

# Formación de la identidad y relación educativa en contextos de dificultad social: el acogimiento en familia extensa

por Juan Luis FUENTES

*Universidad Internacional de La Rioja*

y Tania GARCÍA BERMEJO

*Centro de Atención a la Infancia. Ayuntamiento de Madrid - Grupo5*

«Nadie es capaz de construir una vida nueva si odia su pasado»

R. Sennett, *El respeto*

## 1. Introducción: Descubriendo un viejo lugar para la intervención educativo-social

El reconocimiento oficial de las titulaciones de diplomado, en su día, y recientemente de Graduado en Educación Social supuso a su vez la puesta en valor de la acción educativa que diversos profesionales venían realizando de manera informal en contextos ajenos al ámbito escolar. Así pues, en los últimos años se han abierto progresivamente nuevos espacios de trabajo para el educador social, donde la intervención educativa en la protección de la infancia ha encontrado un necesario papel junto al de otros profesionales con mayor tradición en este campo [1].

Paralelamente, el acogimiento en familia extensa representa hoy la medida utilizada mayoritariamente en aquellas situaciones en las que los servicios sociales determinan que la retirada de los menores del domicilio familiar resulta imprescindible para garantizar su bienestar. Del Valle, Bravo y López indican que en nuestro país este tipo de situaciones supone el 46,8% de los casos, superando así al internamiento en centro residencial con un 45,3% y al acogimiento en familia ajena que representa el 7,9% [2]. Unido a esto, cabe recordar que no se trata de una medida novedosa pues tradicionalmente las familias han buscado apoyos en su entorno más cercano en momentos de especial necesidad, donde los niños eran criados por

abuelos, tíos, hermanos mayores y otros familiares, quienes se ocupaban de los menores en ausencia temporal o definitiva de sus progenitores. Platón en su diálogo *Las Leyes* ya contemplaba este criterio estableciendo que cuando un padre no deje indicado antes de morir quién debe ser el tutor de sus hijos, serán los parientes quienes se encarguen de éstos [3]. E incluso el propio Aristóteles tras la temprana muerte de sus padres quedó a cargo de un familiar, Próxeno de Atarneo, quien desempeñó un papel muy importante en su educación al posibilitarle entrar en la Academia. Con todo, la regulación y el reconocimiento legal de la familia extensa como una medida alternativa al internamiento de menores en centros de acogida es relativamente reciente [4]. A partir de los años 70 y 80 en Estados Unidos los criterios de parentesco comienzan a tener una presencia relevante en la toma de decisiones sobre las medidas de protección de la infancia [5]. Y en España, la Ley 21/87 introduce en el Código Civil el concepto de acogimiento familiar a través del cual se pretendían establecer las bases para la regulación de las fases previas a la adopción, así como promover su homogenización y difundir su puesta en práctica [6]. Pero no es hasta mediados de los noventa cuando la Ley Orgánica 1/1995 prioriza a la familia extensa frente a otras medidas de protección [7].

El también tradicional internamiento en centros de acogida de aquellos niños cuyos padres no podían mantenerse a su cargo ha sido cuestionado por muy variadas razones. La *desnormalización* de la vida del niño producida por la instauración de rutinas diferentes, la gran dificultad de crear vínculos afectivos estables y exclusi-

vos con adultos –decisivo para el desarrollo de relaciones de apego–, y los efectos de la *institucionalización* o dependencia de las instituciones en aquellos jóvenes que permanecen durante largos periodos de tiempo en los centros, son algunas de las razones que en los últimos años han motivado a buscar otras alternativas [8].

En contraposición, el contexto familiar se concibe hoy como el más positivo para la crianza y el desarrollo integral de la infancia [9]. Por ello, ante la imposibilidad de que muchos niños permanecieran al cuidado de sus padres, se buscó una alternativa familiar mediante el acogimiento en familia no biológica. No obstante, y a pesar de los innegables beneficios de esta medida, las dificultades que acarrea no son pocas. En este sentido, las profesoras Hagar y Scannapieco [10] explican que en Estados Unidos el crecimiento de las medidas de protección en los últimos años debido a factores muy diversos, unido a la disminución del número de acogedores en familia ajena y a la priorización del entorno familiar sobre otros recursos, ha supuesto un vertiginoso aumento de los acogimientos en familia extensa, lo que se concibe como un cambio de paradigma en las políticas de protección a la infancia.

Todo parece indicar que en España nos encontramos en una tesitura similar. En la última década las administraciones públicas responsables de los servicios sociales vienen promoviendo programas dirigidos a potenciar esta medida de protección, así como diversas investigaciones en colaboración con las universidades. El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Universidad de Oviedo realizan en 2003 una investigación dirigida a describir la situación del acogimiento familiar a nivel na-

cional, en lo que constituye uno de los primeros estudios sobre esta medida de protección, donde se aportan datos desgranados por tipo de acogimiento [11]. En 2004, el Ayuntamiento de Madrid implanta un programa dirigido exclusivamente al apoyo y seguimiento de los acogimientos en familia extensa, el cual, dio lugar a diversos estudios sobre esta medida de protección en la ciudad de Madrid [12]. Su puesta en marcha supuso, por un lado, el reconocimiento de necesidades específicas de los menores acogidos, al proponer una atención más especializada que la procurada hasta el momento por los servicios sociales generales; por otro, una declaración explícita de la relevancia de los educadores sociales en este ámbito, al ser la figura profesional con mayor representación en los equipos de trabajo. Dos años más tarde, la profesora de la Universidad de Girona Carmen Montserrat, publica una investigación en colaboración con los equipos de protección infantil de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona en el que se trata de describir la situación de los acogimientos en familia extensa en la Ciudad Condal, partiendo de las percepciones de los acogedores, acogidos y profesionales, con el objetivo de sentar “las bases para el despliegue futuro de programas dirigidos a los acogimientos en familia extensa”[13]. La Junta de Andalucía, en colaboración con la Universidad de Sevilla, publica en 2008 un amplio estudio descriptivo analizando diferentes aspectos del acogimiento en familia extensa [14]. Y asimismo, el Gobierno de Cantabria promueve en 2011 un manual elaborado por Pere Amorós dirigido a potenciar diversos tipos de acogimiento y establecer protocolos de actuación [15].

