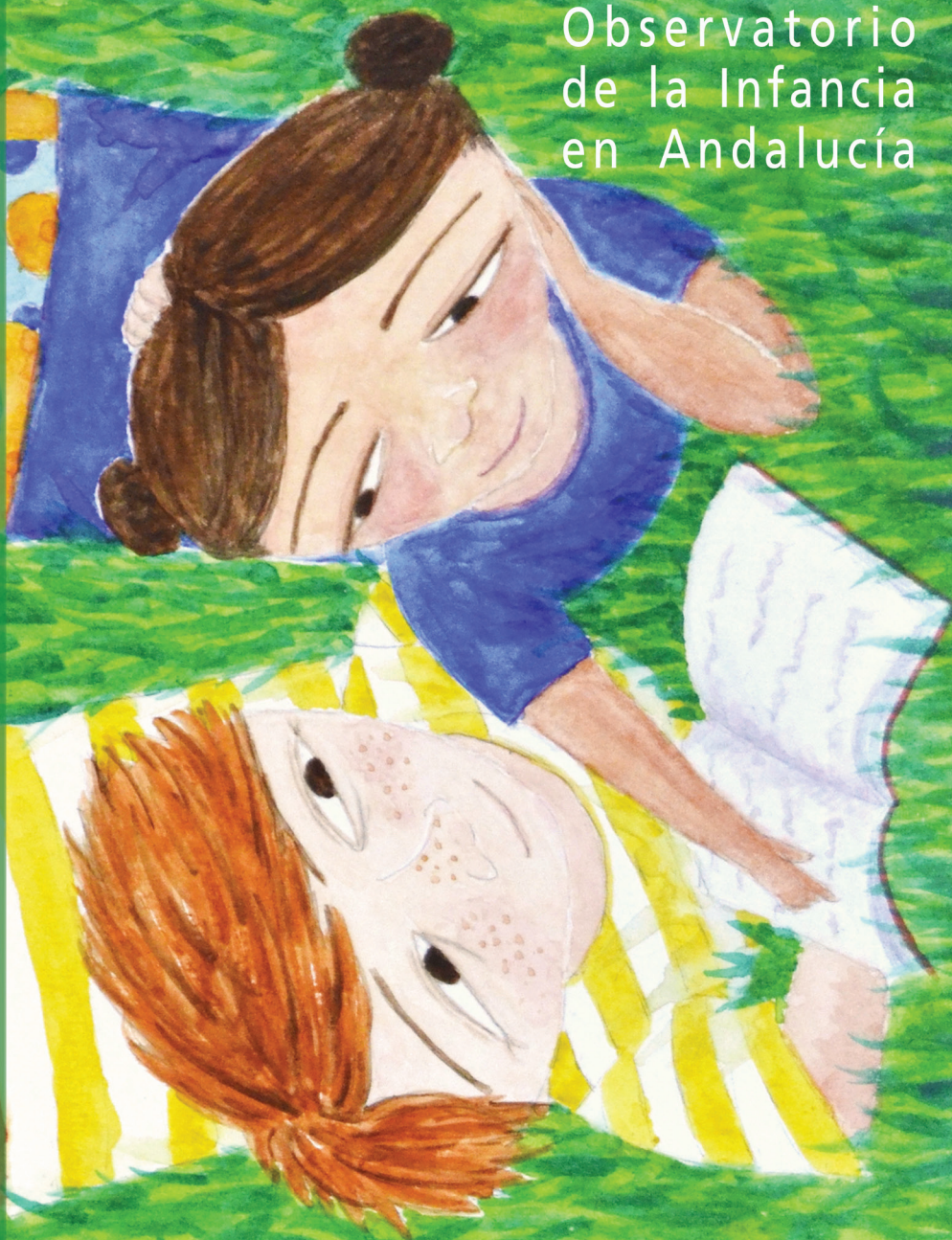


CONSEJERÍA DE IGUALDAD, SALUD Y POLÍTICAS SOCIALES
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Observatorio
de la Infancia
en Andalucía



Entiéndeme, enséñame

Guía para la atención educativa
al alumnado en situaciones de
acogimiento familiar, adopción
y acogimiento residencial

ENTIÉNDEME, enséñame : guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial / autores, Jesús Palacios ... [et al.] ; coordinación, Observatorio de la Infancia en Andalucía. – Sevilla : Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales : Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2014

Texto electrónico (pdf), 77 p.

1. Adopción 2. Niño institucionalizado 3. Enseñanza
4. Bienestar del niño I. Palacios, Jesús
II. Observatorio de la Infancia en Andalucía
III. Andalucía. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales IV. Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte V. Título
WS 18

Autores: Jesús Palacios, Jesús M. Jiménez, Mireia Espert y Naomi Fuchs (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla)

Coordinación de la publicación: Observatorio de la Infancia en Andalucía

Ilustraciones: Ainhoa Rodríguez García de Cortázar



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales y Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Diseño y maquetación: Observatorio de la Infancia en Andalucía
Sevilla, 2014

Entiéndeme, enséñame

Guía para la atención educativa
al alumnado en situaciones de
acogimiento familiar, adopción
y acogimiento residencial

Existen en nuestro entorno niños, niñas y adolescentes que por diversos motivos, no pueden estar con sus familias de origen porque éstas no pueden proporcionarles la atención, los cuidados y el cariño que necesitan, es más, en algunos casos han sufrido abandono, maltrato, negligencia...

Ante esta circunstancia, la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales, como organismo competente en Protección de Menores, a través de sus Delegaciones Territoriales pone en marcha la medida de protección más adecuada, según las circunstancias: acogimiento familiar, adopción o acogimiento residencial.

Estos menores se incorporan a una nueva familia, bien de acogida o de adopción o pasan a residir a un centro de protección de menores. El objetivo es que estos niños y niñas vivan en un entorno estable que responda a sus necesidades emocionales, materiales, y sociales, y sobre todo que tengan la oportunidad de tener experiencias vitales positivas, que les ayuden a superar la adversidad que han sufrido.

El Decreto 42/2002, de 12 de febrero de régimen de desamparo, tutela y guarda administrativa consagra una serie de derechos de los niños y niñas objeto de medidas de protección en el ámbito educativo: disponer de una atención educativa individualizada que tenga en cuenta sus características personales y sociales, recibir una educación que permita el pleno desarrollo de su personalidad, favoreciendo su autonomía, su capacidad de decisión y su integración en la comunidad.

Los menores del sistema de protección, como población infantil y juvenil de Andalucía asisten a los centros del sistema educativo andaluz. En estos centros los menores no sólo aprenden matemáticas, idiomas, historia... también desarrollan su personalidad, su autoestima, se socializan, adquieren valores... el centro educativo forma parte del entorno del menor y se constituye en un ámbito privilegiado de actuación como generador de experiencias e interacciones, tanto con personas adultas como entre iguales, que son una gran oportunidad para aprender y enseñar.

Queremos que niños y niñas del sistema de protección reciban la mejor atención posible y esto incluye la atención educativa. Por otra parte disponemos de datos y experiencia suficiente que nos indican que quienes han sufrido adversidad, falta de estimulación, experiencias de abandono,

maltrato... presentan con frecuencia dificultades de adaptación, de atención, de autocontrol, problemas de autoestima, de rendimiento escolar... situaciones ante las cuales, en ocasiones se requiere de actuaciones diferentes.

Como respuesta a esta necesidad, así como para apoyar la labor educativa que desde los centros docentes se realiza, y consecuentemente mejorar su atención, la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, actualmente Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales, encarga la realización de esta Guía al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Para su realización se ha partido del análisis de la realidad educativa de niños y niñas que son o han sido objeto de alguna medida de protección. Para ello hemos contado con la colaboración de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, a través de la Dirección General de Participación y Equidad, así como de profesionales de la Inspección Educativa Provincial de Sevilla y personal docente. De igual modo hemos contado con la información aportada por profesionales de nuestro sistema de protección de la Delegación Territorial de Sevilla, de Centros de Protección así como de Instituciones Colaboradoras de Integración Familiar y Entidades Colaboradoras de Adopción Internacional.

En la actual escuela pública algunas de estas dificultades pueden ser abordadas desde el principio educativo de atención a la diversidad, pero para que las estrategias planteadas sean las más adecuadas hay que partir de la comprensión y el entendimiento de la realidad, circunstancias y experiencias que muchos de estos niños y niñas han vivido.

Con esta Guía queremos dar algunas claves que ayuden a la comprensión de esta realidad y las necesidades de niños y niñas del sistema de protección. Apoyamos así la labor inestimable del personal docente, y en definitiva a nuestros menores.

M. José Sánchez Rubio

Consejera de Igualdad, Salud y Políticas Sociales

Luciano Alonso Alonso

Consejero de Educación, Cultura y Deporte

ÍNDICE

¿De quiénes trata esta Guía? Algunas historias representativas	11
Objetivos de esta Guía	21
Las medidas de protección de la infancia	23
Entendiendo a los niños y niñas del sistema de protección	25
Sus experiencias	25
Capacidades y potencialidades	27
Problemas y dificultades	28
Las expectativas de las personas adultas	32
Su desarrollo y adaptación	34
La necesaria respuesta desde el ámbito educativo	39
Plan de acogida en función del ciclo educativo	40
El delicado manejo de la información confidencial	44
Evaluación psicopedagógica y decisión sobre escolarización	46
Ante la diversidad familiar	48
Uso del lenguaje	51
Ante los muy diferentes	52
La imprescindible orientación	57
Familia o centro residencial y escuela: comunicación necesaria	61
Algunas cuestiones más a fondo	65
Problemas de vinculación afectiva	65
Problemas de atención, impulsividad e hiperactividad	70
Lecturas recomendadas	73
Adopción	73
Acogimiento Familiar	74
Acogimiento Residencial	75
Guías y material de trabajo	77

¿De quiénes trata esta Guía? Algunas historias representativas

Esta Guía se refiere a niños y niñas, chicos y chicas, con características muy diferentes de un caso a otro, pero con algunos rasgos comunes a todos. Empezamos presentando algunos casos que dan idea de la diversidad de perfiles y circunstancias. Se trata de casos reales que se han modificado lo suficiente para proteger la identidad de los implicados y de las implicadas, de su familia y su profesorado, ordenados por la edad de sus protagonistas.

Adopción internacional

Al llegar a la escuela infantil, los padres de Kalid, de 4 años, informaron a la directora de que era un niño etíope recién adoptado. Inicialmente, era un niño muy pequeñito y delgado para su edad. Al principio lloraba desconsoladamente cada vez que su madre o su padre le dejaban; cuando le recogían, mostraba de nuevo una actitud muy ansiosa. Además, era muy inquieto y nervioso, alterando a veces a toda la clase. Cuando los demás dibujaban tranquilamente, Kalid estaba por el aula saltando, bailando y gritando. Frustrada, la profesora intentaba mantenerlo en su sitio, pero con poco éxito. Además, Kalid no comprendía el español, lo que complicaba las cosas. A veces, el niño se acercaba a la profesora, le acariciaba las piernas y trataba de subirle la falda.

La profesora habló con los padres del niño. La madre le explicó que ella casi siempre llevaba pantalones, pero que un día que se puso medias y falda, el niño



'Cuando los demás dibujaban tranquilamente, Kalid estaba por el aula saltando, bailando y gritando'

hizo lo mismo con ella. Resulta que nunca había visto unas medias y le sorprendía mucho el tacto de esa 'piel' tan rara.

En pocas semanas Kalid fue comprendiendo el español y fue poco a poco adaptándose a las nuevas circunstancias. Además, la profesora siempre trataba de intercalar actividades tranquilas con otras más dinámicas, de manera que Kalid se mantenía sentado para luego poder moverse y corretear. Y el niño dio ocasión para que los demás comprendieran mejor la diversidad étnica y racial. A Kalid le queda mucho por avanzar, pero parece estar en la buena vía.

Adopción nacional

Hijo de una madre con muy graves problemas de adicción, Raúl ha sido adoptado hace poco, ya con 8 años. Está comenzando a comprender el significado de haber sido abandonado y piensa a veces que quizá la culpa de todo lo que pasó fue suya por no haber sido bueno con su madre. Se propone hacerlo todo bien, no portarse mal, ni protestar por nada y conseguir que todo el mundo le quiera y sea feliz con él. Tiene muchas ganas de hacer nuevos amigos y amigas en el colegio, pero le da miedo que le rechacen, por lo que intenta agradar continuamente a sus compañeros y compañeras, ofreciéndoles su desayuno, haciéndoles los ejercicios e incluso perdiendo aposta en los juegos del patio para que puedan ganar y así estén felices.

También necesita la aceptación de su profesora, por lo que quiere hacerle regalos continuamente y reclama mucho su atención. Si algún ejercicio no le sale bien o la profesora le riñe, Raúl llora

'Necesita la aceptación de su profesora, quiere hacerle regalos, reclama mucho su atención'

desconsoladamente, pues lo interpreta como un fracaso y teme que le deje de querer por ello.

Un día, los padres de Raúl comentaron con la profesora que estaban muy preocupados por la baja tolerancia de Raúl a las críticas. Además, le dijeron que habían notado que el niño les robaba dinero de la cartera. La profesora les contó entonces la conducta excesivamente generosa del niño y les dijo que alguna vez había visto al niño regalar dinero a los demás, quizá queriendo asegurarse su amistad.

Entre los tres pusieron en marcha un plan para mostrar al niño cariño en momentos neutros, no sólo como premio a conductas concretas. Decidieron además modular sus críticas, cambiando el 'eres muy lento' por 'hoy estás haciendo la tarea despacio'. Acordaron también explicarle las razones de una riña o una crítica y mostrarle que las reprimendas no afectaban al cariño que se le tenía. Aprovechando que un tema se prestaba a ello, la profesora habló de la amistad y toda la clase discutió sobre lo que era ser amigos y cómo demostrarlo. Poco a poco, Raúl ha ido perdiendo el miedo al rechazo y puede ya ir manifestándose tal como realmente es.

Acogimiento residencial

Rocío tiene 10 años y cursa 5º de primaria. Hace unas semanas una de sus profesoras la oyó llorar y la encontró en una esquina de la clase medio paralizada de miedo. Cuando se calmó, Rocío explicó que estando ella sola en el aula haciendo un ejercicio había entrado un hombre y que ella sintió mucho miedo y se bloqueó. Era una persona de mantenimiento que saludó a la niña y se limitó a cambiar un fluorescente.

Los profesionales del centro de acogida en que está Rocío tuvieron que explicar en el colegio una información que pudiera ayudarles a entender a la niña. Su problema es que había sufrido abusos sexuales por parte de un varón de la familia. El profesorado empezó entonces a entender por qué la niña reaccionaba de forma arisca ante cualquier muestra física de afecto, así como el lenguaje subido de tono e impropio de su edad que a veces usaba.

Además habían notado que cada cierto tiempo Rocío estaba como ausente en clase y no se centraba. Si se le llamaba la atención por este motivo, a veces reaccionaba con ataques de ira, lanzando los objetos que tuviera a mano o dando patadas a sillas y mesas. Su educadora del centro tuvo que explicar que en las visitas que recibía de su madre, ésta le había dicho que no apoyaba la denuncia del abuso sexual. Por el contrario, acusaba a la niña de querer 'hundir a la familia', en vistas de lo cual se había solicitado la suspensión de las visitas de la madre.



