

**PERCEPCIÓN DEL BIENESTAR SOCIAL DE NIÑOS Y NIÑAS
ADOPTADAS DE ORIGEN CHINO EN LAS ESCUELAS
EN CASTILLA Y LEÓN**

**STUDY ON CHILD WELFARE OF ADOPTED CHINESE CHILDREN AT SCHOOLS
IN CASTILLA Y LEÓN**

**PERCEPÇÃO DO BEM-ESTAR SOCIAL DE CRIANÇAS ADOTADAS DE ORIGEM
CHINESA NAS ESCOLAS DE CASTILLA Y LEÓN**

Fernando GIL VILLA, David DONCEL ABAD, Noelia MORALES ROMO
& Marta LAMBEA ORTEGA
Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 15.XI.2019

Fecha de revisión: 26.XI.2019

Fecha de aceptación: 04.XII.2019

PALABRAS CLAVE:

diversidad
adopción
bullying étnico
vulnerabilidad
educación.

RESUMEN: La creciente heterogeneidad en las escuelas, fruto de la adopción internacional, ha generado nuevos desafíos sociales que deben ser abordados. Más allá de los procesos de aprendizaje propios de los centros escolares, se percibe a la escuela como el espacio idóneo para que niños, niñas y adolescentes desarrollen habilidades y comportamientos que les permitan vivir en sociedad y como un escenario de confluencia para culturas totalmente diferenciadas. En el caso de España, la llegada de los niños adoptados de origen chino contribuyó a aumentar la diversidad étnica de la población española en las aulas, y con ello los desafíos para la institución educativa. El objetivo principal de esta investigación estriba en conocer el bienestar social de los niños y niñas adoptados en la R.P. China que cursan la Educación Secundaria en Castilla y León, dado que se presenta como un grupo potencialmente expuesto a las tensiones que se generan en contextos educativos heterogéneos. Para alcanzar el objetivo se han realizado 10 entrevistas semiestructuradas. La estrategia analítica seguida se asienta en la teoría fundamentada. Los resultados muestran que es un grupo objeto de burla por sus rasgos fenotípicos asiáticos, pero no por su condición de adoptados.

CONTACTO CON LOS AUTORES

David Doncel Abad. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 164. 37006 Salamanca. España.
davidoncel@usal.es

FUNDING

Proyecto de Investigación SA157G18 (J425-463AC03) financiado por la Junta de Castilla y León".

KEY WORDS: diversity adoption ethnic bullying vulnerability education	ABSTRACT: The increasing diversity in schools as a result of international adoption has created new social challenges that need to be addressed. Beyond the learning processes of schools, the school is perceived as the ideal space for children and adolescents to develop skills and behaviours that allow them to live in society and it is considered a meeting point of different cultures. In the case of Spain, adopted Chinese children contributed to ethnic diversity in the classrooms, and the schools had to face this challenge. The main objective of this study is to know the social well-being of children adopted in the Republic of China who attend Secondary Education in Castile and Leon since it presents itself as a group potentially exposed to the tensions that arise in heterogeneous groups in educational settings. Ten semi-structured interviews were conducted to meet the objective. The analytical strategy followed is based on well-founded theory. The results show that it is a group mocked for its Asian phenotypic features, but not for its adopted status.
PALAVRAS-CHAVE: diversidade adoção intimidação étnica vulnerabilidade educação	RESUMO: A crescente heterogeneidade nas escolas, resultado da adoção internacional, gerou novos desafios sociais que devem ser enfrentados. Além dos processos de aprendizagem das escolas, é percebido como um espaço adequado para que crianças e adolescentes desenvolvam habilidades e comportamentos que lhes permitam viver em sociedade e como cenário de confluência para culturas totalmente diferenciadas. No caso da Espanha, a chegada de crianças adotadas de origem chinesa contribuiu para aumentar a diversidade étnica da população espanhola nas aulas e os desafios para a instituição educacional. O principal objetivo desta pesquisa é encontrar o bem-estar social de meninas adotadas na República Popular da China que frequentam educação média obrigatória em Castela e Leão, uma vez que se apresenta como um grupo potencialmente exposto às tensões generalizadas em contextos educacionais heterogêneos. Para atingir o objetivo, foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas. A estratégia analítica seguida é baseada na teoria fundamentada. Os resultados também mostraria que eles estão sujeitos a provocação de grupo por suas características fenotípicas asiáticas, mas não por sua condição adotada.