Gran parte de los trabajos realizados sobre esta medida de protección tienen un carácter descriptivo generalmente cuantitativo. Ahora bien, aunque en primera instancia resulta imprescindible un profundo conocimiento de la realidad que nos permita ser conscientes de las necesidades sociales, tras este primer momento es igualmente necesaria la realización de propuestas de intervención [16], pues como afirman algunos estudios recientes [17], son los propios protagonistas del acogimiento quienes demandan mayor atención y asesoramiento del que reciben en la actualidad, tanto a nivel económico como de intervención familiar [18].

El objetivo del presente artículo reside en proponer una reflexión pedagógica en torno a dos cuestiones centrales de la intervención educativo-social en el acogimiento en familia extensa: la formación de la identidad y la relación educativa. La continuidad que esta medida de protección proporciona en la historia de vida del niño constituye uno de sus principales beneficios, pues posibilita la construcción de su identidad de una manera incomparable con otras medidas de protección. Sin embargo, este proceso no carece de obstáculos derivados del pasado trágico que muchas veces motiva la separación de sus progenitores. Por otro lado, la relación que el educador debe establecer con la familia en el proceso de intervención se encuentra condicionada por diversos factores, como el contexto coercitivo, que deben tenerse en cuenta.

La complejidad del acogimiento en familia extensa requiere una respuesta que no puede ser unidimensional. Otros ámbitos como el psicológico o el social, hace tiempo que vienen ocupándose de esta

cuestión, y, como hemos visto, la educación se ha incorporado a este trabajo ya de manera oficial. Resulta por ello evidente la necesidad de que la reflexión pedagógica proporcione a los educadores sociales los planteamientos teóricos y las herramientas educativas necesarias para llevar a cabo su tarea educativo-social. El modelo sistémico ha adquirido en los últimos años gran protagonismo en diversos ámbitos de intervención *psicosocioeducativa*, y especialmente, en la atención familiar. Junto a ello, la propuesta educativa basada en la ética del cuidado posee una perspectiva relacional que enlaza con las líneas básicas de la concepción sistémica al “considerar no sólo a los agentes morales, sino también a los receptores del cuidado, así como las condiciones en que las partes interactúan” [19]. Asimismo, algunos de los elementos definidos como fundamentos de la educación del cuidado, son también centrales en la intervención educativa familiar, a saber, el modelaje, el diálogo y la confirmación. Estos dos modelos teóricos constituirán la referencia sobre la que articularemos nuestro trabajo, esperando encontrar en ellos algunos fundamentos que contribuyan a la creación de un corpus teórico que oriente la práctica en los acogimientos en familia extensa.

## 2. La formación de la identidad del acogido en familia extensa

### 2.1. Continuidad en la historia de vida e identidad

Como hemos adelantado, uno de los aspectos más positivos que caracterizan al acogimiento en familia extensa frente a otras medidas de protección tiene que ver

con que posibilita a los acogidos conocer su historia de vida y construirla de manera positiva. Al residir con sus familiares es fácil que éstos conozcan el pasado de los niños y de sus padres, así como las circunstancias que motivaron el acogimiento, lo cual, resultará decisivo para la formación de la identidad del acogido. Asimismo, cuando el niño encuentra que los acogedores conocen su historia, los vínculos entre ellos se ven reforzados. El descubrimiento de la propia vivencia en boca del acogedor, posibilita percibirle partícipe de ella, como parte de uno mismo, incluso aunque la narración se remita a momentos que el acogido no es capaz de recordar. La historia propia se convierte en común, y ello concede continuidad entre el pasado y el presente del niño, aunque éste tenga lugar en un nuevo núcleo familiar. En este sentido, resulta significativa la reflexión de Villalba [20] sobre la tarea de los abuelos en la sociedad contemporánea a quienes define como “historiadores familiares, cuidadores ocasionales, proveedores de cariño y estabilizadores familiares”, mientras que Anaya [21] apunta su papel en las “narraciones de historias que formaban parte del pasado, de la familia, de nuestras raíces”.

El acogimiento en familia extensa implica fuertes cambios en la situación de los menores como la separación de sus padres para vivir en un nuevo núcleo familiar. Sin embargo, cuando el niño o adolescente se ve obligado a abandonar su casa, a separarse de sus progenitores, incluso en algunos casos de su entorno más cercano –grupo de iguales, centro escolar, etc.–, la ruptura es menor cuando las figuras de referencia son personas que ya estaban presentes en su vida, con las que ya ha convivido o con las que ha mantenido

contacto frecuente. Por ello, la continuidad identitaria contribuye a mitigar la brusquedad de los cambios producidos por la medida de protección, pues la transmisión de la identidad familiar y cultural se produce de manera más natural y espontánea, al residir con miembros de su propia familia [22].

## 2.2. *Esquivar la historia familiar o contar la verdad*

Hasta hace relativamente pocos años, muchos adoptantes evitaban contar a los adoptados el mismo *hecho adoptivo*, ocultando su pasado e incluso inventando una realidad alternativa. Actualmente, esta situación ha cambiado significativamente y tanto los profesionales como los padres adoptivos consideran que para establecer un vínculo seguro que no se erija sobre mentiras, es necesario que el niño conozca su pasado y su condición de adoptado. En los acogimientos en familia extensa este proceso no se ha producido de manera tan significativa y muchos acogedores continúan rechazando contar la historia de vida a los niños [23] mientras que éstos en ocasiones ignoran incluso que no son hijos biológicos de sus cuidadores.