'A veces reaccionaba con ataques de ira, lanzando los objetos que tuviera a mano o dando patadas a sillas y mesas'

Acogimiento familiar

Laura (12 años) y Manuel (8 años) iban al colegio de forma irregular. El padre, alcohólico, agredía frecuentemente a la madre, incapaz de cuidar adecuadamente a sus hijos. Laura fue asumiendo muchas de las tareas domésticas y el cuidado de su hermano. Laura y Manuel acabaron en un centro de protección. Aunque las visitas de la madre eran positivas, la situación familiar no variaba y la madre empezó a asumir que los niños estarían mejor fuera del hogar. Acogidos por unos familiares, Manuel estableció una buena relación con ellos, pero Laura competía con la acogedora por el cuidado de su hermano. Constantemente le repetía que ella no era su madre y no le cuidaba bien, diciéndole a Manuel que sólo le debía hacer caso a ella.

Los conflictos entre la niña y los acogedores, así como con Manuel, aconsejaron buscarle otra familia, aunque manteniendo un contacto frecuente con su hermano. Los nuevos acogedores

tienen dos hijos mayores que Laura, así ella puede abandonar el rol de madre que no corresponde a una niña. Las cosas han mejorado mucho para ella, pero tiene problemas escolares.



Laura está cursando 6º de primaria, el curso que le toca por edad, pero tiene un nivel de competencia curricular de 3º de primaria que hace necesario que se adapten las actividades que realiza a su nivel. Las horas escolares se le hacen eternas y le cuesta mucho comprender lo que los profesores y profesoras explican. No entiende para qué le va a servir todo eso si ella lo que quiere es volver con sus padres y ayudarles en la venta ambulante, para lo que, según su madre, basta con saber unas pocas cuentas. Se aburre y se distrae pensando en cómo estará Manuel. Constantemente pierde el hilo de la materia; cuando ya no puede más, explota y no para de interrumpir, mostrando su aburrimiento (bostezo, resopla, se estira, golpea la mesa con el bolígrafo...) y pidiendo salir un rato fuera del aula.

'Las horas escolares se le hacen eternas y le cuesta mucho comprender lo que los profesores y profesoras explican'



Acogimiento residencial

Basilio tiene 14 años y vive en un centro de acogida. En su familia recibía maltrato físico y psicológico por parte de su padre y, a veces, también de su madre. Cuando las huellas de las agresiones eran más evidentes, Basilio pasaba unos cuantos días sin aparecer por el colegio, lo que hizo sospechar a su tutora. El centro escolar decidió poner el caso en conocimiento de los servicios de protección del menor.

Mientras vivió con su familia biológica, Basilio se refugiaba en el colegio y las tareas escolares le daban cierta sensación de seguridad. Tenía muy buena relación con su tutora, que siempre le animó y valoró los esfuerzos que realizaba para no quedar rezagado pese a la situación que vivía en casa.

Ahora está en 3º de ESO. Ha ido pasando de curso con mucho esfuerzo, pero a medida que las materias se van haciendo más complicadas, Basilio tiene más dificultades y se agobia mucho cuando algún ejercicio no le sale bien. Quiere conseguir los mismos resultados que sus compañeros y compañeras, y cuando no puede se frustra y pierde rápidamente la motivación por los estudios, cayendo en un desánimo muy negativo. Parte de esta auto-exigencia viene del hecho de que Basilio quiere evitar a toda costa que le digan que viene de un centro de protección, ya que sabe las consecuencias que a veces trae esa situación y él no quiere ser diferente. Por eso no habla nunca del centro, se avergüenza de su situación y nunca invita a nadie por su cumpleaños.



'Quiere conseguir los mismos resultados que sus compañeros y compañeras y cuando no puede se frustra y pierde rápidamente la motivación por los estudios'

Adopción internacional

Irina tiene 16 años y nació en Rusia. Desde los 7 años está con su familia adoptiva. Como ha sido una niña muy simpática y querida, su tutor está perplejo ante conductas recientes de Irina. Está muy irritable y se enfada con facilidad. Hace poco, la profesora de informática la pilló navegando en una página web buscadora de personas. Ella pensó que se trataba de alguna red social y le recriminó no estar haciendo el ejercicio que había puesto a toda la clase. Irina reaccionó fatal; tiró la silla y salió de la clase gritando y con un portazo. Otro día, en clase de historia, se habló de la revolución Rusa. Su mejor amiga hizo una broma sobre el país e Irina explotó, dando incluso una patada a su compañera. Finalmente, aunque siempre había estado motivada por los estudios, Irina estaba ahora más dispersa y sin ganas de trabajar.

El tutor lo consultó con la orientadora del instituto, que se había interesado por la temática de la adopción desde que Irina llegó al centro y había leído algo sobre la búsqueda de orígenes que se daba en personas adoptadas. Así, pensaron que quizá Irina estuviera dándole vueltas a sus

'Quizá Irina estuviera dándole vueltas a sus orígenes, con ganas de saber sobre su familia biológica y su país'

orígenes, con ganas de saber sobre su familia biológica y su país, lo que estaba incidiendo en su conducta, su concentración y su motivación.

Puestos en contacto con la familia, contaron que también en casa notaban algo raro y que por eso habían decidido consultar al servicio post-adopción. Unas semanas después, Irina empezaba a ser como antes, simpática y responsable.

Un caso diferente

A mitad del tercer curso de primaria, el comportamiento y el rendimiento de Ismael no ha variado respecto a años anteriores. Se incorporó a su centro escolar actual en el último curso de la educación infantil, procedente de otro colegio. Desde el principio llamó la atención por su impulsividad, manifiesta tanto dentro como fuera del aula. En el aula se comportaba como un niño muy inquieto, con grandes dificultades para mantener la atención y para seguir consignas que para el resto de la clase no parecían presentar problema alguno. Alteraba con frecuencia el ritmo de la clase, con interrupciones tanto al profesorado como a sus compañeras y compañeros. Sus profesores no sabían ya muy bien qué estrategias adoptar y qué medidas tomar, pues aunque inicialmente parecían verse algunos avances con nuevas maneras de proceder con él, al poco tiempo Ismael volvía a su comportamiento molesto y perturbador.

'En el aula se comporta como un niño muy inquieto, con grandes dificultades para mantener la atención'

Las cosas no eran muy diferentes fuera del aula. Allí donde Ismael estaba, había algo de revuelo. Como sus compañeros y compañeras de clase le rehuían en el patio, el niño fue juntándose con los del curso superior, uniéndose a otros dos niños también inquietos y revoltosos. Convenía estar siempre pendiente de ellos, porque en varias ocasiones se les había visto molestando a los más pequeños. La madre de una niña de primer curso había presentado ya una protesta porque este grupito había hecho llorar a su hija a la salida del colegio.

Los intentos de establecer alguna colaboración con la familia del niño no habían dado fruto. Los padres no acudían a las citas o lo hacían de manera muy irregular. Su comportamiento era bastante esquivo y su colaboración nula. Al parecer, tienen a otro hijo escolarizado en el centro escolar al que antes asistía también Ismael, donde parece que su colaboración no es mayor.

Lo que diferencia el de Ismael del resto de los casos presentados anteriormente es que no se trata de un niño con medidas de protección. Vive con su familia y no hay ninguna constancia de que los servicios sociales o el sistema de protección hayan tenido que intervenir nunca en relación con él o con ninguno de sus hermanos. Se trae aquí para indicar que comportamientos como los de Ismael pueden presentarse en chicos y chicas que crecen en una variedad de situaciones. Uno de los riesgos que hay con menores que han tenido historias familiares que han requerido la actuación del sistema de protección de infancia es la estigmatización que consiste en pensar que todos ellos y ellas son problemáticos y problemáticas tanto dentro como fuera del aula. En algunos casos lo son mucho, en otros lo son un poco y en ocasiones no lo son en absoluto. Tener respecto a todos ellos y ellas

'Se trata de chicos y chicas muy diferentes entre sí en cuanto a historia, necesidades, comportamiento, rendimiento y relaciones'

expectativas y actitudes negativas es tan inadecuado como educativamente contraproducente. Se trata de chicos y chicas muy diferentes entre sí en cuanto a historia, necesidades, comportamiento, rendimiento y relaciones. Poner sobre la frente de todos ellos y ellas la misma etiqueta sería tan erróneo como pretender que todos los profesores y todas las profesoras puedan ser descritos con un par de adjetivos comunes, ignorando la enorme diversidad existente.

Haber pasado por una medida de protección no significa, inevitablemente, presentar problemas de conducta o dificultades de aprendizaje. Esta idea únicamente contribuye a estigmatizar a estos y estas menores y a dificultar su adaptación y su desarrollo escolar.

Objetivos de esta Guía

Esta Guía empieza con las historias de Kalid, Raúl, Rocío, Laura, Basilio e Irina, ya que la de Ismael es de otro tipo. Aunque sus edades y circunstancias son muy diferentes, todos tienen algo en común: se trata de niñas y niños que tuvieron muy difíciles comienzos familiares. Tan difíciles, que hubo que tomar medidas de protección, gracias a las cuales ahora crecen en condiciones más favorables. Otro aspecto que tienen en común es que van a la escuela, unos al colegio y otros al instituto. Allí pueden aparecer algunos problemas que tienen que ver con su historia y sus circunstancias. Por lo tanto, el primer objetivo de esta guía es sensibilizar a la comunidad educativa acerca de la realidad de estos niños y niñas, ayudando a entender sus necesidades y capacidades. El segundo, contribuir a su mejor integración y a facilitar el trabajo educativo que se hace con ellos y ellas.



Las medidas de protección de la infancia

Casi todos los niños y niñas crecen en la familia en la que han nacido, pues en ella encuentran la atención y el cariño a los que tienen derecho. En algunos casos, sin embargo, los menores sufren abandono, negligencia u otros malos tratos (físicos o psicológicos). Si su familia no es capaz de recibir ayuda y mejorar, la ley obliga a tomar medidas de protección infantil, separando a esos menores de sus familias, a veces de forma temporal y otras para siempre. Cuando se dan esas negativas circunstancias, se procede a una declaración de desamparo por la que el sistema de protección a la infancia suspende la patria potestad y asume la tutela del menor o la menor, adoptando la medida que en cada caso sea más adecuada, siendo tres las opciones: acogimiento residencial, acogimiento familiar y adopción.

El acogimiento residencial es frecuente, aunque cada vez más se buscan alternativas que responden mejor a las necesidades infantiles como el acogimiento familiar, sea en el seno de la familia extensa, sea con otra familia. Por otra parte, la adopción es una medida de separación definitiva de su familia de origen, con integración del niño o la niña en una nueva familia como hijo o hija a todos los efectos. El tipo de medida que se toma depende de las circunstancias de cada caso. Las medidas las toman o bien los jueces o bien la Junta de Andalucía a través de la Consejería de Salud y Bienestar Social.

'Las medidas de protección pueden ser provisionales o permanentes'

Cuando hay una adopción nacional o internacional de un niño o una niña, sus adoptantes asumen para siempre la patria potestad. En el acogimiento familiar, la tutela la asume la Junta de Andalucía y las personas que acogen ostentan la guarda del menor. En casos de acogimiento residencial, la tutela la asume igualmente la Junta de Andalucía y la guarda la ostenta la dirección del centro, aunque suele haber un educador o educadora directamente responsable del menor. Para los temas educativos relacionados con estos menores, los interlocutores del profesorado serán, pues, los padres, los acogedores o los educadores, según el caso.

'Según el tipo de medida, la responsabilidad (bien patria potestad o tutela) la ostenta la familia o la Junta de Andalucía'

Comprender a estos chicos y chicas es esencial para darles una buena respuesta educativa. Y no sólo en relación con los aprendizajes académicos, sino también con la formación de su personalidad. Entendiendo a estos niños y niñas, se les podrá enseñar mejor las áreas y materias de la escuela y las de la vida.

El tipo de medida depende de las circunstancias de cada caso. Algunas se toman por decisión de la Junta de Andalucía y otras por decisión judicial.

Entendiendo a los niños y niñas del sistema de protección

Sus experiencias

La adversidad a que estuvieron sometidos los niños y niñas de los que se ocupa esta Guía pudo ser de muy distinto tipo. Casos de abandono por razones diversas, a veces sociales o políticas (como la política del hijo único en China, por ejemplo). Las negligencias en el cuidado, la estimulación y el afecto son la forma de maltrato infantil más frecuente. En otros casos, los malos tratos implican agresiones físicas y/o psicológicas diversas, incluyendo el abuso sexual. Otros niños y niñas sufren maltrato prenatal, o se usan para cometer actos delictivos (desde el tráfico de drogas a la pornografía o la prostitución infantil).

Lógicamente, ninguna de estas experiencias pasa sobre el psiquismo infantil sin dejar huella. Las secuelas pueden incluir el retraso físico y psicomotor, problemas intelectuales, dificultades para una relación confiada y segura con los demás, muy baja autoestima, conductas o bien agresivas y descontroladas, o bien muy retraídas. Es frecuente que estos chicos y chicas presenten a la vez varios de estos problemas, que van a afectar a su desarrollo psicológico, a sus relaciones, a su adaptación familiar y escolar, a su rendimiento académico.

'La adversidad deja secuelas posteriores de distinta gravedad'

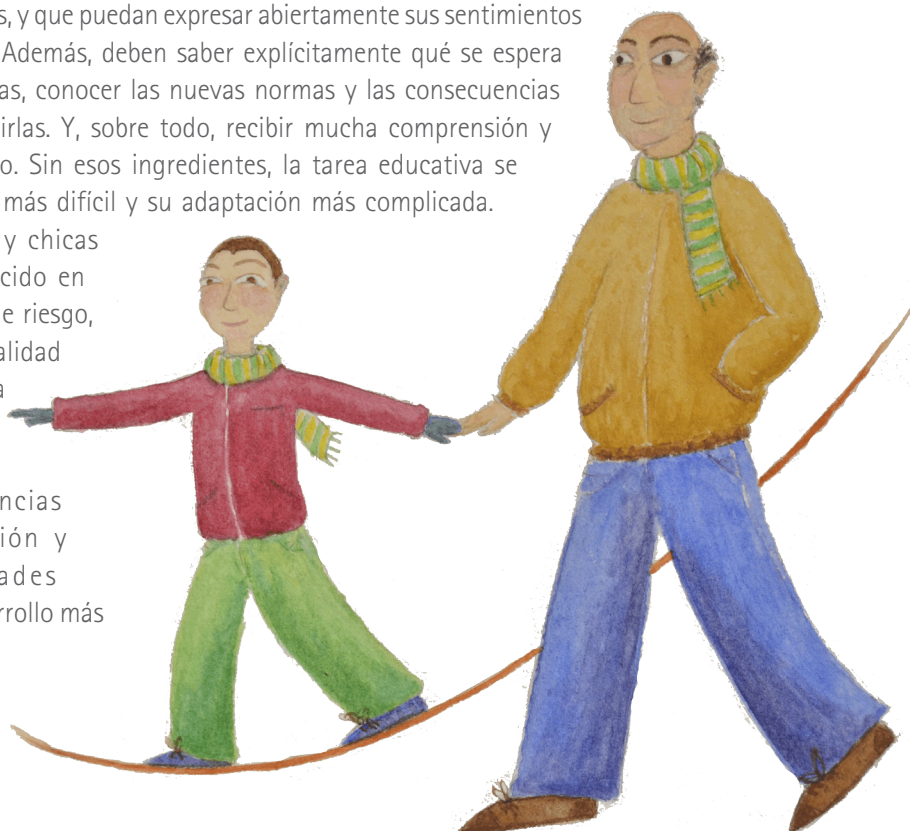
Al tomar medidas de protección con un menor o una menor, la causa de sus problemas se aleja, pero las secuelas de la adversidad anterior no desaparecen fácilmente. Además, el hecho mismo de la separación va a añadir nuevas dificultades. Incluso si son objeto de maltrato por parte de su padre o su madre, desarrollan hacia ellos vínculos emocionales. Normalmente, vínculos problemáticos y cargados de tensión e inseguridad, pero vínculos al fin y al cabo. La separación es una fuente de alivio, pero causa a su vez nuevas tensiones. Echan de menos a su familia y además tienen que adaptarse a nuevos ambientes, a nuevas personas, a nuevas exigencias. Su infancia no es fácil y los esfuerzos que tienen que hacer para salir adelante son muy superiores a los de otros niños y niñas sin adversidad previa.

