela, debe establecerse ya inicialmente con la familia el procedimiento que se va a articular para mantener un contacto frecuente, especialmente en los primeros momentos de la escolarización del alumno.

CONCLUSIONES

Pensamos que el primer objetivo que deben alcanzar las familiar, es el de acompañar a sus hijos adoptados en su aprendizaje hacia la integración y el convencimiento de saber que tienen unos padres, un hogar y una familia. De lo contrario, la entrada a la escuela sin que hayan realizado una adaptación previa a la familia y sin que el vínculo entre padre, madre e hijo sea estable y seguro, puede ser un factor de riesgo importante (además de muchísimos otros) para la adaptación escolar, emocional y cognitiva del menor. Además, cuanto mayor sea el tiempo que se pase en familia, ayuda a que los padres entiendan mejor a sus hijos, conozcan sus necesidades y enfoquen de manera u otra, según consideren, el ingreso o la incorporación a la escuela. Dole (2005) remarcaba la importancia de dejar un tiempo previo al inicio de la escolaridad para que los niños y sus madres se pudieran vincular con el fin de poder conseguir mejores resultados académicos.

Muchos autores hablan de las dificultades que presentan algunos niños adoptados en el ámbito escolar, y piensan pude tener que ver con un Déficit Cognitivo Acumulativo. Estos

déficits son derivados de las carencias sufridas por los menores que crecieron en entornos desfavorecidos y han impedido que éstos desarrollen habilidades cognitivas adecuadas a su edad. El desfase entre la madurez cognitiva y los requisitos estructurales para un aprendizaje crea en el menor un círculo vicioso de frustración, falta de interés y baja autoestima que puede derivar en un bloqueo del proceso de aprendizaje que en ocasiones se traduce en una incompetencia cognitiva y comportamental que les aleja cada vez más del resto de los alumnos (Glindis, 2000).

Por lo tanto, el tiempo que el niño ha estado cuidado, en los primeros momentos post adoptivos por sus padres, es un factor de protección para el desarrollo de sus capacidades, espacialmente las de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

Berástegui, A. y Rosser, A. (2012). La integración escolar de los menores adoptados: percepción parental y variables implicadas. *Anuario de Psicología, 42*(3), 343-360.

Bowes, J., Harrison, L., Sweller, N., Taylor, A., Neilsen-Hewett, C., & Murray, E. (2009). From child care to school: Influences on children's adjustment and achievement in the year before school and the first year of school. Findings from the Child Care Choices Longitudinal Extension Study. *Research Report to the NSW Department of Community Services.* Sydney: Macquarie University.

Bowly, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. International Journal of Psychoanalysis. Vol. 39, 350 – 373.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss.* Vol. 1. New York: Basic Books.

Brodzinsky, D. M.; Schechter, D.; & Brodzinsky, A. B. (1986). Children's knowledge of adoption: Development changes and implications for adjustment. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Castro, J. (2009). Ideas de los padres adoptivos sobre la comunicación a los hijos de la condición adoptiva. International Journal

of Developmental and Educational Psychology, Vol. 2.

Dole, K. N. (2005). Education and internationally adopted children: Working collaboratively with schools. *Pediatric Clinics of North America, 52*(5), 1445-1461.

Fernández, M.; & Fuentes, M.J. (2004). Como valoran las familias de adopción de niños mayores: implicaciones para la actuación de los técnicos. Bienestar y protección infantil. Vol. 3(2), 97 – 114.

Fernández Molina, M. (2011). Adopción, Desarrollo y Aprendizaje. Padres y Maestros, Nº 339, 13 – 17.

Gindis, B. (2000). Detecting and Remediating the Cumulative Cognitive Deficit in School Age Internationally Adopted Post-Institutionalized Children. *The Parent Network for the Post-Institutionalized Child, 27*(1), 1-6.

Grau, E. (2002). Los menores adoptados internacionalmente. La escolaridad. Asociación CRIA. Conferencia en el Centre de Recursos Pedagógicos de Sant Martí de Provencals. Barcelona.

Hermosilla, M. (1989). Efectos psicológicos del abandono y su reparación mediante la adopción. Problemática del Menor en situación irregular Primer encuentro Nacional Patronato de los Sagrados Corazones. Valparaíso, Chile.

Mirabent, V.; & Ricart, E. (2005). Adopción y vínculo familiar. Crianza, escolarización y adolescencia en la adopción internacional. Barcelona. Paidós – Fundació Vidal i Barraquer.

Mirabent, V. y San Martino, M. (2008). Relació parental i aprenentage en nens adoptats internacionalment. *Revista Catalana de Psicoanálisis, 25*, 1.

Múgica, J. J. (2009). Comparecencia ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Coretes Generales. Senado. Pag. 8.

Navarro, M. (2011). Guía para la Intervención Educativa del Niño Adoptado. Asociación de Familias Adoptantes de Aragón. Sansueña Industrias Graficas. Aragón.

Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y. y León, E. (2005). Adopción y problemas de conducta. *RIDEP*, *19*(1), 171-196.

Pérez-Testor, C. (2008). Post-Adopción y Vínculo Familiar. REDIF, Fundació Vidal i Barraquer. Colección Actas de la REDIF: Barcelona.

Pérez, C., Etopa, P.; & Díaz, G. (2010). Análisis de las dificultades escolares que presentan los niños que han pasado por un proceso de adopción internacional. International Journal of Developmental and Enducational Psychology. Nº 2, 455- 460

Pita, M. P.; & Guía, A. (2011). Adopción Internacional: Opacidad de los retos en el Sistema Educativo. Universitat Oberta de Catalunya. Trabajo Final Humanidades.

Rosser, A. y Bueno, A. (2011). La construcción del vínculo afectivo en la adopción. La teoría del apego como marco de referencia en la intervención postadoptiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología)*, *1*(1), 333-340.

Rosser, A. M. y Suriá, R. (2012). La adaptación escolar de los menores adoptados. Riesgos y estrategias de intervención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(1), 151-170.

Singer, L.; Brodzinsky, D.; & Ramsay, D. (1985). Mother-Infant attachment in Adoptive Families. Child Development. Vol. 56, 1543 – 1551.

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., y Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready Referencias intervention on preschool children's social-emotional competences. *Early Education and Development, 21*(1), 125-156.

Loizaga, F., Louzao, I. I., de Aranzabal, M. y Labayru, M. (2009). *Adopción Internacional: ¿cómo evolucionan los niños, las niñas y sus familias?* Bilbao: Mensajero.