Si en el caso de la adopción el momento de afrontar la narración de la historia vital del niño resultaba difícil, en los acogimientos en extensa se añaden varias circunstancias que pueden retraer a los familiares en este sentido. Por un lado, los acogedores pueden pretender proteger a los acogidos ante una verdad que suele ser dolorosa o vergonzosa: drogodependencia, encarcelamientos, prostitución, etc. y tratan de evitar un *supuesto* trauma que se añade a los ya experimentados por el niño. En segundo lugar, ocultar el pasado puede

ser una estrategia para romper con una situación trágica que no se quiere recordar, pero de la que resulta difícil escapar. En este sentido, son muchos los acogedores que parecen ver repetida en los acogidos la problemática de los padres, a veces incluso irracionalmente como en un caso en el que la acogedora mostraba su preocupación porque el niño de seis años se divertía dando vueltas sobre sí mismo, lo que la señora tristemente identificaba como la repetición de un patrón consistente en la búsqueda de los mismos efectos que provoca el alcohol, debido a un misterioso factor genético. Por otro lado, el hecho de ser familiares implica la dificultad de aportar una narración objetiva ajena a todo sentimiento, lo cual, puede motivar un visión distorsionada de la realidad marcada por el rencor o el resentimiento. Y en cuarto lugar, y parcialmente como consecuencia de lo anterior, es común la falta de habilidades para enfrentarse a este difícil momento.

A pesar de que el acogimiento en familia extensa posibilita una mayor normalización en la vida del niño que otro tipo de medidas de protección, tarde o temprano los niños se preguntarán las razones por las que no viven con sus padres o los motivos por los que ellos no tienen los mismos apellidos que los acogedores o que los hijos de éstos. El conocimiento de nosotros mismos y de nuestra realidad es una necesidad humana [24]. La alternativa a ocultar la verdad parece estar destinada al fracaso, en la medida que en un momento determinado los acogidos pueden descubrir de manera casual, brusca e inesperada una dura realidad a la que se añade, a su vez, el reconocimiento de un engaño por parte de sus principales figuras de re-

ferencia. En ese momento el daño es doble: conocer un pasado dramático de manera descontrolada puede ser un duro golpe para el niño, pero ser consciente de que las personas en quien más confía le han engañado, es un nuevo daño innecesario que puede perjudicar la relación y generar un sentimiento de haber sido traicionados.

Ahora bien, a pesar de lo difícil que puede resultar contarle a un niño de corta edad historias generalmente muy dramáticas sobre sus padres, por muy dolorosas que sean las explicaciones resulta conveniente *educar en la verdad* de su historia vital pues es *su historia*. En este sentido la metáfora de Aguirre [25] es muy reveladora cuando dice que “[l]a verdad es como un desinfectante, necesario pero que escuece; a la verdad se la teme, pero es imprescindible”. No se trata de hurgar en las heridas del pasado con un objetivo similar al que critica Watzlawick [26] en su irónico ensayo *El arte de amargarse la vida*, buscando encontrar en él una fuente inagotable de amarguras y de traumas insuperables. Más bien supone lo contrario, es decir, mirar al pasado directamente y elaborar un relato que no culpabilice, sino que ayude a mirar hacia adelante, pues, en palabras de Spaemann [27] “[q]uien puede recurrir al recuerdo de un mundo sano, está más preparado para el contacto con el que está viciado.”

Así pues, la claridad y la tranquilidad en las explicaciones posibilita, por un lado, evitar la aparición del sentimiento de culpa en los niños que suele asociarse a la separación de sus padres y se traduce en sentimientos como *mis padres no me querían y por eso me abandonaron* o *qué he hecho yo para que no me quieran*. Por otro lado, si los niños no disponen de informaciones

coherentes sobre su historia de vida, tienden a llenar los huecos que les faltan con ilusiones o fantasías sobre sus padres biológicos [28].

### 2.3. Reconstruyendo la historia de vida y la identidad

Una narración sencilla y sosegada que dé coherencia a la situación actual y a los acontecimientos pasados es la mejor estrategia para ayudar al niño a construir una identidad positiva a pesar de las dramáticas experiencias que haya podido vivir. Naturalmente, ello no implica saturar con detalles innecesarios e incomprensibles para la edad del niño, sino que es conveniente ir incorporando elementos a medida que crece [29]. La intervención del educador debe dirigirse a procurar que los acogedores hablen a los acogidos de su pasado de una manera adecuada a su edad y de una forma positiva.

Una herramienta educativa que se puede utilizar para ayudar a los niños a construir su historia de vida es la elaboración de un *libro de vida* en el que se recojan datos y fotografías de todas las personas y momentos relevantes en su historia [30]. A través de las imágenes se recrea una narración en la que el niño puede ir conociendo y elaborando su pasado y su presente dando forma y sentido a su vida. Este documento gráfico posibilita establecer una comunicación con el niño en la que encuentre un espacio donde expresar sus dudas y miedos, así como para dar coherencia a su historia, proporcionarle tranquilidad y seguridad, al mismo tiempo que identificar falsas creencias [31]. Este trabajo debe realizarse de manera conjunta, entre los acogedores, los acogidos y los padres biológicos, cuando estén presentes en

la vida de su hijo, posibilitando que sea el niño quien elabore un relato acompañado por sus figuras de referencia. Tener disponible este libro y acceder a él en diferentes momentos, le posibilitará una seguridad muy necesaria para un correcto desarrollo.

Si como afirma López Quintás [32], la literatura no sólo nos proporciona cadenas de hechos sino también *ámbitos de vida* llenos de significado que pueden ayudarnos a orientar nuestra propia existencia, debe ser contemplada como una herramienta para la construcción de la identidad. A pesar del desconocimiento social de esta medida de protección, las obras literarias nos muestran abundantes ejemplos de niños o adolescentes que residen con algún familiar en ausencia de sus progenitores. El propio López Quintás cuando describe la manera en que los cuentos transmiten significados más allá del sentido inmediato de las palabras al encontrar en las mentiras de Pinocho no sólo el crecimiento de su nariz sino también la deformación de su rostro, nos muestra un niño que vive con un hombre de avanzada edad que fácilmente podría ser su abuelo. Otros ejemplos célebres de libros o películas de niños que se encuentran al cuidado de familiares u otras personas diferentes a sus progenitores pueden encontrarse en clásicos como *Heidi* de Spyri, *El libro de la selva* del Premio Nobel Rudyard Kipling o *El Mago de Oz* de Lyman Frank Baum, pero también en historias más recientes como el superhéroe *Spiderman* o el *best seller Harry Potter*. Estas historias pueden acompañar a la elaboración del *libro de vida* y dirigirse a un doble propósito: por un lado, al presenciar narraciones donde los protagonistas viven experiencias simi-

lares a la suya se normaliza su situación y se afronta con menor ansiedad; por otro, al desviar la atención de la propia vivencia y ponerla sobre otra narrativa se facilita que el niño haga preguntas sobre los personajes con los que se identifica, lo que no resultaría tan sencillo realizar sobre la propia vida. Para Noddings [33] la educación debe inevitablemente abordar cuestiones fundamentales de carácter existencial, sin que el temor al conflicto retraiga dicho quehacer, y encuentra en la conversación la “esencia de la educación moral”. Si la escuela es un lugar idóneo para que el maestro incluya tales cuestiones en el currículum, otros espacios de intervención educativa también requerirán que el educador social acompañe a la familia en las respuestas que debe dar a los niños acogidos cuando éstos se pregunten sobre su identidad.