'La separación es una fuente de alivio, pero causa a su vez nuevas tensiones'

La edad en que ocurren todas estas situaciones determina en gran parte cómo son vividas. En los años de educación infantil es frecuente que se sientan culpables de lo que ha ocurrido. En la etapa de educación primaria pueden entender mejor las causas de la separación, pero la falta de información sobre algunos detalles y el deseo de ser como la mayoría les lleva a veces a fantasear sobre el pasado y a inventar historias como que su padre y su madre se han ido de vacaciones, pero muy pronto volverán y estarán otra vez juntos. En la adolescencia son más frecuentes los síntomas depresivos o la agresividad, mostrando así su rabia y desesperación.

Por ello es tan importante que en sus nuevos contextos de desarrollo (centros, familias, escuela), sea cual sea su edad, estos niños y niñas se sientan seguros, aceptados y acompañados, y que puedan expresar abiertamente sus sentimientos con alguien. Además, deben saber explícitamente qué se espera de ellos y ellas, conocer las nuevas normas y las consecuencias de no cumplirlas. Y, sobre todo, recibir mucha comprensión y mucho afecto. Sin esos ingredientes, la tarea educativa se hace mucho más difícil y su adaptación más complicada.

Para chicos y chicas que han crecido en situaciones de riesgo, su nueva realidad –incluida la escolar– deben ser experiencias de protección y oportunidades para un desarrollo más positivo.



'Es muy importante que se sientan seguros, aceptados y acompañados'

La adversidad y la separación de su familia de origen pueden dejar importantes secuelas en diferentes áreas de la vida de los niños y niñas protagonistas de esta Guía. Comprender su situación es la base para ofrecerles mayores oportunidades para un desarrollo más positivo.

Capacidades y potencialidades

Kalid, Raúl, Rocío, Laura, Basilio e Irina tienen problemas. En algunos casos, muchos problemas. Pero no hay que olvidar que tienen también muchas capacidades y potencialidades. En éstas hay que basar el trabajo para lograr su recuperación, así como una mejor adaptación a las circunstancias y exigencias escolares.

Un rasgo común a estos chicos y chicas es su enorme capacidad de adaptación. Algunos han pasado por varios centros de acogida o por varias familias acogedoras. Otros han cambiado incluso de país, de cultura y de lengua. Las adaptaciones que tienen que hacer a sus nuevas realidades son enormes. Aunque en el fondo tengan una gran fragilidad, la vida ha hecho que sean supervivientes con una gran resistencia.

Además, su capacidad de recuperación es también notable. Así, muy pronto ganan peso y altura, en caso de que los tuvieran retrasados. En poco tiempo aprenden la nueva lengua, si la de origen fuera diferente. Con relativa rapidez forman nuevos

'Su recuperación es muy notable, pero no siempre rápida ni completa'

vínculos emocionales con sus nuevos compañeros y compañeras, así como con las nuevas figuras de referencia, aunque la fragilidad emocional y la inseguridad tardan más tiempo en resolverse. Si existían, la recuperación de sus retrasos intelectuales se da en unos casos más rápidamente que en otros, pero en general no es inmediata y, a veces, no es completa.

Finalmente, otro rasgo común es su enorme deseo de salir adelante, de progresar, ser como los demás. Les duele saberse y sentirse diferentes, por lo que suelen poner un enorme empeño en identificarse con los demás e integrarse en su entorno.

Normalmente, se trata de niños y niñas muy sociables. Quieren hacer amistades, jugar, distraerse... Muchos de ellos y ellas tienen buenas habilidades sociales y se integran rápidamente en el grupo. A veces tienen una tendencia excesiva a agradar, como en el caso de Raúl descrito al principio. Salvo que muestren conductas agresivas o molestas para los demás, suelen ser niños y niñas con buena aceptación en su grupo.

Generalmente, les gusta mucho ir al colegio o al instituto. Allí cambian de ambiente, se socializan, juegan y se distraen. Es verdad que la escuela puede ser una fuente de tensión y frustración en los temas relacionados con el aprendizaje, pero habitualmente no muestran rechazo a la escuela, sino todo lo contrario. Lógicamente, esa motivación debe ser aprovechada para el trabajo educativo.

Su presencia en la sociedad y en la escuela es una oportunidad para educar en la diversidad. Con estos chicos y chicas llegan al aula nuevas formas de familia, a veces otras culturas, otras etnias, otras lenguas de origen. Enriquecen, pues, nuestro entorno al hacerlo más diverso y complejo.

A pesar de partir de situaciones muy adversas, no podemos olvidar que estos niños y niñas tienen muchas capacidades y potencialidades:

- Gran capacidad de adaptación: a pesar de su fragilidad, son supervivientes.
- Notable capacidad de recuperación: muy rápido ganan peso y altura, aprenden una nueva lengua, forman nuevos vínculos emocionales...
- Muchas ganas de salir adelante: les duele saberse y sentirse diferentes y se esfuerzan mucho por ser uno o una más.
- Alto nivel de sociabilidad: se integran rápidamente e incluso pueden presentar una tendencia excesiva a agradar.
- Les gusta ir al colegio o al instituto: aunque puede ser una fuente de tensión y frustración, es un espacio normalizador en sus vidas.
- Son un ejemplo de diversidad: representan nuevas formas de familia, otras culturas, otras lenguas, otras etnias, lo que es una oportunidad para educar en la diversidad.

Problemas y dificultades

Ya se ha mencionado que las adversas experiencias iniciales dejaron su huella en estos chicos y chicas. Los casos de Kalid, Raúl, Rocío, Laura, Basilio e Irina sirven para ilustrar algunas de esas dificultades en el ámbito escolar. Aunque no debe olvidarse que cada niño o niña es un caso diferente, y que la edad en que se tomó la medida de protección marca también diferencias importantes, las dificultades que más habitualmente presentan afectan a su funcionamiento intelectual, a su vida emocional y a su comportamiento.

En cuanto al **funcionamiento intelectual**, los problemas de atención, de falta de control de impulsos y, a veces, de alguna limitación cognitiva son los más comunes. Con frecuencia, su experiencia escolar previa es muy limitada. Como se ha indicado, la recuperación de estas dificultades no es inmediata y a veces no es completa. Hay una tendencia a etiquetar de hiperactivos a estos niños y niñas, lo que ayuda poco, pues en muchos casos no lo son o no lo son más que otros compañeros

y compañeras. El último de los casos descritos al comienzo, que no se refiere a un niño relacionado con el sistema de protección, es un ejemplo de que, en todo caso, los problemas de atención o impulsividad no son exclusivos de los chicos y chicas a que se refiere esta Guía.

Es cierto, sin embargo, que algunos de estos chicos y chicas presentan todos o algunos de los rasgos de falta de atención, impulsividad, dificultades para permanecer en su sitio... Estas dificultades pueden ser transitorias (periodo de adaptación, rachas en que se les acumulan las tensiones...) o más duraderas. Igualmente, las limitaciones intelectuales que puedan presentar tienen a veces un carácter ocasional (por ejemplo, alrededor de una visita del padre o la madre que le ha producido una gran alteración), o bien ser más permanentes (por ejemplo, menores con secuelas intelectuales de un Síndrome Alcohólico Fetal, o con Déficit Cognitivo Acumulativo causado por graves carencias de estimulación en los primeros años).

Los problemas en el desarrollo del lenguaje son frecuentes. Por supuesto, cuando se trata de niños y niñas que han llegado recientemente de países de habla no hispana, pero también como consecuencia de la falta de estimulación inicial. Con frecuencia, no tienen problemas para comprender el lenguaje de la vida cotidiana, pero el lenguaje escolar (más abstracto y referido a cosas que no están presentes) les plantea dificultades más serias. Inevitablemente, estas dificultades (a veces transitorias, a veces más permanentes) van a interferir con su trabajo escolar. Lo que para sus compañeros y compañeras significa un esfuerzo de comprensión de la materia o el concepto, para ellos y ellas supone el añadido de la dificultad de entender los conceptos abstractos en que esa materia o concepto se expresan.

'Este lenguaje de la vida cotidiana no suele plantearles problemas, al contrario que el lenguaje escolar, más abstracto y alejado de la experiencia'

Aunque no ocurre en todos los casos, el rendimiento escolar de estos chicos y chicas se ve habitualmente afectado, ya sea por las dificultades a las que se acaba de hacer referencia, ya sea porque han tenido una historia escolar distinta a la de muchos niños y niñas: escolarización tardía e irregular, cambios frecuentes de centro, ambiente familiar muy alejado de la cultura escolar, falta de hábitos básicos de atención y esfuerzo... Con frecuencia, la novedad que supone la nueva escuela se añade a otras muchas novedades que están ocurriendo al mismo tiempo (cambio de país, llegada a un centro de protección o a una nueva familia...). Y también, a menudo, sus propias preocupaciones y tensiones emocionales constituyen una perturbación que dificulta su ajuste y rendimiento escolar. Como con el funcionamiento intelectual o el lenguaje, las dificultades escolares pueden ser temporales o tener un carácter más permanente, reclamando cada circunstancia una respuesta educativa diferente.

'Su rendimiento escolar se ve habitualmente afectado, aunque hay mucha diversidad entre unos casos y otros'

Los **problemas emocionales** son también muy variados, pudiendo encontrarse desde niños y niñas sin problemas especiales, a menores con gran retraimiento o, por el contrario, extremada y

'Los problemas de apego están con frecuencia en el fondo de sus dificultades'

a veces, superficialmente sociables. Se trata de distintas manifestaciones de problemas de apego. Muchos de estos chicos y chicas no tuvieron la oportunidad de desarrollar apegos seguros en su primera infancia y, por el contrario,

aprendieron a desarrollar estrategias defensivas, como evitar el contacto con los demás, en unos casos, o aceptar cuidados de cualquiera, en otros.

Como respecto a otros contenidos, los problemas emocionales pueden tener un carácter ocasional (alrededor, por ejemplo, de una comparecencia judicial que les produce una gran tensión), o bien ser más estables (patrones de relación muy asentados como parte de su personalidad). Inevitablemente, la problemática emocional influye sobre la adaptación, el rendimiento escolar, las relaciones con compañeros y compañeras y con el profesorado. El simple hecho de comprender que si un niño o una niña actúa de

'Lo que necesitan no es repetición de marginación y rechazo, sino experiencias reparadoras'

una determinada manera (por ejemplo, con conductas agresivas) no es por maldad, sino que forma parte de su problemática de fondo, ayuda mucho a orientar la respuesta educativa, pues lo que estos menores reclaman no es la repetición de nuevas experiencias de rechazo y marginación, sino comprensión y actuaciones educativas que les ayuden a mejorar, no que afiancen sus dificultades.

Como ya se ha indicado, la integración en el grupo de compañeros y compañeras se ve muy facilitada por su deseo de hacer amistades, de verse formando parte del grupo igual que los demás, así como por sus generalmente buenas habilidades sociales. Dos problemas que se pueden observar con alguna frecuencia son la tendencia al aislamiento (que puede afectar a quienes están en cualquiera

'A veces se aíslan, otras veces tienden a formar un grupo cerrado con menores que están en una situación similar'

de las situaciones descritas en esta Guía), o bien la tendencia a llevarse superficialmente bien con todo el grupo, sin distinguir entre amigos y no amigos (la llamada sociabilidad indiscriminada, que afecta sobre

todo cuando se han tenido experiencias institucionales tempranas y prolongadas). A veces se observa también tendencia a formar grupos cerrados o piñas (que se observan, sobre todo, cuando varios niños o niñas de un centro de acogida asisten al mismo colegio: ante la inseguridad o la vergüenza que sienten frente a los demás, se protegen juntándose en el patio niños y niñas que el resto del tiempo están en distintas aulas).

Los **problemas de comportamiento** son con frecuencia una consecuencia de todo lo anterior. La suma de dificultades de adaptación al nuevo entorno (familiar y escolar), de algún posible problema intelectual, de rasgos impulsivos, de dificultades para entender y comunicarse, de tensiones emocionales de distinto tipo, unidas a veces a situaciones transitorias que les producen gran

alteración, se traducen en ocasiones en problemas de comportamiento de intensidad y duración muy variada. Por ejemplo, las conductas agresivas pueden no presentarse nunca (como en el caso de Raúl), tener un carácter muy ocasional (como en el caso de Irina), aparecer en determinadas rachas (como en el de Rocío), o bien ser más habituales. Son niños y niñas que a veces han estado sometidos a un estrés crónico. En otros casos, se esfuerzan tanto por agradar o por tener buenas notas, que cuando ven que no lo consiguen experimentan una gran frustración. Esa u otras circunstancias dejan a veces la secuela de la hipersensibilidad y la tendencia a respuestas explosivas.

'Su comportamiento puede estar alterado en mayor o menor medida y de forma más transitoria o permanente'

El último apartado de esta Guía (*Algunas cuestiones más a fondo*) profundiza en dos de estos problemas, los relacionados con la temática del apego y con los de la hiperactividad.

Cada caso es diferente. Su edad en el momento actual, la edad con la que ingresaron en el sistema de protección, el tipo y gravedad de la adversidad que padecieron influirán en las dificultades que pueden presentar en el ámbito escolar. Entre las más frecuentes están:

- Problemas de atención, falta de control de impulsos y, en algunos casos, limitaciones cognitivas.
- Dificultades para comprender el lenguaje formal y abstracto utilizado en la escuela.
- Dificultades de rendimiento académico.
- Problemas emocionales: retraimiento o sociabilidad extremos.
- Cierta tendencia al aislamiento o a relacionarse únicamente con niños y niñas de similares características.
- Problemas de comportamiento.

Las expectativas de las personas adultas

Todo lo dicho en los apartados anteriores permite comprender lo inadecuado de manejar para todos estos chicos y chicas determinados estereotipos y expectativas, que la mayor parte de las veces son negativos. El razonamiento según el cual quienes han tenido más adversidad tienen que

tener más problemas es cierto sólo en parte. Las dificultades pueden haber ocurrido antes o después, haber sido más o menos severas. Además, la resistencia de estos chicos y chicas a esas dificultades es diferente, de manera que en algunos casos muestran mucho daño tras experiencias objetivamente menos graves, mientras que en otros parecen salir bastante bien a flote a pesar de una adversidad claramente mayor.