1. Introducción

La creciente heterogeneidad de la sociedad, fruto del aumento de la movilidad internacional, ha generado nuevos desafíos sociales que deben ser abordados. La diferencia expresada en distintas formas, cultural, étnica o socialmente, plantea a los ciudadanos nuevos escenarios de relaciones que generan tensiones (Maldonado, 2016). En este sentido, la escuela se muestra como un claro reflejo de las dinámicas de interacción social derivadas de dicha diversidad (García-Yepes, 2017). La nueva composición del alumnado es uno de los factores que rodean la experiencia vivida en las escuelas y que hay que tener en cuenta por las consecuencias no sólo académicas, sino también emocionales y sociales. Más allá de los procesos de aprendizaje propios de los centros escolares, se percibe a la escuela como un espacio idóneo para que niños, niñas y adolescentes desarrollen habilidades y comportamientos que les permitan vivir en la sociedad actual. La escuela constituye, por tanto, un espacio de socialización que debe contribuir a la cohesión social futura, deconstruyendo desigualdades (Saraví, 2015). En este sentido, es importante estudiar el bienestar del alumnado en centros escolares cada vez más diversos.

Un grupo singular en esta heterogeneidad lo representa el conjunto de niñas y niños adoptados de origen chino. España, a finales de la década de los noventa del siglo XX, se había convertido en el segundo país del mundo en adopciones. Por

origen geográfico, Asia, y en concreto la R. P. China, se erigió como destino prioritario de las familias adoptantes. Según los datos del INE, a partir de 1995 comenzaron a llegar las primeras niñas adoptadas chinas, alcanzando su punto álgido en el año 2005, cuando de los 2.854 niños adoptados en Asia, 2.753 procedían de dicho país. Una década después se calcula que en España hay aproximadamente 18.000 niños y niñas adoptados de origen chino, conformando el grupo más numeroso de adopciones extranjeras. La mayor parte de estas adopciones fueron de niñas. Ante la magnitud y singularidad de este grupo, se les denominó la “Generación Mei Ming” o “Generación sin Nombre”. Evidentemente, este fenómeno contribuyó a aumentar la diversidad étnica de la población española en las aulas.

A la luz de las investigaciones, ser adoptado (Raaska *et al.*, 2012), poseer rasgos étnicos asiáticos (Fernández Cáceres, 2016) o ser niña (OECD, 2017) son atributos que condicionan la experiencia escolar al ser percibidos como elementos de vulnerabilidad. Como se ha mencionado anteriormente, la razón de fondo parece clara: “la escuela es el primer lugar donde se nombran las diferencias, el único espacio donde se produce un contacto obligatorio entre personas autóctonas y extranjeras” (García Fernández, 2005, p.185). No en vano, en los datos del mismo informe del PISA Student’s Well-Being (2017) emerge, de un modo claro, que las escuelas deben hacer más para fomentar un clima escolar seguro, de tolerancia y

respeto. Por estas razones, el informe PISA en su edición de 2015, incluyó como novedad el concepto de bienestar de los estudiantes. Dicho informe desglosa el concepto de bienestar social en varias dimensiones: la satisfacción de los alumnos con su vida, la ansiedad ante el estudio y los exámenes, la motivación para alcanzar un logro, el sentido de pertenencia al centro escolar de los alumnos, la situación social y desigualdad en relación con el bienestar y el acoso entre iguales (bullying).