### 2.4. Una mirada crítica al pasado: oportunidad para la educación moral

Otro aspecto de la construcción de la identidad a través de la narración de la propia historia que resulta educativamente relevante tiene que ver con la postura de los educadores ante los acontecimientos pasados. En otras palabras, afrontar la narración de un pasado dramático proporciona una oportunidad para la educación moral de los acogidos. Hemos señalado que el relato debe elaborarse de una manera sosegada sin ocultar la realidad pero sin detenerse en detalles innecesarios, ahora bien, ello no implica la supresión de una mirada crítica. Si los acogedores explican el comportamiento de los padres justificándolo y ocultando sus errores o malas acciones estarán contribuyendo a la deformación de su criterio

moral. Como educadores, son referentes para los acogidos y sus actos y palabras serán responsables de ayudarles a distinguir lo que está bien de lo que está mal. Por ello, si una acción delictiva de los padres motivó su entrada en prisión, sería muy perjudicial que los acogedores no juzgaran este comportamiento negativamente. La pretendida neutralidad del educador a quien en ocasiones se le ha tratado de usurpar su influencia moral, encuentra en estas situaciones una respuesta incontestable. Pensemos en un acogedor que cuenta a un adolescente acogido que su padre tiene una adicción a las drogas, lo cual, lejos de constituir un caso extremo representa la mayoría de los motivos de este tipo de acogimientos [34]. ¿Alguien podría afirmar que no debe juzgar negativamente dicho comportamiento? La retórica de la pregunta es evidente. Señala Ibáñez-Martín [35] que el profesor educa moralmente de un modo u otro aunque no quiera, pues su silencio y exención de juicio ante algo no carecen de significado. En efecto, la Teoría de la Comunicación Humana [36] afirma que la no comunicación no es posible, por lo que no pronunciarse verbalmente no significa no juzgar. Los lazos afectivos que frecuentemente unen a acogedores y a padres, pueden ser un obstáculo para emitir un juicio, especialmente en el caso de abuelos acogedores, pues no es fácil asumir el mal comportamiento de un hijo. Sin embargo, su condición de educadores así se lo requerirá y en ello debe jugar un papel muy importante el educador social.

Asimismo, este reconocimiento del pasado resulta también decisivo para la superación del rencor. El perdón constituye según Arendt [37] el mejor antídoto contra el resentimiento y la venganza, pero el

perdón no es perdón en el olvido [38], ni posibilita la verdadera reconciliación cuando no se conoce la verdad [39]. Por ello, conocer la historia de vida puede ser también un medio para superar los conflictos vividos en cuanto que abre la posibilidad de perdonar.

En una ocasión, una adolescente acogida reclamaba una explicación de su madre sobre los motivos por los que ésta la había abandonado dejándola al cuidado de sus abuelos. Posiblemente, lo que aquella niña demandaba no era *sólo* conocer estas razones sino también una restauración del daño generado, a través del reconocimiento de éste por parte de su madre, lo cual, implica una dignificación [40]. Naturalmente, el perdón no ocurre automáticamente, sino que requiere tiempo para superar la ofensa y en ello puede ser de ayuda la acción del educador [41].

## 2.5 Historia de vida, resiliencia y cuidado

Puede encontrarse un motivo más para la construcción de la identidad a través de la historia de vida en el concepto de resiliencia y de cuidado. De acuerdo con Barudy y Dantagnan [42] la *resiliencia* hace referencia a la capacidad de los individuos para hacer frente a su vida de manera satisfactoria pese a haber vivido una serie de experiencias traumáticas. Muchos niños acogidos por sus familiares han sido expuestos a situaciones estresantes tanto por los motivos que originaron la medida de protección (abandono, abuso, maltrato, etc.) como por la propia separación de sus padres biológicos. Por ello, la resiliencia adquiere gran relevancia en su crecimiento y educación, tanto para superar los traumas que hayan podido sufrir como para evitar repetir los patrones de conducta de



sus progenitores. El papel de los acogedores resulta de nuevo crucial en la medida que la resiliencia se desarrolla más fácilmente cuando al menos un adulto mantiene un vínculo estable y seguro con el niño, que le dé seguridad y además le posibilite la construcción positiva de su pasado [43]. La resiliencia busca apoyos en las experiencias vitales del niño por lo que, aunque sean pocos, el educador puede contribuir a su promoción rescatando los momentos positivos y elaborar el sufrimiento vivido. En su ensayo sobre el respeto, Richard Sennett narra cómo tras vivir en el experimento de integración racial promovido en las viviendas sociales de Chicago, es presentado a los jóvenes de su barrio como muestra de éxito social y la prueba palpable de que es posible un futuro esperanzador a pesar de la pobreza y marginación que rodeaba aquel lugar. Para Sennett, el primer paso de ese futuro consiste en aceptar el contexto en el que se encuentra el individuo y empieza su narración hablando de su hogar, pues “nadie es capaz de construir una vida nueva si odia su pasado” [44]. Los acogedores, con ayuda de los educadores, deben posibilitar que el niño acogido responda a la pregunta *¿quién soy?* y encuentre en la respuesta algún motivo de orgullo y satisfacción. En este sentido, Noddings entiende que una respuesta positiva a esta pregunta es también un requisito del cuidado de sí mismos, lo cual constituye el primer paso para aprender a cuidar a otros:

“La búsqueda del conocimiento de sí mismo (el conocimiento de sí como individuo, como hombre o como mujer, como miembro de una raza y de una comunidad, como parte de un determinado grupo de edad) se integra fácilmente en el estu-

dio de las relaciones con los demás. Aprender a cuidarse forma parte del aprendizaje de cuidar a los demás” [45].