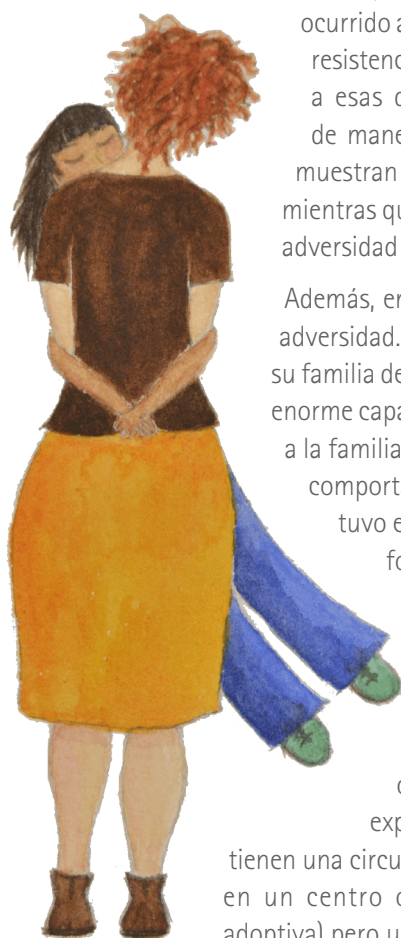
'No siempre más adversidad significa más dificultades'

Además, en la vida previa de estos chicos y chicas no sólo ha habido adversidad. Por ejemplo, una niña tuvo malas experiencias iniciales en su familia de origen, pero luego pasó por una familia acogedora con una enorme capacidad estimuladora y terapéutica antes de su incorporación a la familia adoptiva definitiva. En el caso de otro niño, es cierto que el comportamiento de su padre y madre era negligente, pero su abuela tuvo en sus primeros meses un papel protector y estimulador que fortaleció mucho sus experiencias iniciales. Aún en otro caso, aunque se trataba de un niño ingresado en un centro de acogida no particularmente estimulador a una edad temprana, una de las educadoras estableció con él una relación muy especial de la que el niño sacó mucho más beneficio del que en el mismo centro estaban obteniendo otros compañeros y compañeras. Resulta erróneo tener unas expectativas comunes para todos aquellos chicos y chicas que

tienen una circunstancia actual común (la de estar en acogimiento familiar, en un centro o con la familia adoptiva) pero una historia y unas características personales muy diferentes. Tener sólo expectativas

'Además de adversidad, en su vida puede haber habido también elementos y relaciones positivas que hayan actuado como amortiguadores'

negativas respecto a estos chicos y chicas sin duda les ayuda poco, además de ser una actitud que no hace justicia a las capacidades y potencialidades que también tienen. Tener expectativas excesivamente optimistas ('ha sido adoptado por unos



padres muy estimulantes') o procedentes de generalizaciones inadecuadas ('todos los orientales son muy buenos en matemáticas') tampoco ayuda a un correcto planteamiento educativo.

'Las expectativas tienen mucha importancia en la relación con estos chicos y chicas. Las generalizaciones suelen ser inadecuadas'

Con frecuencia, las expectativas para estos chicos y chicas no pueden ser las mismas que para sus compañeros y compañeras de clase, ya que sus circunstancias han sido, y a veces siguen siendo, muy diferentes. Puede resultar muy adecuado un planteamiento en el que se vaya trabajando por objetivos más concretos e inmediatos ajustados a sus necesidades educativas iniciales, siendo capaces de ir notando y resaltando los progresos que van realizando, a veces más pequeños, otras más grandes, pero todos ellos valorables.

Como luego se indicará, la relación con las familias o los educadores y educadoras será esencial de cara al ajuste de las expectativas de la manera educativamente más positiva posible.

Las expectativas desajustadas (muy negativas o excesivamente optimistas) son de muy poca utilidad educativa. Cuando son ajustadas y se orientan a buscar el progreso según la situación de cada menor, su eficacia educativa aumenta notablemente

Su desarrollo y adaptación

Los chicos y chicas a que se refiere esta Guía pasan por distintas fases en dos sentidos diferentes. Por un lado, en su proceso de adaptación a las nuevas realidades. Por otra, en el desarrollo de su identidad personal.

Por lo que se refiere a su **proceso de adaptación**, sus respuestas son, como siempre, muy variadas, dependiendo de la edad y la historia y circunstancias de cada cual. Es frecuente que pasen por una etapa de 'luna de miel' en la que tratan de agradar, de caer bien, de buscar aceptación. Habiendo

'Sufren mucho si sienten que se les rechaza o ignora'

pasado por experiencias de rechazo, de separación y de pérdidas significativas, necesitan sentir que se les acoge y saber que se les quiere. Pocas cosas les preocupan tanto y les causan tanta ansiedad como verse de nuevo rechazados o rechazadas. Por eso pueden hacer un gran esfuerzo para comportarse como creen que los demás esperan que lo hagan o como creen que a los demás les gustaría (como en el caso de Raúl, por ejemplo). Y por eso cualquier manifestación de rechazo (real o percibida) les produce una herida que reabre cicatrices a veces aún muy recientes.

Pasada esa etapa inicial, cuando ya se relajan, salen a la superficie los problemas que el esfuerzo inicial de agradar había tapado. No es que la niña que parecía 'buena' de pronto se haya convertido en 'mala'. Es la misma niña en dos momentos distintos de su proceso de adaptación.

Frecuentemente, como en el caso de Kalid, estos chicos y chicas están haciendo al mismo tiempo múltiples transiciones (cambio de país, adaptación a una nueva familia, costumbres y comidas hasta ahora desconocidas, aprendizaje de una nueva lengua, 'abandono' diario por parte de su padre y madre en un lugar donde hay otras personas adultas y otros niños y niñas, muchas tareas que tienen que hacerse sentado y quieto...), llevándoles un tiempo comprender qué es una escuela, los comportamientos que allí se esperan de él o de ella y los que no son aceptables, etc.

Por último, lleven el tiempo que lleven en su nueva situación, las etapas de buen funcionamiento y comportamiento normalizado pueden de pronto verse interrumpidas por episodios de desestabilización más o menos prolongados. Pueden surgir alrededor de una visita, del descubrimiento de un dato de su historia, del inicio de una de las etapas que se describen en los párrafos siguientes, de un comentario de alguien que les ha herido profundamente, o de cualquier otra circunstancia que rompa el frágil equilibrio en que a veces se mueven quienes han sufrido mucho en su infancia.

El **desarrollo de su identidad personal** se refiere a una dinámica evolutiva más profunda. Tiene que ver con cómo avanza la comprensión que niños y niñas tienen de sí mismos y de su situación, así como la forma en que se sitúan ante su historia y su realidad. Como siempre, las diferencias de un caso a otro son muy marcadas, pues no es lo mismo, por ejemplo, el caso de un chico que fue separado de su familia a los 8 años y que tiene una clara conciencia de qué pasó y, si se le ha

explicado adecuadamente, cuál es su situación, que el de una niña que fue separada de su familia siendo bebé y que aún no ha sido ayudada a comprender lo que ocurrió, su situación actual y sus perspectivas futuras. A pesar de esta diversidad, se pueden destacar algunas etapas por las que frecuentemente atraviesan en su desarrollo.

En los años previos a la escuela primaria, cuando el pensamiento lógico aún no domina su inteligencia, se encuentra a veces una comprensión limitada de su realidad y en ocasiones una cierta tendencia al pensamiento mágico ('mis padres me quieren mucho, pero se han ido de viaje y un día volverán en un coche muy grande y nos iremos a vivir a una casa lujosa...'), o bien a culpabilizarse de cosas de las que no tuvieron ninguna responsabilidad ('me pegaban porque soy feo').

'Pensamiento prelógico: ideas mágicas, sentimientos de culpa'

La llegada del pensamiento lógico (que en estos niños y niñas puede producirse a edades diferentes a las habituales, como consecuencia de posibles dificultades intelectuales) les lleva a una mejor comprensión de la realidad, pero también a hacerse preguntas para las que no siempre tienen respuesta: '¿por qué no me quisieron? ¿Por qué mi hermana sigue con ellos y yo tengo que estar aquí? Si eran tan pobres como me dicen que eran, ¿por qué no se esforzaban por buscar un buen trabajo? ¿Por qué mi madre unas veces me cuidaba y se preocupaba por mí y luego no me hacía caso o me despreciaba? Mis padres actuales me dicen que me quieren y que voy a seguir con ellos, pero ¿qué pasa si un día se cansan de mí o no me portan como ellos quieren?' Como se ve, pueden darles muchas vueltas a cosas relacionadas con sus orígenes, con su pasado o con su situación actual o futura. Tratan de entender lo que les ha pasado, cuál es su situación actual y qué les espera en el futuro. Normalmente, se trata de preguntas que se hacen en su interior, sin que nadie a su alrededor sea consciente de ello. A veces, todas estas cosas parecen preocuparles poco, pero en otras ocasiones les producen mucha ansiedad e incertidumbre, creándoles alguna inestabilidad que puede manifestarse en problemas de adaptación. Ocurre en ocasiones que los demás no entienden por qué un niño o una niña hace o dice determinadas cosas, lo que en parte puede deberse a que no saben expresar bien lo que les pasa o lo expresan de forma contradictoria o contraproducente (por ejemplo, reclaman cariño con conductas que en realidad provocan rechazo).

'Pensamiento lógico: frecuentes preguntas sin respuesta'

Con la llegada de la adolescencia se les abren nuevas perspectivas. A su deseo de saber le acompaña a veces la necesidad de buscar. Antes dependían para todo de las personas adultas, pero ahora pueden hacer cosas como preguntar, buscar en Internet, tratar de localizar... Empiezan a tener una visión más completa de lo que ha sido su historia, de sus circunstancias actuales y de lo que podría ser su futuro. En ocasiones, todo esto puede producirles una gran inestabilidad, o una rabia profunda hacia las demás personas, o una visión de sí mismos marcadamente negativa.

'Adolescencia: una visión más completa, deseo de saber y, a veces, de buscar'

Sea cual sea la edad, episodios de plena normalidad pueden alternarse con otros en los que se producen alteraciones debidas a que se remueven las aguas profundas de su historia o de su identidad. Eso puede ocasionar desconcierto en las personas con las que se relacionan, que de forma equivocada pueden llevar a pensar que el chico o la chica tiene dos personalidades. Su personalidad es una, pero compuesta por capas más superficiales y más profundas. Tanto en la superficie como en lo más profundo hay tanto rasgos y aspectos positivos, como otros más problemáticos. La etapa concreta por la que estén pasando hará que se manifiesten más unos u otros.

'No tienen dos personalidades, sino una identidad con varias facetas'



Principales etapas en la comprensión de la propia historia e identidad:

- Hasta que aparece el pensamiento lógico, se pueden observar formas de pensamiento mágico ('mi madre me quiere mucho y va a venir a buscarme con un coche muy grande') y sentimientos de culpa no justificados ('me pegaba porque yo no me portaba bien').
- La llegada del pensamiento lógico (a veces, más tarde de lo habitual) abre una etapa caracterizada por muchas preguntas sin respuesta. La mayor parte de las veces, se trata de preguntas que se hacen en su interior, sin que nadie más lo sepa. Los demás pueden incluso interpretar que su pasado ni le preocupa ni le interesa.
- Los cambios cognitivos que se producen en la adolescencia les llevan a tener una visión más completa de su situación. Frecuentemente, a desear saber más. A veces, a querer buscar y reencontrarse con sus orígenes.

La necesaria respuesta desde el ámbito educativo

Como se ha insistido, los chicos y chicas a que se refiere esta Guía conforman un grupo muy diverso en cuanto a su edad, sus experiencias previas, sus características personales y sus circunstancias actuales. Los habrá con más y con menos experiencia escolar previa, con mayor o menor inmadurez, con muchas dificultades de comportamiento o con ninguna. Resulta por ello esencial no meter a todos en el mismo saco y no poner sobre ese saco una etiqueta negativa ('menores con problemas', 'con hiperactividad', 'problemáticos', 'de institución'). Como ya se ha indicado previamente, esas etiquetas no sólo reflejan muy mal la realidad, sino que tienen muy escaso valor educativo.

Cada menor debe ser considerado en su singularidad, con sus potencialidades y sus dificultades, con su potencial de cambio y sus problemas de tipo transitorio o más permanente. Si no se hace así, difícilmente se podrá responder a sus necesidades y ajustar a ellas la actuación educativa.



Una de
las tareas
básicas

'Cada niño y niña, cada chica y chico, deben ser considerados en su singularidad'

de todo docente es ser activo contra la estigmatización de estos chicos y chicas. En primer lugar, evitando usar etiquetas o expresiones como '¿Dónde habrás aprendido a actuar de esa manera!', 'Otra vez con los mismos problemas de todos los días',... En segundo lugar, no permitiendo lenguaje o comportamientos por parte de compañeros o compañeras que tiendan a aislar, insultar o rechazar... Cada vez que un profesor o una profesora hace un gesto de acercamiento o aceptación, cada vez que alaba un progreso –por pequeño que haya sido– o destaca un buen comportamiento, está facilitando una

'Acercarse, alabar, prestar atención positiva es facilitar su integración y normalización'

integración y una normalización que para estos chicos y chicas son esenciales. Sin ellas, la adaptación y el rendimiento escolar se ven seriamente comprometidos.

Plan de acogida en función del ciclo educativo

Normalmente, la prioridad mayor para estos chicos y chicas es afrontar la transición al centro o a su nuevo hogar, adaptándose a todas las novedades que ello supone. Lo prioritario es que su familia o sus educadores y educadoras les ayuden a hacer esa primera transición, creando una vinculación inicial con sus nuevas figuras de referencia y estabilizando su vida en el nuevo contexto. En ese sentido, para fortalecer esa adaptación mutua inicial, hay que tener muy presente la oportunidad de utilizar las 16 semanas de baja por maternidad/paternidad que, como los demás padres y madres,

'La integración y estabilización en la familia es un objetivo prioritario'

tienen todas las familias adoptivas, así como las acogedoras cuyo acogimiento dure más de un año, con independencia de la edad del menor. Este tiempo se podrá utilizar en parte,

en su totalidad o intentar ampliarlo si la situación lo requiere. Esta necesaria adaptación inicial en la familia puede verse dificultada en el caso de los niños y niñas mayores de seis años, cuya escolarización es obligatoria, por entrar en conflicto con la obligación legal de la escolarización. El centro y los educadores deben ser flexibles para hacer posible y favorecer esta adaptación inicial en la familia. Su integración al centro educativo se verá enormemente facilitada si previamente han consolidado su integración al nuevo contexto familiar.

En la incorporación a su nueva realidad escolar, el objetivo primordial es que desde lo más pronto posible se sientan parte del grupo. El objetivo primero no es que se incorporen a los aprendizajes, sino que se integren en el nuevo grupo, que se relacionen con la escuela de forma agradable y no amenazadora. A medida que el objetivo de la integración se vaya logrando, el énfasis puede ir orientándose hacia los aprendizajes.