### 3. Claves para la relación educativo-social en el acogimiento en familia extensa

En toda relación humana los primeros momentos de contacto sirven para establecer en cierta medida las líneas que guiarán los encuentros posteriores, los roles que se desempeñarán y lo que cada individuo debe esperar del otro. Cuando los alumnos acuden a la escuela saben que el papel del profesor es enseñar una serie de conocimientos, mantener cierto orden en el aula, poner las calificaciones, etc. La tradición y el imaginario social transmiten una idea más o menos clara de lo que los estudiantes deben esperar del profesor. Por el contrario, en un contexto de intervención social, la situación es más confusa debido a varias razones. Primero, se trata de una situación de excepcionalidad pues si bien todos los niños entre 6 y 16 años tienen un profesor, sólo algunos reciben en su domicilio a un educador social que acuda con el objetivo de hablar específicamente sobre los problemas y las relaciones familiares, por lo que es comprensible que su presencia no se perciba con normalidad. Segundo, los servicios sociales se han identificado tradicionalmente con aquellas clásicas imágenes de las asistentes sociales cuya única pretensión parecía ser la retirada de los menores del núcleo familiar, al más puro estilo de la película de Ken Loach *Ladybird, Ladybird*. Tercero, la tarea del educador no siempre es fácilmente aceptada por las familias, pues si bien está socialmente aceptado acudir a la escuela a aprender matemáticas, resulta más com-

plicado reconocer la necesidad de ayuda para algo para lo que *se supone* que todo individuo está preparado: relacionarse con los demás y criar a sus hijos, en este caso, acogidos.

En consecuencia, una de las principales tareas que debe afrontar el educador en los primeros encuentros con la familia de acogida es establecer una relación educativa adecuada. Para ello, resulta de interés el concepto de alianza propuesto, entre otros, por Friedlander, Escudero y Heatherington [46]. Esta alianza se define como la relación mantenida entre el profesional y la familia caracterizada por la seguridad, la confianza, los lazos afectivos y el interés común por los objetivos de la intervención [47]. Ahora bien ¿cómo conseguir crear esta alianza en el acogimiento en familia extensa?

En primer lugar, los acogedores tendrán confianza en los profesionales cuando éstos se muestren transparentes y realicen un encuadre sincero de la intervención a realizar. Las familias tienen derecho a conocer los motivos y los objetivos de la intervención, los recursos con los que el educador se coordina, el destinatario de la información recogida en las entrevistas, etc. No se trata únicamente de una cuestión de ética profesional sino que de ello dependerá en gran medida el éxito de las actuaciones, pues como afirman Friedlander, Escudero y Heatherington “La transparencia crea la conexión, mientras que la ocultación, la amenaza” [48].

La seguridad en la intervención con acogimientos en familia extensa es fundamental para conseguir trabajar con los miembros de la unidad familiar. Para ello, es conveniente evitar que el educador adopte un rol excesivo de *experto* en el que

trate de imponer sus propias soluciones a la problemática familiar. Especialmente en los primeros momentos de la intervención, la familia se mostrará más reticente a las propuestas externas y se resistirá a adoptar cualquier solución del profesional. Ello, más que un signo de rechazo al educador, parece un sistema de protección familiar ante la injerencia externa de la que no se sabe si realmente es capaz de mejorar la situación familiar o si, incluso, podría empeorarla. Además, respetar y cuidar de otra persona implica estar abierto a su realidad por lo que al actuar por su bien no le impone simplemente lo que considera bueno para ella convirtiéndola en “espectadora de sus necesidades, en meros consumidores del cuidado” [49], sino que la tiene en cuenta [50]. Así pues, resulta más eficaz comenzar identificando las potencialidades de la familia, los recursos con los que, a pesar de las dificultades, aun cuenta y tratar de optimizarlos y potenciarlos [51]. En el contexto social adquieren un sentido especial las palabras de Noddings “Es tranquilizador y maravilloso comprobar que otro ve lo mejor de nosotros, lo que a menudo pugna por ser reconocido detrás de nuestros actos más bajos y de los aspectos más débiles de nuestro yo” [52]. En muchas ocasiones tendemos a focalizar tanto en el problema que no dejamos espacio para su solución, una solución que incluso ha podido ser eficaz en algún momento previo pero a la que no hemos prestado atención a pesar de que en ella puede estar la clave si extendemos su utilización [53]. En este sentido, si el profesional establece un diálogo con la familia, considerando sus aportaciones y potencialidades sus miembros se sentirán más seguros y cómodos en la intervención y disminuirán las reticen-

cias siendo más receptivos a las propuestas del profesional.

Un tercer elemento que resulta fundamental para establecer una buena alianza en la intervención es la dimensión afectiva de la relación entre el profesional y la familia. La confianza y la seguridad no deben difuminar los roles de tal forma que pueda verse cuestionada la naturaleza profesional de la relación. El contacto con personas motiva una implicación emocional inevitable e incluso necesaria, pero no por ello incontrolable. Si bien resulta imprescindible mantener una distancia afectiva con el núcleo familiar que permita mantener la objetividad en la evaluación de los problemas, lo cual, es recomendable por la estabilidad mental del propio educador, la sensibilidad ante los problemas humanos constituye una de las más importantes capacidades de todo profesional. Mostrar una actitud empática que posibilite sentir el sufrimiento del otro no sólo servirá para que éste perciba que está siendo comprendido sino que además representa una de las condiciones para una relación de cuidado [54]. Al contrario que Kant y siguiendo a Hume y Aristóteles, la ética del cuidado concibe que el sentimiento es lo que lleva a interesarse por el otro, preguntarle lo que le ocurre y responder a ello. No es posible evaluar las necesidades familiares únicamente desde la perspectiva del manual de turno que nos indica en qué debemos fijarnos para determinar si es necesaria una intervención o no, pues éste pone la atención en el agente y no en la necesidad real de la familia. Una necesidad que, en palabras de Sennett [55], “lejos de ser una relación humana negociable, se convierte en una abstracción, un número, un dato evaluado instantáneamente desde

arriba”. Además, olvidaríamos el hecho de que quien mejor conoce la situación familiar es la propia familia, por lo que excluirla del proceso implica dejar de contar con la mejor fuente de información.