'El objetivo primero es que se sientan integrados en el nuevo grupo, que se relacionen con la escuela de forma agradable y no amenazadora'

Mientras que el lenguaje escolar puede resultar extraño en algunos casos, el de las sonrisas, la expresión de afecto, la atención individualizada y el contacto con menores de su edad es un lenguaje muy familiar que debe ser fomentado en la fase de adaptación a la nueva realidad escolar.

Un rasgo muy importante a destacar es que esa incorporación puede producirse en cualquier momento del curso, en función de cuándo llegan a su nueva familia o cuándo se incorporan al centro de protección. En estas circunstancias, se incorporan a un grupo ya formado, en el que compañeros y compañeras se conocen desde hace meses o años. Facilitar su ingreso en la escuela y el grupo, así como su integración y adaptación, resulta, pues, de la mayor importancia.

Lo más frecuente es que estén deseando ir a su nuevo colegio o instituto. Su curiosidad es a veces tan grande como sus temores. Quieren ser como los demás, encontrarse con otros chicos y chicas, pero –sobre todo si tienen ya una cierta edad– al mismo

'Se incorporan al centro con tanta ilusión como temores. Una buena acogida es fundamental'

tiempo experimentan mucha incertidumbre y miedo a no saber adaptarse a las nuevas exigencias. La acogida que se les dé en su nuevo centro será entonces crucial para facilitar o dificultar su adaptación.

Puede ser de gran utilidad que antes de incorporarse formalmente a su nuevo centro educativo tengan la oportunidad de explorar, en compañía, su nueva escuela o instituto (la clase, el patio, las demás instalaciones) y que conozcan a los profesores y profesoras con los que van a tener una relación más estrecha, así como a sus compañeros y compañeras de aula. Una iniciativa en este sentido puede ser elaborar un cuaderno o un folleto de presentación y bienvenida del centro educativo.

Al contrario de lo que ocurre con otros grupos con necesidades educativas más homogéneas (por ejemplo, con un determinado tipo de necesidades educativas especiales), para estos chicos y chicas no existe un plan de acogida específicamente preestablecido. Ello tiene cierta lógica, pues sus necesidades son tan diferentes como sus muy variados perfiles de edad, escolarización previa, capacidades y limitaciones. Para algunos es su primera experiencia escolar, mientras que hay menores que proceden de otros centros (es frecuente que la medida de protección implique un cambio de centro educativo).

La mayoría de centros educativos incorporan a estos chicos y chicas de forma muy normalizada, contando con que se adaptarán sin grandes problemas. Lo que eso significa es que cada centro escolar deberá seguir sus propios criterios pedagógicos de cara a determinar cómo recibir e integrar a quienes están en estas circunstancias. Algunos centros educativos aceptan que puedan incorporarse progresivamente al aula, adaptando los horarios iniciales a las posibilidades de los familiares o profesionales del centro de acogida. En ocasiones permiten o recomiendan que, en función de su edad, durante los primeros días entren con padres y/o madres, algún miembro de la familia de acogida o referentes del centro en el aula, permaneciendo en ella durante un cierto tiempo.

'Cada centro escolar deberá seguir sus propios criterios pedagógicos de cara a determinar cómo recibir e integrar a estos niños y niñas'

No obstante, hay algunas medidas que pueden ser muy útiles de cara a facilitar el proceso de adaptación a su nueva realidad escolar:

- En la planificación del proceso de adaptación, uno de los elementos imprescindibles es la flexibilidad y el planteamiento personalizado en función de las circunstancias de cada chico o chica, de sus fortalezas y fragilidades y de las necesidades de su familia o centro.
- La actualización de la información sobre estos menores en el Programa de Gestión de Centros Educativos 'Séneca' es crucial. Piénsese, por ejemplo, en un caso en que se sospecha que ha habido abusos sexuales intrafamiliares y que por ese motivo una niña ha sido separada de su

familia. Para facilitar el diagnóstico y evitar interferencias, durante una temporada se debe asegurar el aislamiento de la niña respecto a su padre y/o madre, siendo importante que éstos no conozcan el lugar exacto en que la niña se encuentra. Si no se han actualizado los datos, puede que desde el centro escolar se establezca un contacto que les dé pistas sobre la localización de la niña, interfiriendo en el proceso de diagnóstico y dificultando el proceso de adaptación de la pequeña a la situación de separación.

- Es muy importante intercambiar datos, documentación e información de interés con las familias o personal del centro. Para ello habrá que mantener entrevistas personales en las que se recabe la información pertinente. Como se indicará enseguida, esta transmisión de información deberá respetar escrupulosamente algunas normas básicas de confidencialidad.
- Orientar a las familias y personal del centro sobre aquellos aspectos que faciliten la adaptación del alumnado a la nueva situación educativa (características del centro y del ciclo educativo, programación de actividades extracurriculares, etcétera).
- Si existen diferencias étnicas evidentes, es aconsejable que se sensibilice al resto del alumnado. Podrían organizarse actividades que fomenten el respeto a la diversidad étnica y cultural, así como la diversidad familiar, ya que los niños y niñas comenzarán a hacerle preguntas acerca de por qué su piel es más oscura que la de sus padres.
- Facilitar la acogida y la adaptación al nuevo grupo, favoreciendo las relaciones interpersonales y la cohesión grupal. Para ello pueden realizarse actividades de acompañamiento y potenciación de la interacción social en espacios externos al aula como es el patio del recreo, el comedor o el transporte escolar. También pueden realizarse actividades de grupo dentro del aula, como, por ejemplo, la elaboración de un cuaderno o un póster de bienvenida en el que participarían activamente todos los niños y niñas de la clase. Este tipo actividades podrá adoptar distintos formatos en función de la edad y las características de los menores.
- En educación secundaria, puede ser aconsejable dar al propio chico o chica la oportunidad de presentarse a los demás (y que sus nuevos compañeros y compañeras también se presenten), puesto que, al tener ya más control y conocimiento, pueden elegir qué aspectos comentar y sobre cuáles mantener más discreción.
- Según la edad, potenciar la orientación y acción tutorial, orientando al chico o la chica en el conocimiento del centro y del sistema educativo, ayudándole además a entender la dinámica del centro y el proceso de toma de decisiones.

Para llevar a cabo adecuadamente estas actividades es imprescindible la coordinación con familiares o educadores o educadoras, pero también entre el profesorado, tutores y tutoras y profesionales de la orientación, así como con la jefatura de estudios. El consenso y el compromiso de todos

son imprescindibles para que todas las medidas educativas resulten realmente útiles (véase más adelante el apartado *Familia o centro residencial y escuela: comunicación necesaria*).

Para favorecer una buena acogida en su nueva escuela son fundamentales los siguientes aspectos:

- Promover una transición progresiva, flexible y personalizada.
- Intercambiar información de interés con padres, madres, acogedores o referentes del centro, acordando juntos el plan de acogida.
- Actualizar la información en el Programa de Gestión de Centros Educativos 'Séneca'.
- Preparar al resto de alumnado ante la diversidad cultural, étnica y familiar.
- Favorecer las relaciones interpersonales y la cohesión grupal, por ejemplo a través de una metodología de clase basada en el trabajo cooperativo.
- Según la edad, potenciar la orientación académica y profesional.
- Mantener una actitud de colaboración y coordinación con todas las personas implicadas, tanto familiares como profesionales.

El delicado manejo de la información confidencial

Para asegurar la mejor respuesta educativa, resulta esencial el conocimiento de cada alumno o alumna, y muy especialmente en estos casos, dadas sus particularidades. Debe recordarse siempre que las circunstancias de cada menor pueden ser extremadamente variadas, por lo que conocer sus condiciones particulares con el mayor detalle posible ayudará a decidir cosas tan importantes como, por ejemplo, a qué curso se incorpora. Por ello, es muy recomendable que por parte del tutor o tutora que en un principio vaya a ejercer la tutoría que le corresponde por edad, se realice una valoración inicial con objeto de obtener información básica acerca de la realidad del chico o la chica, para poder ajustar mejor la respuesta educativa. Algunos datos básicos son:

- La edad actual del niño o la niña y su nivel de desarrollo (físico, intelectual, emocional, social).
- Si procede de otro país o pertenece a un grupo culturalmente minoritario, conocimiento que tiene de su nueva lengua.
- La edad en que se tomó la medida de protección (acogimiento, adopción, centro) y algunas circunstancias de su vida anterior que pueda ser útil conocer para hacerse una idea de sus capacidades y limitaciones.
- El tiempo que hace que convive en la familia o centro actual, para hacerse una idea de la fase de adaptación en que se encuentra.
- La experiencia escolar anterior: si ha asistido o no a un centro educativo, si la asistencia fue o no regular, si tuvo o no adaptaciones curriculares... (en el caso de menores que hayan estado escolarizados previamente en Andalucía, esos datos constarán en el Programa de Gestión de Centros Educativos 'Séneca').
- Personas de referencia actuales (en su familia de adopción y/o de acogida, en el centro de protección). Resulta esencial estar seguros de que cualquier comunicación se lleva a cabo con quienes en este momento tienen la responsabilidad del menor, quien ejerce su guarda legal (en el acogimiento residencial y familiar) o su padre y/o madre (en la adopción).

Como rasgo peculiar de este tipo de alumnado, debe tenerse en cuenta que a veces hay información de la que no se dispone (por ejemplo, sobre la regularidad de la asistencia a la escuela

'La más estricta confidencialidad debe asegurar el escrupuloso respeto a la intimidad de estos chicos y chicas'

en el país de origen), y que en otras ocasiones se trata de información muy reservada que debe mantenerse estrictamente como tal para proteger su intimidad (por ejemplo, algunos detalles sobre

sus experiencias antes de la medida de protección). Si por parte de sus responsables se considera que es necesario dar alguna información que facilite la comprensión de las necesidades del chico

o la chica, por supuesto debe ser tomada con la más absoluta confidencialidad, incluso entre el profesorado. La intimidad del niño o la niña debe ser preservada en todo momento y la única información que debe circular es la que sea imprescindible para una correcta atención educativa, respetando siempre una confidencialidad absoluta sobre los datos que más puedan afectar a su intimidad. Una forma de asegurar esa confidencialidad es transmitiendo la información de manera abstracta ('cuando vivía con sus padres le pasaron cosas que pueden explicar que sea tan retraída'), en lugar de con detalles concretos ('su madre era alcohólica y la golpeaba con frecuencia, razón por la que la niña es tan retraída').

La comunicación con la familia o los educadores y educadoras, así como el respeto a la privacidad de la historia personal de cada niño y niña son cuestiones básicas de la ética profesional.

Evaluación psicopedagógica y decisión sobre escolarización

Si en el proceso de evaluación inicial se determina que presenta un desfase curricular importante o presenta indicios de alguna necesidad específica de apoyo educativo, es conveniente completar lo anterior con una evaluación psicopedagógica. Como en los demás casos, esta valoración se llevará a cabo por parte del Equipo de Orientación Educativa (EOE), en el caso de centros de infantil y primaria, o por el Departamento de Orientación, en el caso de los centros de secundaria (más adelante en esta Guía se habla de la labor de la orientación educativa). Además, la observación en el aula por parte del profesorado puede aportar información valiosa de cara a esa evaluación.

Aunque lo habitual es que estos chicos y chicas se incorporen al grupo que les corresponde por su edad, a partir de los datos y peculiaridades de cada caso, y de acuerdo con la inspección educativa,

'De acuerdo con la inspección educativa, la escolarización puede flexibilizarse respecto a la edad'

el centro puede contemplar la posibilidad de que el alumnado que se incorpora tardíamente se escolarice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Quienes presenten un desfase

en su nivel de competencia curricular de más de dos cursos se podrán escolarizar en uno o dos cursos inferiores al que les correspondería por edad, siempre con la autorización de los servicios de inspección educativa.

Obviamente, escolarizar a un chico o una chica en el grupo que corresponde a su edad tiene la clara ventaja de incluirle en un grupo de iguales. Lo que hay que valorar es si resulta previsible que su funcionamiento en ese grupo y su respuesta a las exigencias escolares van a ser satisfactorios, pues de otra forma se le estaría enfrentando a unos objetivos que le serían imposible alcanzar, lo que a la postre podría llevar a una repetición de curso que acabaría situando al chico o la chica en un grupo que no es el de su edad, pero tras haber experimentado frustraciones, exigencias excesivas, desmotivación y sensación de fracaso.

Si por cualquier razón es imposible la escolarización en un grupo de inferior edad a pesar de considerarla deseable, será de mayor importancia que los progresos de estos chicos y chicas se valoren en función de su situación de partida y no de los estándares de su edad. A un niño concreto que llega con un retraso educativo muy significativo y que va haciendo progresos continuos, pero aún lejos del nivel de competencia curricular del resto de la clase, se le deben valorar más los progresos que va consiguiendo que la distancia que aún le queda por superar. Ello no sólo hace más justicia a los avances que va consiguiendo, sino que es educativamente más adecuado y estimulante.

'Los progresos de estos chicos y chicas deben valorarse en función de su situación de partida y no de los estándares de su edad'

En muchas ocasiones, son necesarias adaptaciones curriculares más o menos significativas según los casos. Las medidas de carácter curricular abarcan desde ayudas ocasionales que un alumno o alumna necesitan en determinados momentos para superar alguna dificultad, hasta ayudas más permanentes y continuas a lo largo de su escolarización. Éstas pueden ser, según las necesidades de cada cual, el refuerzo educativo, las adaptaciones curriculares, el programa de acompañamiento escolar o los programas de diversificación curricular. Algunos de los chicos y chicas a que se refiere esta Guía no necesitarán adaptación curricular alguna, mientras que en otros casos pueden necesitar adaptaciones muy significativas y otros muchos estarán en una situación intermedia entre esos dos extremos. Evidentemente, la labor de los servicios de orientación (de la zona o el centro, según el nivel educativo) resulta crucial para tomar la decisión más adecuada.

En el día a día del aula, algunas medidas educativas son especialmente útiles; así, les resulta de gran ayuda que las tareas se les descompongan en subtareas, es decir, que en vez de plantearles tareas muy largas y complejas, se les planteen otras más cortas y sencillas, ante las que pueden responder mejor. Cualquier progreso o avance debe ser valorado y reforzado positivamente, mostrando reconocimiento por su esfuerzo y por los logros que van consiguiendo, por pequeños que sean. Por el contrario, los comentarios negativos y la comparación desfavorable con el rendimiento de compañeros y compañeras deben ser a toda costa evitados, pues desmotivan y tienen un impacto negativo sobre su autoestima, lo que en nada favorece su buen rendimiento.

Es esencial adaptar la respuesta educativa a sus posibilidades y necesidades a través de las siguientes opciones:

- Realizar una observación constante en el aula a lo largo del curso escolar.
- Coordinar las acciones con el Equipo de Orientación Educativa o el Departamento de Orientación en caso de necesidad de una evaluación psicopedagógica.
- Considerar una adaptación curricular, una diversificación curricular o acudir al refuerzo educativo en aquellas áreas más dificultosas para el alumnado.
- Dividir las tareas más complejas y largas en tareas más cortas y asequibles.
- Reforzar cualquier avance, por mínimo que sea, y promover su motivación a través de tareas que permitan estos progresos.
- Evitar comparaciones de su desempeño académico con el resto del alumnado.

Ante la diversidad familiar

Puesto que todos los chicos y chicas a los que se refiere esta Guía tienen en común unas circunstancias familiares no convencionales, es necesario que el trabajo en el aula incorpore elementos de atención a la diversidad familiar y que les ayude a que tengan la mayor sensación

'Hay que promover la normalización, evitando todo tipo de discriminación'

posible de normalización, evitando discriminaciones o mensajes negativos. Puesto que ya se saben o se sienten 'especiales' en algunos aspectos, el esfuerzo educativo debe ir en dirección de la normalidad que,

lejos de acentuar la diferencia, facilite la integración y no sientan o vean que reciben un trato diferente, particularmente si ello implica valoraciones o aspectos negativos.

Así, el tratamiento de los contenidos relacionados con la familia debe ser abordado con sumo cuidado. Evidentemente, no sólo en relación con sus circunstancias (adopción, acogimiento familiar, acogimiento residencial), sino con las de todos aquellos y aquellas que vivan en circunstancias familiares no convencionales (monoparentalidad, divorcio y reconstitución familiar, homoparentalidad, parejas interraciales).

Algunas actividades escolares habituales (realización del árbol genealógico familiar, actividades relacionadas con el día del padre o de la madre) pueden resultar incómodas para quienes no disponen de información o material necesario para realizarlas o no tienen una persona a la que llevar un dibujo o el resultado de una actividad. En estas

'Actividades que para los demás pueden ser divertidas e interesantes (árbol genealógico familiar, por ejemplo), se convierten en problemáticas para estos chicos y chicas'

situaciones tienden a sentirse tristes, diferentes y, en cierto modo, que se les excluye. Cuando surjan esas actividades, hay que tener previstas alternativas adecuadas para quienes tienen situaciones familiares muy diferentes, de manera que el dibujo no iría destinado a 'la madre', sino a 'la abuela' o 'el educador'. En el caso de quienes están en adopción, aunque su historia familiar sea más compleja y no siempre tengan conocimiento de todos los detalles, los referentes familiares (padre, madre...) son como los de los chicos y chicas que se encuentran creciendo en su familia biológica, que es la situación más habitual. En el caso de quienes están en acogimiento familiar, conviene averiguar qué expresiones utilizan para referirse a su acogedor y/o acogedora. En cualquiera de los casos, tareas que pueden ser divertidas ('la foto del día en que nació'), para estos niños y niñas pueden ser imposibles, por lo que deben evitarse o deben plantearse alternativas ('una foto que te guste de cuando eras más pequeño').

El trabajo en el aula debería incluir la idea de que existen muchos tipos de familia y que no todos los niños y niñas han nacido en la familia en la que viven, así como que otros están a la espera de regresar con su familia o de incorporarse a una nueva. Para hablar de distintas realidades familiares puede

ser útil, por ejemplo, aprovechar los comentarios sobre el nacimiento de algún hermano de chicos o chicas del aula, circunstancia que puede utilizarse para hablar de las diferentes maneras que hay de llegar a una familia y de distintas configuraciones familiares. Lo deseable

es que el profesorado pueda aprovechar la oportunidad para explicar que cada uno de estos tipos de familias es una familia 'de verdad' y que ninguna es mejor que la otra. Y, naturalmente, si el tema no surge de forma espontánea, habrán de buscarse ocasiones para abordarlo adecuadamente.

Para atender a las circunstancias de estos chicos y chicas, debe tenerse especial cuidado en adaptar aquellas actividades que impliquen a la familia. Algunos ejemplos son:



'El trabajo en el aula debe conciderar que existen muchos tipos de familia, que no todos los niños y niñas han nacido en la familia en la que viven, y otros están a la espera de regresar con su familia o de incorporarse a una nueva'

- La realización de un árbol genealógico puede incomodar a los niños y niñas que se encuentran en una familia distinta a la biológica o en un centro de acogida. Tal vez la familia biológica puede representarse en las raíces, o tal vez un arbusto (varias familias, si han pasado por varias familias) pueda ser una representación más adecuada.

- El día del padre o de la madre puede excluir a aquellos niños y niñas que no tengan relación con alguna de estas

figuras o hacer sentir tristes a los que tienen una estructura familiar distinta. Para ellos, se podría sustituir por 'el día de la familia', 'el día de las personas importantes' o 'el día del amor'.

- La foto de bebé puede incomodar al alumnado que no disponga de fotos de esta etapa evolutiva. Para ilustrar los cambios en su desarrollo podría pedirse simplemente una foto de 'cuando eran más pequeños y pequeñas'.

Algunas ideas clave para tratar la diversidad familiar en el aula podrían ser:

- Incorporar el análisis de la diversidad familiar como un contenido educativo: nuevas estructuras familiares, realidades muy diversas que responden bien a las necesidades de la infancia y la adolescencia.
- Transmitir que los vínculos biológicos no son mejores ni peores que los emocionales. Sin cariño, la biología sirve de poco. En ausencia de conexión biológica, puede haber un compromiso y un cariño tan sólidos que aseguren perfectamente la felicidad de un chico o una chica.
- Promover conocimiento y respeto por la diversidad familiar, ya sea como parte de los contenidos educativos previstos en el currículo, ya en respuesta a situaciones o circunstancias que surjan en el desarrollo de las actividades educativas.
- Oposición activa a cualquier forma de discriminación basada en las circunstancias personales y familiares.

Uso del lenguaje

El mismo cuidado que con las actividades debe tenerse con el lenguaje que se usa. Obviamente, algunas expresiones que pueden resultar muy dañinas para la visión de sí mismos de algunos chicos y chicas no deben utilizarse nunca jamás, como hacer referencia a hijos 'no deseados', 'abandonados', 'rechazados', 'de centro', etc. Son igualmente indeseables las expresiones como 'trabajo de chinos' o 'merienda de negros'; por espontáneas que sean, deben a toda costa evitarse cuando en el aula hay niños o niñas que puedan sentirse aludidos. Matices más sutiles sirven para poner más o menos énfasis en determinadas circunstancias; así, 'Juan fue adoptado' es preferible a 'Juan es adoptado', y lo mismo vale para 'Ana fue acogida por sus abuelos' frente a 'Ana está acogida por sus abuelos'. Es una forma de indicar que llegaron a su familia por una vía no convencional, pero que ahora forman parte de ella como los demás. Un chico o una chica siente que se habla de sí mismo cuando se hace referencia a su país de origen, a su grupo étnico, a determinadas circunstancias familiares difíciles o a cualquier otro aspecto que le haga sentirse señalado. Debe tenerse, pues, una especial sensibilidad con estas cuestiones respecto a las que estos chicos y chicas tienen una antena muy finamente sintonizada.

'Algunas expresiones pueden resultar muy dañinas para la visión de sí mismos de algunos chicos y chicas y no deben utilizarse en ningún caso'

Además de estas consideraciones que son válidas para cualquier edad, pueden darse algunas recomendaciones específicas por ciclo educativo:

- En Educación Infantil, hay que usar de vez en cuando palabras como 'adopción', 'acogimiento', 'niños que viven con su familia y niños que viven con otros niños', introduciendo cuentos e historias que hablen de la diversidad familiar.
- En Educación Primaria, se irá en la misma dirección, poniendo especial cuidado en los contenidos o actividades escolares que impliquen a la familia. Se debe ser siempre exquisito en el uso del lenguaje, evitando a toda costa expresiones como las indicadas anteriormente o refiriéndose a 'madres verdaderas' en vez de a 'madres biológicas o de las que se nace' y 'madres adoptivas' o 'familia acogedora', por ejemplo.
- En Educación Secundaria, se puede ser más explícitos al referirse a estas situaciones, pero siempre abordándolas con mucho respeto y sensibilidad, aprovechando para que entiendan la gran diversidad de familias que existen, así como para hacerles ver que en algunos casos se verán formando parte de nuevas familias en las que pueden darse circunstancias de diversidad (tal vez se emparejen con personas de otro país, o con otras creencias, o de otro grupo étnico, o con personas que tenían hijos previos, etc.). Y, desde luego, pueden proponerse trabajos, debates, etc. que traten la temática de la diversidad familiar en nuestra sociedad.

Ante los muy diferentes

Sólo cuando se identifica con riesgo, peligro o conflicto la diferencia es un problema. Pero para que no lo sea, resulta fundamental que los centros educativos aborden de forma positiva y constructiva todo lo relacionado con la diversidad (ya sea étnica, cultural, religiosa, familiar o de cualquier otro tipo).

Algunos chicos y chicas, que son más marcadamente diferentes, necesitan planteamientos especialmente integradores y plurales. Téngase en cuenta que hay menores que presentan diferencias acumulativas. Así, en un aula puede haber un chico de piel muy oscura y nombre árabe que vive con sus padres. Le conciernen las diferencias étnicas, pero no la diversidad familiar. Sin embargo, una situación parecida en el caso de adopción internacional resulta claramente diferente: no sólo su piel es diferente, sino también el tipo de familia (en este caso, adoptiva) a que pertenece.

'Algunos chicos y chicas, que son más marcadamente diferentes, necesitan planteamientos especialmente integradores y plurales'

Los menores que son más susceptibles de ser estigmatizados son los procedentes de adopción internacional con rasgos étnicos marcadamente diferentes y los que se encuentran en un centro de acogida, a los que con frecuencia acompaña el estereotipo de especialmente problemáticos. Resulta esencial que ante cualquier niño o niña procedente de situaciones no mayoritarias, pero particularmente cuando pertenece a alguno de estos grupos especialmente diferentes, el profesorado mantenga una actitud que combine tres elementos:

- Normalizar al máximo la situación de estos chicos y chicas, que son como los demás, que tienen intereses y necesidades similares, que no deben recibir un trato diferente o al margen. Su situación especial puede formar parte de actividades educativas como las antes indicadas, pero no debe llevar a una singularización innecesaria e inadecuada, y mucho menos a usar (o permitir que se usen) etiquetas ofensivas al referirse a ellos o ellas. Es preciso mantener una actitud que incida y valore las características personales del alumnado, subrayando lo que todos - y también estos niños y niñas- tienen en común (gustos, aficiones, amistades, valores, ilusiones, temores...) al margen de su situación familiar, evitando aludir a esta circunstancia cuando no es necesario hacerlo. Esto puede abordarse como parte de una actitud educativa de manera continua y transversal, pero también a través de actividades concretas basadas en la identificación y definición de estas características comunes mediante la realización de presentaciones en clase o la elaboración de carteles en los que participará todo el alumnado. Otra manera de normalizar y contrarrestar los estereotipos puede ser realizar actividades en clase donde, aprovechando un momento educativamente adecuado, se hable de la trayectoria o la vida de personas famosas, figuras históricas o personajes de ficción que han sido adoptadas o acogidas.

'En casi todo, son chicos y chicas como los demás'

- Conductas proactivas que favorezcan la inclusión de estos menores en el grupo, asignándoles, si es posible, algún rol que les permita relacionarse con los demás en situación de igualdad y resaltar sus aportaciones al grupo. Un ejemplo podría ser la asignación de una tarea como el poner al día el calendario o pasar lista en primaria. En secundaria, podría

'Ayuda mucho que se les asigne algún papel en el grupo o que reciban el apoyo de compañeros o compañeras bien considerados'



asignarse el rol de portavoz del grupo, siempre dependiendo de sus características personales. Una iniciativa interesante podría ser involucrar a algún compañero o compañera que goce de buena consideración en el grupo para que actúe como su mentor o mentora, y que pueda contribuir de manera activa a su integración.

- Actitud muy activa cuando se observen indicios de discriminación, uso de etiquetas o apodos y/o comportamientos marginalizadores. Ante conductas y comentarios como 'tu madre no te quería y te abandonó', 'tú no eres de aquí, vete a tu país', 'tus padres no son tus padres de verdad', el profesorado debe actuar convirtiéndose en un firme factor de protección. Para los chicos y chicas que están en estas situaciones, el apoyo incondicional de su profesor o profesora es esencial para que sus experiencias actuales en la escuela no añadan daño que se suma al que sus experiencias anteriores habían ocasionado. Así, el profesorado deberá intervenir decididamente para poner fin a estas situaciones, para desaprobar tales comportamientos y comentarios, y para darles un tratamiento educativo en el que se refuercen

'El profesorado intervendrá firmemente contra cualquier forma de discriminación, insultos, desprecios...'

los valores y las conductas integradoras. Según los casos y las circunstancias, puede ser conveniente mantener contactos con las familias o responsables de los menores involucrados y, si se estima necesario, también puede ser recomendable una actuación a nivel de curso o de centro, por ejemplo, coordinando el tratamiento de determinados temas con otros docentes o tratándolos de manera transversal en todas las asignaturas.

Para prevenir posibles situaciones de discriminación en el aula, el profesorado puede:

- Favorecer la comunicación entre el alumnado, promoviendo un clima de confianza, abierto a las opiniones, dudas e inquietudes.
- Fomentar las relaciones interpersonales; por ejemplo, a través de las actividades en grupo.
- Incentivar los valores de igualdad y respeto mutuo a través de actividades que traten el tema explícita y/o implícitamente, como los cuentos, las tareas a realizar en la clase o en la casa, los trabajos compartidos, las manualidades, etc.
- Reaccionar enérgicamente y dar una respuesta educativa adecuada ante el uso de etiquetas y conductas discriminatorias por razón de estructura familiar, color de piel, cultura o cualquier otra característica.

La imprescindible orientación

Se ha hecho antes referencia a la importancia de una valoración inicial que ayude a tomar una decisión sobre la escolarización, siendo ahí fundamental el trabajo de los equipos de orientación de la zona o el centro, según la etapa educativa. Lógicamente, esa valoración no tiene que hacerse con todo el alumnado sujeto a alguna medida de protección, pues algunos no van a presentar problemas o necesidades educativas diferentes a las propias de su edad. Por consiguiente, cuando se va a incorporar al centro escolar algún alumno o alumna que está en situación de acogimiento familiar o residencial, o de adopción, la primera

‘Lo primero es determinar si es necesaria o no una evaluación psicopedagógica’

decisión que hay que tomar es si resulta o no necesaria una evaluación psicopedagógica. La información proporcionada por la familia o por el centro residencial ayudará a tomar la decisión más adecuada. Si se trata de niños o niñas previamente escolarizados en Andalucía, la consulta de sus datos en el Programa de Gestión de Centros Educativos ‘Séneca’ aportará información muy relevante. Si se considera necesario un contacto con el equipo de orientación del centro en que estuvo escolarizado previamente, resulta esencial recordar la necesidad de absoluta confidencialidad respecto a la localización actual del niño o la niña, en el caso que sus circunstancias así lo requieran, para lo que se debe previamente recabar información de las personas que tienen su guarda legal (familia de acogida o personal del centro) o de la familia adoptiva.

Otra labor en la que la intervención del equipo de orientación es fundamental tiene que ver con el diagnóstico diferencial. En muchos casos, los problemas que estos chicos y chicas presentan pueden ser abordados desde el propio centro por parte del profesorado. Otras veces, hay que movilizar servicios y recursos especiales del sistema educativo (maestro o maestra de pedagogía terapéutica, especialista en audición y lenguaje). En otros casos, puede considerarse necesaria la intervención de profesionales ajenos a educación (salud mental infantil, por ejemplo). Ante cada caso problemático concreto, resulta necesario determinar cuál es el nivel de intervención más adecuado, llevando a cabo las imprescindibles tareas de coordinación o derivación.