Por último, la alianza requiere del establecimiento de objetivos comunes de trabajo entre la familia y los profesionales. Como hemos señalado, es conveniente que la familia defina sus propios objetivos y que lo haga, además, llegando a acuerdos cuando sea posible entre todos sus miembros, de tal forma que todos puedan avanzar hacia el mismo fin, reconozcan las mejoras alcanzadas y se perciban como parte de un proyecto común en el que todos pueden contribuir a su solución y, por tanto, del que todos son protagonistas y responsables [56]. Ahora bien, en intervención social, es común acercarse a las familias con unos objetivos ajenos a éstas. El contexto es diferente al de una consulta de psicoterapia donde la familia acude con unos objetivos propios. Aquí es habitual que sean los profesionales quienes planteen los suyos a la familia. ¿Significa esto que no es posible establecer una alianza? No. Ello implica que se requiere trabajar para que los objetivos de los profesionales y los de la familia coincidan. Esta tarea no siempre es fácil y debe estar sujeta a posibles modificaciones por ambas partes. Los objetivos de los profesionales son formulados previamente a conocer a la familia, por lo que cuando se mantengan varias entrevistas con sus miembros se dispondrá de más información que deberá ser tenida en cuenta. Asimismo, la familia puede estar tan absorta en el problema que no perciba bien sus posibilidades de resolverlo y por lo tanto, los objetivos más convenientes. Por ejemplo, una acogedora que se encuentre

sin recursos para controlar las conductas sexuales de riesgo de su nieta adolescente puede plantearse cesar el acogimiento y llevar a la acogida a un centro de protección. Ahora bien, al iniciar la intervención si se realiza un encuadre adecuado del problema y se exponen otras alternativas de ayuda tanto a la abuela desde la intervención familiar, como a la adolescente, es posible que el objetivo inicial de la abuela cambie.

#### 4. A modo de conclusión

Nuevas realidades sociales suelen implicar nuevas necesidades educativas. A pesar de que el acogimiento en familia extensa no supone una novedad social, la relevancia que ha adquirido en los últimos años como medida preferente de protección a la infancia nos sitúa ante un emergente contexto de intervención educativa. Entre las diversas cuestiones que este tema reclama pensar pedagógicamente se encuentran la construcción de la identidad y la relación educativa. El educador debe trabajar en colaboración con la familia acogedora para que una historia vital dramática no resulte un obstáculo insuperable para la construcción de una identidad saludable en el niño acogido. La elaboración de un relato que no oculte la verdad ni esconda los aspectos más positivos de la vida del niño resulta crucial para su crecimiento y educación, así como una oportunidad para la formación del criterio moral y la reconciliación con su pasado que posibilite mirar el futuro sin la carga del resentimiento o la culpa. Asimismo, la naturaleza del contexto donde se desarrolla la acción educativa requiere poner la atención de manera especial en algunos aspectos de la relación educativa como la

confianza, la seguridad, la dimensión afectiva o la delimitación conjunta de los objetivos de trabajo, pues únicamente en un contexto de colaboración familia-educador es posible concebir una verdadera acción educativa.

**Dirección para la correspondencia:** Juan Luis Fuentes.  
Universidad Internacional de La Rioja. Paseo de la Castellana, 163, 7ª planta, 28046 Madrid. juan-luis.fuentes@unir.net

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. IX. 2013.

#### NOTAS

- [1] Agradecemos al Tribunal evaluador del VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación la concesión a este artículo del Premio "Antonio Millán Puelles", dirigido al mejor trabajo elaborado por jóvenes investigadores menores de 35 años.
- [2] DEL VALLE, J. F., BRAVO, A. y LÓPEZ, M. (2009) El acogimiento familiar en España: Implantación y retos actuales, *Papeles del Psicólogo*, 30:1, pp. 33-41.
- [3] PLATÓN (1990) *Obras completas* (Madrid, Aguilar) 923e-924e.
- [4] Para una descripción detallada de los antecedentes del acogimiento en familia extensa consultar DEL VALLE, J. F., BRAVO, A. y LÓPEZ, M. (o. c.). Ver también la historia multicultural del acogimiento en HEGAR, R. (1999) *The Cultural Roots of Kinship Care*, en HEGAR, R. y SCANNAPIECO, M. (eds.) *Kinship Foster Care: Policy, Practice and Research* (New York, Oxford University Press) pp. 17-27.
- [5] HEGAR, R. (1993) *Assesing Attachment, Permanence, and Kinship in Choosing Permanent Homes*, *Child Welfare*, LXXII, 4, July-August, p. 369; JACKSON, S. (1999) *Paradigm Shift. Training Staff to Provide Services to the Kinship Triad*, en HEGAR, R. y SCANNAPIECO, M. (eds.) *Kinship Foster Care: Policy, Practice and Research* (New York, Oxford University Press) pp. 93-111.
- [6] GARCÍA VILLALUENGA, L. (1991-1992) El acogimiento familiar como recurso de protección de menores, *Cuadernos de Trabajo Social*, 4-5, pp. 89-103.