‘Siempre hay que determinar cuál es el nivel de intervención más adecuado en cada caso’

Cuando los profesionales que intervienen en estos casos se multiplican, resulta esencial que alguien tenga toda la información, es decir, que alguien tenga al niño o la niña de forma integral en su cabeza, uniendo los fragmentos aportados por diferentes profesionales. Además, no debemos olvidar que también hay otros recursos fuera del sistema educativo, como son los equipos de Servicios Sociales Comunitarios, los de Centros de Protección, los de Instituciones Colaboradoras de Integración Familiar (ICIFs), los de Entidades Colaboradoras de Adopción Internacional (ECAIs) y

los de Equipos de Postadopción, que trabajan con menores del sistema de protección y de los que el centro educativo podrá en algún momento recabar información (habitualmente, con la cooperación de la familia adoptiva o de acogida o personal del centro). A su vez, profesionales de esos distintos servicios también pueden solicitar al equipo docente información sobre la evolución de un determinado niño o niña, debiendo existir una buena coordinación entre ellos. Es, pues, esencial que orientadores y orientadoras funcionen como 'centrales de información' que ayuden a ir ajustando las respuestas e intervenciones educativas, así como canalizando la información.

La sinergia entre el trabajo de orientación y el que se lleva a cabo tanto en el aula, como por parte de otros profesionales que intervengan, resulta esencial para optimizar al máximo todos los esfuerzos que se están realizando. La colaboración de los servicios de orientación con esos diferentes profesionales de cara a ajustar su respuesta e intervención es una de las condiciones de éxito de sus intervenciones.



'La sinergia entre el trabajo de orientación y el que se lleva a cabo tanto en el aula, como por parte de otros profesionales que intervengan, resulta esencial'

¿Cómo puede el profesional de la orientación facilitar la adaptación y el aprendizaje de los niños y niñas que han pasado por una medida de acogimiento o adopción?

- Realizando una evaluación psicopedagógica, en los casos en los que sea necesario.
- Detectando y actuando ante las dificultades de aprendizaje y/o de conducta que pueda presentar este tipo de alumnos y alumnas.
- Coordinando la provisión de atenciones especiales dentro del centro (pedagogía terapéutica, logopedia...)
- Descubriendo también sus fortalezas y potenciando sus capacidades para realizar actividades en el aula y aumentar así su autoestima.
- Aportando información, recursos y herramientas a la familia y al tutor o tutora para diseñar un modelo de actuación coordinado.
- Llevando a cabo y coordinando los contactos con profesionales ajenos al centro y al sistema educativo que están trabajando con el chico o la chica en relación con algún problema concreto (equipos postadopción, equipos de las Instituciones Colaboradoras de Integración Familiar, por ejemplo).

Familia o centro residencial y escuela: comunicación necesaria

La unión de esfuerzos resulta esencial ante todas las situaciones desconocidas, complicadas o difíciles. El trabajo con estos chicos y chicas no escapa a esta regla. Y si se acaba de hacer referencia a la importancia de la sinergia entre distintos agentes de intervención en el ámbito escolar, la colaboración entre familia o centro residencial y el centro educativo resulta igualmente esencial.

'La colaboración entra familia o centro residencial y el centro educativo resulta esencial'

Singularizar a estos niños y niñas es a veces inevitable. Como se indicó anteriormente, con mucha frecuencia se incorporan al centro educativo una vez iniciado el curso. El procedimiento de matriculación, por tanto, va a requerir algunos trámites especiales. Ello proporciona una buena oportunidad para dar a conocer en el centro sus circunstancias especiales (acogimiento residencial, acogimiento familiar, adopción), que de todas formas deberán notificarse incluso si la incorporación se produjera a principio de curso, particularmente en el caso de situaciones de acogimiento residencial y familiar, casos en que lo que se ejerce en el centro o la familia es una labor de guarda. En el caso de la adopción, el criterio de los padres respecto a si informar o no al centro de la circunstancia adoptiva debe prevalecer, aunque en algunos casos la situación es evidente, como ocurre cuando las diferencias étnicas saltan a la vista.

'La matriculación de estos niños y niñas puede requerir algunos trámites especiales porque muchos se incorporan cuando el curso ya se ha iniciado'

La información no debe, sin embargo, limitarse a indicar las circunstancias legales del alumno o la alumna. Puesto que las decisiones sobre el curso al que se incorporarán y sobre la necesidad de posibles adaptaciones curriculares son tan importantes, el centro escolar debe recabar de la familia acogedora, sus referentes del centro o sus adoptantes toda la información que permita orientar las decisiones en la mejor dirección posible.

Pero hay que ir más allá de la información relacionada con la incorporación al centro escolar y la entrada en un nivel educativo u otro. En la relación con el profesor o profesora, o con el tutor o la tutora, resulta esencial intercambiar información sobre las características o comportamientos del niño o la niña, así como sobre las estrategias educativas que se están usando ante posibles dificultades. Si en el centro residencial o en la casa se está tratando de controlar su agresividad de una determinada manera que parece que está dando resultado, es muy importante que el profesorado tenga esa información y que se aumente la coherencia entre contextos todo lo que sea posible. Lo mismo vale, por supuesto, en dirección contraria, cuando una determinada estrategia empiece a

'El intercambio de información con el profesorado sobre características del menor y estrategias educativas es fundamental'

dando buenos resultados en la escuela y es deseable prolongarla en el contexto familiar o residencial.

En resumen, una buena comunicación entre guardadores legales o padres y/o madres, por un lado, y profesorado, por otra, resulta esencial para ajustar la respuesta educativa, aumentar su coherencia y facilitar su eficacia. Además, la conciencia por parte del niño o la niña de que las personas adultas más relevantes en su vida cotidiana (en la escuela, por un lado, en la familia o

'Reforzar la comunicación entre guardadores o padres y/o madres y el profesorado es fundamental para ajustar la respuesta educativa'

el centro residencial, por otro) tienen una buena comunicación y se esfuerzan por lograr objetivos compartidos, crea un marco coherente al que es más fácil incorporarse que cuando los objetivos de unos y otros son completamente diferentes o

contradictorios. Si para el chico o la chica esto es beneficioso, también lo es para las personas adultas, que, colaborando entre ellas, encuentran la forma de comprender mejor las conductas, ajustar las expectativas y las actuaciones educativas.

Claves para una buena comunicación entre la escuela y la familia acogedora o adoptiva o educadores y educadoras de los centros residenciales:

- El primer contacto con ocasión de la escolarización tiene mucha importancia para transmitir información relevante y para crear un clima de buena comunicación entre los dos contextos educativos, el escolar y el familiar o residencial.
- Mostrar respeto y comprensión por las dificultades que puedan tener las familias acogedoras, adoptivas y referentes del centro a la hora de su crianza y educación .
- Favorecer un clima de comunicación frecuente y fluida entre profesorado y familias o guardadores acerca del estado emocional y conductual del menor, de su integración en la familia o centro y en el aula, su fase de adaptación y comprensión de la situación en que se encuentra, etc.
- Informar de la marcha del niño o la niña en clase y acerca de cómo se pueden reforzar fuera de la escuela las tareas educativas que se llevan a cabo en el aula y viceversa. Para ello, podría ser útil, por ejemplo, el uso de una agenda de control o la coordinación semanal a través de tutorías personalizadas con sus responsables en cuestión.
- Compartir estrategias educativas que estén dando buenos resultados, apoyándose mutuamente.
- Ayudarles a ajustar sus expectativas de resultados académicos y a ser realistas con la capacidad de logro de los niños y las niñas.
- En el acogimiento residencial, hay que tener en cuenta que las características y el funcionamiento de estos centros puede condicionar las relaciones entre el profesorado y las personas responsables de los menores. Esto puede afectar a la continuidad de estas relaciones, ya que, aunque cada menor tiene un educador o educadora responsable, no siempre son los mismos los que tienen disponibilidad para asistir a las tutorías en el horario establecido. En cuanto a las cuestiones administrativas (autorizaciones, el pago de excursiones, etc...) o materiales (un libro de texto o un disfraz para la fiesta, etc...), debe entenderse que estos centros pueden necesitar más tiempo para gestionar este tipo de recursos. Por todo ello, es conveniente presentar un programa de actividades anual y hacer los avisos con la máxima antelación. El conocimiento mutuo, el respeto por el trabajo de los profesionales y una cierta dosis de flexibilidad (por ejemplo, en el horario de tutorías) es esencial para fortalecer estas relaciones.

Algunas cuestiones más a fondo

De entre las dificultades que el alumnado al que se refiere esta Guía presenta con frecuencia, se analizarán dos con algo más de detalle. Han sido escogidas no sólo por su frecuencia y relevancia, sino por la especial importancia que tiene abordarlos educativamente de la manera más correcta posible. Se analizará en primer lugar la problemática relacionada con el apego, abordándose luego la relacionada con los problemas de atención y control de impulsos, en conexión, obviamente, con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Problemas de vinculación afectiva

Son muchas las razones por las que la problemática del apego resulta especialmente relevante en estos chicos y chicas. Si la mayor parte de niños y niñas desarrollan apegos seguros con sus madres y padres es porque encuentran en ellos la protección, el afecto, la disponibilidad y la eficacia que sirven para aliviar las tensiones y problemas de la vida cotidiana. La declaración de desamparo que lleva a tomar medidas de protección implica, fundamentalmente, que esas figuras parentales no están disponibles o han realizado de forma inadecuada esas funciones. Quienes tenían que cuidar, proteger y querer no han querido, o no han sabido o no han podido hacerlo, ni siquiera tras recibir las ayudas que se pusieron a su disposición. Allí donde la mayor parte de niños y niñas aprenden la seguridad, la confianza en los demás y en sí mismos, quienes han padecido negligencias y malos tratos han interiorizado el miedo, la desconfianza, la inseguridad y la dificultad para regular sus estados emocionales con la ayuda de sus figuras de referencia. Para estos niños y niñas, los otros no son una fuente de tranquilidad, sino de miedo o angustia. La relación no está marcada por la confianza, sino por la ansiedad, por la evitación o por cualquier otra expresión de tensiones emocionales.

'Estos niños y niñas han interiorizado el miedo, la desconfianza, la inseguridad y la dificultad para regular sus estados emocionales'

Hay niños y niñas que fueron abandonados o retirados de su familia al poco de nacer y que no recibieron trato parental inadecuado. Particularmente en los casos de adopción internacional, el problema para muchos de ellos es la estancia prolongada en centros de protección donde muchos menores están bajo el cuidado de personal que es escaso en número, que se alterna en turnos que hace su presencia impredecible o que tiene dificultades (personales o institucionales) para relacionarse con los niños y niñas de manera estable, personalizada y afectuosa. En estas circunstancias, resulta prácticamente imposible establecer el tipo de relaciones persona adulta-menor en las que el apego seguro puede producirse. Chicos y chicas aprenden a conformarse con

los cuidados de los educadores y educadoras que cumplen su turno y a desarrollar estrategias que les aseguren que sus necesidades serán atendidas (a veces, a base de gritar y llamar la atención, pero en ocasiones a base de ser en exceso dóciles y complacientes, suprimiendo todos los signos de tensión, ansiedad o miedo). A pesar de que los estándares del acogimiento residencial en nuestra comunidad autónoma son muy diferentes con respecto a estos países y normalmente aportan una mayor calidad en las relaciones y en la organización del trabajo, los acogimientos residenciales deben siempre considerarse como no preferentes frente a los familiares.

Otra circunstancia que da lugar a problemas de apego tiene que ver con los cambios frecuentes de figuras de referencia sin el adecuado cuidado de las transiciones de unas a otras. Niños y niñas que están a veces con su madre, su padre, a veces con su abuela, a veces cuidados por terceras personas, que luego pasan a una medida de protección institucional que es seguida de un acogimiento de corta

Estos niños y niñas pasan por muchas manos sin tener la oportunidad de acostumbrarse al calor de ninguna.

duración antes de ser emplazados en una familia diferente, a veces con retorno ocasional a la familia de origen, de la que pueden tener que salir de nuevo...

Pasan por muchas manos, sin tener la oportunidad de acostumbrarse al calor de ninguna y desarrollando mecanismos de defensa inconscientes para evitar el sufrimiento ('si no me apego, no me dolerá separarme').

Sean cuales sean las circunstancias previas o la medida de protección adoptada, todos estos chicos y chicas tienen en común la experiencia de separación. Han salido de un contexto para ellos familiar (sea una institución o una casa) y han sido integrados en un nuevo contexto al que han tenido que adaptarse. A veces han tenido que hacer más de una de estas transiciones. La experiencia de separación es dolorosa incluso cuando el nuevo contexto es objetivamente mejor para el niño o la niña, que lo único que sabe de entrada es que abandona lo conocido para enfrentarse a lo desconocido. Además, en el contexto del que sale podía haber personas con las que tenía una relación intensa, a veces positiva y otras negativa, pero psicológicamente intensa. Que añore a esas personas y la relación con ellas resulta completamente normal.

'La experiencia de separación es dolorosa incluso cuando el nuevo contexto es objetivamente mejor'

Que tenga miedo a nuevas pérdidas y separaciones, también. Sus relaciones emocionales pueden, por todo ello, verse alteradas, desarrollando diferentes síntomas

en función de las experiencias concretas anteriores. Un par de ejemplos servirán de ilustración.

En clase, una niña de segundo de primaria que está en acogimiento familiar va constantemente a su profesora a que le dé el visto bueno por todo lo que hace. Con mucha frecuencia, se trata de preguntas referidas a aspectos sin importancia o a cosas que acaban de ser explicadas. La profesora se sorprende, porque el comportamiento de la niña había sido de ese tipo a principio de curso, pero parecía haber adquirido mayor capacidad de autonomía en las últimas semanas. Tratando de que la niña vuelva a ese patrón más maduro de comportamiento, la profesora le hace

ver que no debe acudir tanto a ella, que tiene que ser algo más independiente. En los días que siguen, la niña se muestra claramente triste y abatida, perdiendo interés por todo lo que ocurre a su alrededor, tanto en el aula como fuera de ella. Es sólo tras una conversación con la familia de acogida de la niña cuando la profesora se entera de la llegada de un bebé en acogimiento a la misma familia. La niña que creía haber encontrado su sitio en la familia y que había ido aumentando su independencia gracias a esa seguridad, vuelve de pronto a un patrón de comportamiento más inseguro y dependiente. Esperaba de su profesora que respondiera con la misma aceptación de sus llamadas de atención que al principio, pero el distanciamiento manejado por la profesora es interpretado como muestra de rechazo, lo que termina por hundir a la niña, para quien la relación con su profesora era también muy importante.