- [7] Art. 46.2.
- [8] FERNÁNDEZ MILLÁN, J. M., HAMIDO-MOHAMED, A. y ORTIZ, M. M. (2009) Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 7:2, pp. 715-728; RIUS, M. ET AL. (2011) *Adopción e identidades. Cultura y raza en la integración familiar y social* (Barcelona, Octaedro).
- [9] Entre las mayores declaraciones a nivel internacional de la importancia de la familia en el crecimiento de la infancia se encuentra la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), en la que se reconoce explícitamente el derecho a vivir en familia.
- [10] HEGAR, R. y SCANNAPIECO, M. (1999) Kinship Foster Care in Context, en HEGAR, R. y SCANNAPIECO, M. (eds.) *Kinship Foster Care: Policy, Practice and Research* (New York, Oxford University Press) pp. 1-13.
- [11] DEL VALLE, J. y BRAVO, A. (2003) *Situación actual del acogimiento familiar de menores en España*. [http://www.observatoriodelainfancia.msps.es/documentos/Informe\\_acogida\\_familiar.pdf](http://www.observatoriodelainfancia.msps.es/documentos/Informe_acogida_familiar.pdf) (Consultado el 5.1.2012).
- [12] AYUNTAMIENTO DE MADRID (2007) *Servicio de apoyo al acogimiento de menores en familia extensa. Análisis de la demanda y resultados del programa* (A Coruña, Meniños, Fundación para la Infancia).
- [13] MONTSERRAT, C. (2006) Acogimiento en familia extensa: un estudio desde la perspectiva de los acogedores, de los niños y niñas acogidos y de los profesionales que intervienen, *Intervención Psicosocial*, 15: 2, p. 203.
- [14] JIMÉNEZ MORAGO, J. M. y PALACIOS, J. (2008) *El acogimiento familiar en Andalucía. Procesos familiares, perfiles personales* (Granada, Junta de Andalucía).
- [15] AMORÓS, P. (2011) *Manual Cantabria. Procedimiento y criterios de actuación de los Programas de Acogimiento Familiar* (Santander, Dirección General de Políticas Sociales). Otros trabajos situados en esta línea son MOLERO, R. J. ET AL. (2007) Situación de los acogimientos en familia extensa en la ciudad de Valencia, *Anales de psicología*, 23: 2, diciembre, pp. 193-200; MONTSERRAT, C. (2008) *Niños, niñas y adolescentes acogidos por sus familiares: ¿qué sabemos? ¿qué conocemos?* (Barcelona, Generalitat de Catalunya); RIPOLL, J. et al (2008) *Manual de buena práctica en acogimiento familiar* (Madrid, Cruz Roja Española); AMORÓS, P., FUENTES, N. y GARCÍA, O. (2004) La formación para el acogimiento en familia extensa, *Infancia y Aprendizaje*, 27:4, pp. 447-455.
- [16] DEL VALLE, J. F., BRAVO, A. y LÓPEZ, M. (o. c.); PINAZO, S. y FERRERO, C. (2003) Impacto psicosocial del acogimiento familiar en familia extensa: el caso de las abuelas y los abuelos acogedores, *Revista multidisciplinar de gerontología*, 13:2, pp. 89-101; JIMÉNEZ MORAGO, J. M. y PALACIOS, J. (o. c.); SÁNCHEZ MORO, C. ET AL. (2000) *El acogimiento familiar de los menores hijos de padres toxicómanos* (Barcelona, Intress).
- [17] BERNEDO, I. M. y FUENTES, M. J. (2010) Necesidades de apoyo y satisfacción en los acogimientos con familia extensa, *Anales de Psicología*, 26:1, enero, pp. 95-103.
- [18] JIMÉNEZ MORAGO y PALACIOS (o. c.) afirman que los acogimientos en familia extensa son menos atendidos que otros tipos de acogimientos y demandan una intervención más cualificada, más seguimientos, más formación para los acogedores y más apoyo económico. DEL VALLE, BRAVO Y LÓPEZ (o. c.) reclaman mayor formación para los acogedores y un aumento de los seguimientos.
- [19] NODDINGS, N. (2009) *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*, p. 41 (Buenos Aires, Amorrortu).
- [20] VILLALBA, C. (2002) *Abuelas cuidadoras*, p. 105 (Valencia, Tirant Lo Blanch).
- [21] ANAYA, Y. (2011) La tercera edad y el cuidado de los nietos, en BELANDO, M. (ed.) *Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada al futuro*, p. 261 (Universidad Complutense de Madrid).
- [22] MONTSERRAT, C. (2006) o. c. ; HEGAR, R. y SCANNAPIECO, M. (o. c.).
- [23] PALACIOS, J. y JIMÉNEZ MORAGO, J. M. (2007) *Acogimiento Familiar en Andalucía* (Universidad de Sevilla, Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social).
- [24] REYERO, D. (2013) La educación familiar paradigma del cuidado, en IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (coord.) *Educación, libertad y cuidado*, p. 257 (Madrid, Dykinson).