Un ejemplo muy diferente es el de un chico que lleva ya unos meses en el centro escolar, en el que ingresó en el último curso de la educación infantil. Entró en el colegio dos semanas después de su

'Ser simpático/a y buscar la proximidad resultaba esencial en un contexto institucional en el que no había figuras de referencia'

llegada a España y a su nueva familia. Desde el principio, su profesor hizo esfuerzos para facilitar la integración de este niño en la clase. A pesar de que el niño desconocía por completo el castellano, el profesor encontró la forma de comunicarse con él, estableciéndose una buena relación entre ambos. Hay, sin embargo, un aspecto de la conducta del niño que resulta desconcertante para su profesor: a veces parece ignorarle o incluso muestra clara preferencia por otras personas adultas, incluso si son desconocidas. Un día que el profesor paseaba por la calle con un compañero de otro colegio se produjo un encuentro casual con el niño y su padre. El niño dedicó toda su atención al adulto que iba con su profesor, preguntándole incluso si podría irse a su colegio y estar con él en su clase. Lo que podría ser interpretado como un comportamiento de rechazo a su profesor por parte del niño tiene, en realidad, una explicación muy diferente basada en su historia de apego. Llevarse bien con todas las personas adultas, llamar su atención y hacerse visible para ellos, ser simpático y buscar su proximidad resultaba esencial en un contexto institucional en el que no había figuras de referencia estables y duraderas, y en el que uno recibía más atenciones cuando se comportaba de una determinada manera sociable, complaciente y amistosa. Lo que el niño está mostrando no es rechazo hacia su profesor, sino la necesidad de ser conocido, aceptado y querido por otros. Se trata de una estrategia que ya no necesita, pues ahora tiene figuras estables y fiables a las que recurrir cuando lo necesite. Pero el niño activa inconscientemente y automáticamente el 'modo de supervivencia' que aprendió y le resultó vital durante sus primeros años.

Como todos los demás, los problemas de apego pueden variar desde una cierta inseguridad a un profundo trastorno de las relaciones interpersonales. En caso de duda, y como con todos los trastornos, conviene disponer de un diagnóstico profesional antes de aventurarse con etiquetas que no siempre

'En caso de duda, conviene disponer de un diagnóstico profesional antes de aventurarse con etiquetas que no siempre responden a la realidad'

responden a la realidad. Así, una niña puede ser esquiva, tener dificultades para expresar sus emociones y para recibir adecuadamente las de los demás, pero eso no significa que tenga un trastorno de apego, que es una entidad que afecta seriamente a su salud mental. Catalogar a esa niña como afectada por una patología del apego no sólo yerra en el diagnóstico, sino que ayuda poco a su tratamiento.

Sea cual sea el diagnóstico, se trate de dificultades más o menos graves, la respuesta adecuada a los problemas de apego derivados de negativas experiencias pasadas tienen que ser

comportamientos adultos que tiendan a contrarrestar aquellas experiencias y sus aprendizajes. Para estos

chicos y chicas resulta educativo y hasta terapéutico tener alguna persona adulta de referencia que desarrolle con ellos una relación más privilegiada, alguien a quien poder acudir en

los momentos de aflicción o dificultad, que no responda con rechazo u hostilidad, que tenga como objetivo prioritario mantener una relación de proximidad. Ese tipo de

relación debe darse, ante todo, en la familia o el centro residencial en el que el chico o la chica se encuentren.

Pero su reforzamiento en el centro educativo constituye una ayuda de valor extraordinario en el proceso de

recuperación emocional que tanto contribuirá a su bienestar, e indirectamente a su adaptación y aprendizaje. Por el contrario, experimentar

rechazo por parte del profesorado, verse como un estorbo o un obstáculo en la clase o el centro

educativo, pasar de un aula a otra o de un miembro del profesorado a otro, para lo único que sirve es para

intensificar su sufrimiento, aumentar su inadaptación y dificultar su integración y rendimiento.



'Para estos chicos y chicas resulta educativo y hasta terapéutico tener alguna persona adulta de referencia que desarrolle con ellos una relación más privilegiada'

Algunas pautas para tratar con niños y niñas con problemas de vinculación afectiva:

- Brindar apoyo, afecto y disponibilidad para sus necesidades emocionales.
- Tener mucho cuidado con etiquetas apresuradas y no basadas en un diagnóstico profesional.
- Ir contracorriente de los sentimientos de inseguridad y rechazo a los que están acostumbrados.
- Entender que sus conductas problemáticas no son malintencionadas, sino, habitualmente, resultado de sus tensiones emocionales.
- La comprensión y aceptación son terapéuticas. La expresión de rechazos y afectos negativos intensifican su problemática.
- Evitar castigos que impliquen rechazo (por ejemplo, expulsión al pasillo).
- Siempre que sea posible y adecuado, expresar apoyo y afecto positivo.
- Fijar límites claros, firmes y razonables, además de hacer explícito lo que se espera de ellos y ellas.
- Enseñar y modelar conductas sociales y relacionales apropiadas.
- Ser coherente, predecible y repetitivo, evitando en la medida de lo posible los cambios inesperados, las sorpresas o las situaciones caóticas en el aula.

Problemas de atención, impulsividad e hiperactividad

Los patrones de apego que se acaban de examinar son bastante específicos de los niños y niñas con adversidad emocional temprana, siendo mucho menos frecuentes, al menos en algunas de sus modalidades, en quienes han crecido en circunstancias más normalizadas. Las dificultades que afectan a las cuestiones relacionadas con la atención, el control de impulsos y la actividad incesante son, sin embargo, más frecuentes, encontrándose una mayor incidencia de ellas tanto en niños y niñas con adversidad familiar temprana, como en otros que han tenido circunstancias biológicas o ambientales muy diferentes. La incidencia es algo mayor en grupos con adversidad temprana, por lo que los chicos y chicas a que se refiere esta Guía pueden presentar problemas en este ámbito con mayor frecuencia. Pero ni todos los presentan, ni en todos ellos tienen la misma importancia y gravedad. El diagnóstico profesional resulta necesario antes de precipitarse a poner etiquetas que pueden ser educativamente muy contraproducentes.

Conviene, ante todo, recordar que bajo la etiqueta común de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se encuentran realidades muy diferentes. Algunos niños y niñas presentan problemas de atención, con síntomas como la distracción y el aburrimiento frecuentes, no

‘Bajo la etiqueta común de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se encuentran realidades muy diferentes’

presentando ningún otro síntoma relevante. Hay menores que tienen su mayor problema en el ámbito de la impulsividad, con dificultades para la planificación de conductas o la previsión de

consecuencias. La característica dominante en otros casos es la inquietud y actividad constantes, toqueteándolo todo y moviéndose hasta sentados. Otros, finalmente, presentan más de uno de los síntomas anteriores. Y en cualquiera de los casos, la sintomatología puede ir de algunas manifestaciones conductuales esporádicas, a un comportamiento habitual y con síntomas muy marcados. La interferencia con el aprendizaje y las relaciones con los demás variará, pues, desde el grado ligero hasta el severo.

Los problemas de este tipo no se circunscriben al ámbito exclusivo de la atención o la actividad, sino que tienen repercusiones sobre la adaptación escolar y el ajuste social, pues los niños y niñas que molestan o interfieren con las actividades de los demás tienen más probabilidad de ser rechazados, lo que les produce una insatisfacción y ansiedad que se va a traducir no en una disminución, sino en un incremento de las conductas poco deseables.

Lo que no sirve de ninguna ayuda en estos casos son las etiquetas precipitadas e imprecisas, que no sólo estigmatizan, sino que crean además

‘Hay que evitar las etiquetas precipitadas e imprecisas que estigmatizan, generan expectativas y resultan en profecías que se auto-realizan’

expectativas negativas que tienden a convertirse en profecías que se auto-realizan: si de un niño concreto se espera que haga mal las cosas, que interrumpa a los demás y que actúe de

forma no adecuada, la probabilidad de que acabe haciendo todo eso es mayor. Como se comentó anteriormente, y como ocurre con otros muchos problemas, resulta esencial partir de una valoración profesional que debe ser llevada a cabo por los servicios de orientación. En caso de que se considere necesario, se completará con el examen pediátrico o neurológico correspondiente. Del diagnóstico preciso derivarán indicaciones sobre el tratamiento educativo que puede convenir más a cada caso.

Porque, en efecto, existen medidas educativas de notable eficacia ante muchos de los síntomas a que se está haciendo referencia. Algunas son tan elementales como sentar a estos chicos o chicas (se trata, con más frecuencia de varones) cerca del lugar en que suele estar el profesor o la profesora, y lo más lejos posible de fuentes de fácil distracción, como pueden ser una ventana, una puerta o la proximidad de un compañero o compañera de clase que presente problemas muy similares.

Mientras que con otros chicos y chicas puede ser perfectamente posible asignarles tareas a las que se dediquen durante un largo rato, con los que tienen este tipo de problemas resulta más adecuado segmentar las actividades, de manera que vayan teniendo metas cercanas a las que dedicar esfuerzo y atención. En la medida de lo posible, se aconseja intercalar actividades de mayor y de menor nivel de dificultad, de manera que se evite la acumulación de un fracaso tras otro. La tutoría por parte de algún compañero o compañera es a veces de gran ayuda.

'Hay que cuidar su ubicación en el aula, segmentarles tareas educativas, alternar las más difíciles con otras más sencillas'

El manejo de los problemas de conducta requiere normas claras y firmeza en su aplicación, con la flexibilidad que se considere razonable. La firmeza, sin embargo, no tiene nada que ver con la brusquedad, ni con los gritos, ni con las manifestaciones despectivas. A los problemas de autocontrol

'Normas claras y coherentes, aplicadas con flexibilidad y sin brusquedad, pero con firmeza y convicción'

de chicos o chicas las personas adultas no pueden responder perdiendo el control, porque ello lleva a una escalada de tensiones y problemas que carece de utilidad educativa.

Finalmente, la colaboración entre el centro escolar y la familia (o el centro residencial) resulta esencial en estos casos. Si tanto en el colegio o instituto como en el hogar o centro residencial se siguen normas claras y un tratamiento coherente y adecuado a la problemática concreta que cada caso presente, se favorecerá la superación de las dificultades.

Además de lo indicado en este apartado, son muchas las publicaciones en las que profesorado y profesionales de la orientación pueden encontrar pautas útiles de cara al abordaje de estos problemas y dificultades. En este sentido, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía dentro de la serie titulada *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* dedica su volumen 4 a los trastornos graves de conducta. La monografía ofrece pautas para la identificación y el tratamiento educativo de estas dificultades y otras como los comportamientos negativistas y desafiantes o el trastorno disocial, de gran utilidad para el trabajo en aula.

Lecturas recomendadas

Para aquellos profesionales interesados en profundizar sobre diversas cuestiones relacionadas con menores y medidas de protección, esta guía presenta una serie de lecturas recomendadas y guías de trabajo.

En la página Web de la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales, en su apartado 'Infancia y Familias', se puede encontrar más información relacionada con los programas de protección, así como información relativa a entidades colaboradoras, asociaciones, fundaciones y servicios de postadopción. El enlace es el siguiente: <http://juntadeandalucia.es/organismos/igualdadsaludypoliticassociales/areas/infancia-familias.html>

Adopción

Berástegui, A. y Gómez, (2007). *Esta es tu historia: identidad y comunicación sobre los orígenes en adopción*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Brodzinsky, D., Schechter, M. y Marantz, R. (2011). *Soy adoptado. La vivencia de la adopción a lo largo de la vida*. Madrid: Grupo 5.

Gómez, J. y Martínez, R. (Coords.) (2009). *La adopción de menores: retos y necesidades*. Sevilla: Asociación Andaluza de Ayuda a la Adopción y a la Infancia (LLAR).

Grau, E. y Mora, R. (2010). Entornos terapéuticos en postadopción. *Informació Psicològica*, 98, 4-11.

Martín, L. (2004). *Las diferencias étnicas y culturales: un reto en la adopción internacional*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Miravent, V. y Ricart, M. (2005). *Adopción y vínculo familiar*. Barcelona: Paidós.

Muñiz, M. (2007). *Cuando I@s niñ@s no vienen de París. Orientación y recursos para la postadopción*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.

Palacios, J. (2009). La adopción como intervención y la intervención en adopción. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 53-62.

Palacios, J. (2010). Familias Adoptivas. En E. Arranz y A. Oliva (Coords.), *Diversidad Familiar y Desarrollo Psicológico*. (pp. 51-67). Madrid: Pirámide.

Palacios, J. Sánchez-Sandoval, Y. y León, E. (2004). *Adelante con la Adopción*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.

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

Rutter, M., O'Connor, T., Beckett, C., Castle, J., Croft, C., Dunn, J., et al. (2002). Recuperación y déficit tras privaciones iniciales profundas. *Bienestar y Protección Infantil*, 1, 11-32.

San Román, B (2008). *Adopción y Escuela*. Guía para educadores y familias. Madrid: Blur Ediciones. Accesible desde: <http://www.postadopcion.org/libro-adopcion-y-escuela/>

Acogimiento familiar

Amorós, P. y Palacios, J. (2004). *Acogimiento Familiar*. Madrid: Alianza Editorial.

Amorós, P., Palacios, J., Fuentes, N., León, E. y Mesas, A. (2003). *Familias Canguro. Una experiencia de protección a la infancia*. Barcelona: Fundación 'la Caixa'.

Del Valle, J., Bravo, A. y López, M. (2009). El acogimiento familiar en España: implantación y retos actuales. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 33-41.

Jiménez, J. M. y Palacios, J. (2008). *El acogimiento familiar en Andalucía: Procesos familiares, perfiles personales*. Granada: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.

López, F. (2008). *Necesidades infantiles: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.

Montserrat, C. (2008). *Niños, niñas y adolescentes acogidos por sus familiares: ¿qué sabemos, qué conocemos?* Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania.

Observatorio de la Infancia en Andalucía (2008). *Acoger es querer... y ser querido*. Granada: OIA.

Villalba, C. (2002). *Abuelas Cuidadoras*. Valencia: Tirant lo Blanc.

Acogimiento residencial

Bravo, A. y Del Valle, J. (2009). *Intervención Psicoeducativa en Acogimiento Residencial*. Santander: Gobierno de Cantabria.

Del Valle, J. y Fuertes J. (2000). *El Acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.

Fernández, M. (Coord.) (2009). *Acogimiento y adopción en la escuela. Un paso más en la atención a la diversidad en las aulas*. Reflexiones de las I^a Jornadas Andaluzas sobre Acogimiento y Adopción en la Escuela. Málaga: Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Guías y materiales de trabajo

Agintzari (2005). *Guía de postadopción para familias. Y ahora que ya ha venido, ¿qué hacemos?* Vitoria: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco. http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/49/49388_20110647.pdf

Labajo, G. y Bueno, N. (2008). *Guía didáctica en materia de adopción para Educación Infantil y Primaria*. ARFACYL. Valladolid: Junta de Castilla y León. http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?pgseed=1240389165963&tidContent=80422&locale=es_ES&textOnly=false

García, A., Orozco, M. y Vidaurrázaga, M. J. (2007). *Adoptar, integrar y educar. Una guía de orientación para educadores y familias*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos sociales. Comunidad de Madrid. http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Publicaciones_FA&cid=1142413811428&tidConsejeria=1109266187278&tidListConsj=1109265444710&tidOrganismo=1109266227723&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&sm=1109266101003

Gómez, J y Moreno, C. (Coords.) (2011). *Adopción, acogimiento y escuela. Guía para la comunidad educativa*. Sevilla: Asociación Andaluza de Ayuda a la Adopción y a la Infancia (LLAR). <http://www.asociacionllar.org/>