- [25] AGUIRRE, R. (1998) La verdad, la justicia y el perdón ante la victimación, *Eguzkilore. Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, 12, p. 79.
- [26] WATZLAWICK, P. (1986) *El arte de amargarse la vida*, p. 30 (Barcelona, Herder).
- [27] SPAEMANN, R. (2005) *Ética: cuestiones fundamentales*, p. 48 (Pamplona, Eunsa).
- [28] RIUS, M. ET AL. (2011) *Adopción e identidades. Cultura y raza en la integración familiar y social* (Barcelona, Octaedro).
- [29] AMORÓS, P. y FUERTES, J. (2000) La adopción hoy, en AMORÓS, P. y AYERBE, P. (eds.) *Intervención educativa en inadaptación social* (Madrid, Síntesis) pp. 167-196.
- [30] JIMÉNEZ MORAGO, J. M., MARTÍNEZ CABEZA, R. y MATA, E. (2010) *Guía para trabajar la historia de vida con niños y niñas. Acogimiento familiar y residencial* (Junta de Andalucía) <http://www.juntadeandalucia.es/observatorio-delainfancia/oia/esp/descargar.aspx?id=3368&tipo=documento> (Consultado el 6.IV.2012).
- [31] MÚGICA, J. (2010) Claves y recursos narrativos para el abordaje de la condición adoptiva de niños, niñas y adolescentes, en LOIZAGA, F. (coord.) *Adopción hoy: nuevos desafíos, nuevas estrategias* (Bilbao, Mensajero) pp. 399-428.
- [32] LÓPEZ QUINTÁS, A. (1994) Cómo adquirir formación ética a través de la literatura, **revista española de pedagogía**, mayo-agosto, LVII, 198, pp. 313-343.
- [33] NODDINGS, N. o. c. p. 227.
- [34] MONTSERRAT, C. (2006) o. c. ; DEL VALLE, J. F. ET AL. (2008) *El Acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados* (Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales); JIMÉNEZ MORAGO, J. M. y PALACIOS, J. (2008) *El acogimiento familiar en Andalucía. Procesos familiares, perfiles personales* (Granada, Junta de Andalucía); WILSON, D. (1999) *Kinship Care in Family-Serving Agencies*, en HEGAR, R. y SCANNAPIECO, M. (eds.) *Kinship Foster Care: Policy, Practice and Research* (New York, Oxford University Press) pp. 84-92.
- [35] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1990) Educación formal y plenitud humana, en ALVIRA, R. (coord.) *Razón y Libertad. Homage to Antonio Millán Puelles* (Madrid, Rialp) pp. 173-186.
- [36] WATLAWICK, P., BEAVIN, J. Y JACKSON, D. (1995) *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas* (Barcelona, Herder).
- [37] ARENDT, H. (1993) *La condición humana* (Barcelona, Paidós).
- [38] CRESPO, M. (2004) *El perdón. Una investigación filosófica* (Madrid, Encuentro).
- [39] AGUIRRE, R. (1998) La verdad, la justicia y el perdón ante la victimación, *Eguzkilore. Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, 12, pp. 77-87.
- [40] GONZÁLEZ MARTÍN, M. R., RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M. y GÉNOVA FUSTER, G. (2012) Forgiveness in Marriage: Healing or Chronicity. A Dialogue Between a Philosophical and a Psychotherapeutic Understanding, *Human Studies*, 34: 4, pp. 431-449; MAGANTO, C. y MAGANTO, J. M. (2012) Perdón y resiliencia, en FORÉS, A. y GRANÉ, J. (eds.) *La resiliencia en entornos socioeducativos* (Madrid, Narcea) pp. 83-100.
- [41] GONZÁLEZ MARTÍN, M. R. y FUENTES, J. L. (2012) Los límites de las modas educativas y la condición humana. Un hueco para la educación de las grandes experiencias: el perdón, **revista española de pedagogía**, LXX, 253, septiembre-diciembre, pp. 479-493.
- [42] BARUDY, J. y DARTAGNAN, M. (2011) *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil* (Barcelona, Gedisa).
- [43] BARUDY, J. y DARTAGNAN, M. o. c.; WALSH, F. (1998) El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío, *Sistemas familiares*, marzo, pp. 11-32.
- [44] SENNETT, R. (2009) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, p. 46 (Barcelona, Anagrama).
- [45] NODDINGS, N. o. c. p. 77.
- [46] FRIEDLANDER, M. L., ESCUDERO, V. y HEATHERINGTON, L. (2009) *La alianza terapéutica. En la terapia familiar y de pareja* (Barcelona, Paidós).
- [47] ESCUDERO, V. (2009) La creación de la alianza terapéutica en la Terapia Familiar, *Apuntes de psicología*, 27: 2-3, pp. 247-259.

- [48] FRIEDLANDER, M. L., ESCUDERO, V. y HEATHERINGTON, L. o. c. p. 139.
- [49] SENNETT, R. o. c. p. 26.
- [50] SLOTE, M. (2009) *Caring, Empathy and Moral Education*, en SIEGEL, H. (ed.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (Oxford, Oxford University Press) pp. 211-226.
- [51] FREIXA, M. y PANCHÓN, C. (2000) La intervención familiar, en AMORÓS, P. y AYERBE, P. (eds) *Intervención educativa en inadaptación social* (Madrid, Síntesis) pp. 113-139. En esta línea parecen situarse muchos programas de atención familiar y, especialmente, aquellos que comienzan a trabajar en acogimiento en familia extensa. Vid. WILSON, D. o. c.
- [52] NODDINGS, N. o. c. p. 53.
- [53] O'HANLON, B. y WEINER-DAVIS, M. (2003) *In Search of Solutions: A new direction in Psychotherapy* (New York, Norton).
- [54] SLOTE, M. o. c.
- [55] SENNETT, R. o. c. p. 194.
- [56] FRIEDLANDER, M. L., ESCUDERO, V. y HEATHERINGTON, L. o. c.

### Resumen:

### Formación de la identidad y relación educativa en contextos de dificultad social: el acogimiento en familia extensa

El acogimiento en familia extensa representa hoy la medida utilizada mayoritariamente en aquellas situaciones en las que los servicios sociales determinan que la retirada de los menores del domicilio familiar resulta imprescindible para garantizar su bienestar. El objetivo del presente artículo reside en proponer una reflexión pedagógica en torno a dos cuestiones centrales de la intervención

educativo-social en esta medida de protección de la infancia: la construcción de la identidad y la relación educativa. La continuidad que proporciona en la historia de vida del niño constituye uno de sus principales beneficios, pues facilita una adecuada formación de su identidad. Sin embargo, este proceso no carece de obstáculos derivados del pasado trágico que muchas veces motiva la separación de sus progenitores. Por otro lado, la relación que el educador debe establecer con la familia en el proceso de intervención se encuentra condicionada por diversos factores como el contexto coercitivo que pedagógicamente deben tenerse en cuenta.

**Descriptor:** Acogimiento en familia extensa, identidad, historia de vida, relación educativa, educación moral, ética del cuidado.

### Summary:

### Identity Formation and Educational Relationship in Difficult Social Situations: Kinship Foster Care

Kinship Foster Care is today the most common measure in those situations in which social services consider that a child must be removed from the home of the parents in order to ensure his/her welfare. The purpose of this article is to propose a pedagogical reflection about two fundamental questions of socio-educational actions in this measure of child protection: identity formation and educational relationship. Continuity that kinship foster care provides to the life story of children constitutes one of its best benefits, because it facilitates identity formation. However, this process implies some obstacles coming

from the tragic past that many times motivated the separation between the child and his/her parents. Moreover, the relationship that the educator should maintain with the family during the process of intervention is conditioned by diverse factors such as the coercive context, which have to be taken into account.

**Key Words:** Kinship foster care, identity, life story, educational relationship, moral education, ethics of care.