Si se hace hincapié en la dimensión de acoso, por ser uno de los aspectos más sobresalientes de esa vulnerabilidad (Gil Villa, 2016), el trabajo de Ovejero (2013) da cuenta del baile de cifras que arrojan los estudios internacionales aludiendo, de forma general, a un grupo de países con tasas superiores al 15%, donde figurarían Estados Unidos, Australia o Japón; un segundo grupo con los países escandinavos con tasas entre el 6 y el 9% y un tercer grupo donde estarían España y países vecinos con tasas de acosadores en torno al 5%. En Latinoamérica, el volumen de víctimas variaría entre el 11% de Chile y el 47% de Perú (Román y Murillo, 2011). En Portugal, las muestras nacionales de Carvalhosa (2007), sobre el alumnado de secundaria (11-16 años) referidas a 1998 y 2004, encuentran porcentajes casi idénticos de agresores, víctimas y una mezcla de ambas -alrededor del 10%, 22% y 26%, respectivamente-. Garaigordobil y Oñederra (2008) mencionan 42 investigaciones dentro de España y 41 estudios en otros países, con un porcentaje medio de víctimas graves entre el 3 y el 10%; en general, entre el 20 y 30% del alumnado sufriría conductas violentas. En el contexto educativo, el volumen III del Informe PISA 2015 encuentra un 18,7% de entrevistados que declara haber sido víctima de algún tipo de bullying varias veces al mes (14% para España). Según el mismo informe, los niños son víctimas de agresiones físicas con mayor frecuencia que las niñas, aunque las niñas sufren un mayor acoso psicológico que ellos (OECD, 2017).

Si se hace hincapié en la diferencia fenotípica, en la literatura científica parece estar sobradamente contrastado que un factor clave asociado a la conducta discriminatoria es el prejuicio étnico-cultural (Collins, McAleavy y Adamson, 2004; Verkuyten y Thijs, 2001, 2002, 2006; Rodríguez Hidalgo, 2010; Lloyd y Stead, 2001; Monks *et al.*, 2008; Rodríguez Hidalgo, Ortega y Zych, 2014; González-Alonso y Escudero-Vidal, 2018). Por ejemplo, queda constancia de una tendencia entre los escolares que viven en comunidades educativas pluriculturales a asociarse, de forma preferente, con chicos y chicas de su propia cultura (Tajfel, 1981), de este modo aíslan a los otros, que suelen ser un grupo minoritario. En este punto

cabe destacar las aportaciones de Verkuyten y Thijs (2001, 2002, 2006) a los estudios focalizados en el maltrato y acoso de carácter étnico-cultural, o bullying étnico-cultural. Estos autores demuestran la existencia de una forma de victimización racista entre iguales, más allá del insulto racista o xenófobo, que estriba en la exclusión social de la víctima de forma verbal y directa, por motivos explícitos de diferencia étnico-cultural. En esta línea Rodríguez Hidalgo, Ortega y Zych (2014) señalan que, en el contexto español, la victimización étnico-cultural se relaciona con el número de amigos de la persona acosada.

A partir de la centralidad en los rasgos fenotípicos asiáticos, la literatura ha analizado su mediación en situaciones de acoso escolar. Por ejemplo, Juvonen, Graham y Schuster (2003) señalan que los asiáticos son menos agresores. Por su lado, Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach y Unger (2004) muestran cómo los estudiantes asiáticos son significativamente más victimizados que sus compañeros latinos. En el trabajo de McKenney, Pepler, Craig y Connolly (2006), donde se controló la variable étnica y el estatus étnico, concluyeron que entre los asiáticos-canadienses y europeos-canadienses no existían diferencias significativas en la prevalencia de la victimización general ni en función del grupo étnico.

Con relación a la adopción, se han realizado estudios de corte psicopedagógico centrados en las funciones desempeñadas por los profesionales implicados en el proceso de adopción, en la orientación a las familias que desean adoptar (Palacios, 2010) o sobre las repercusiones emocionales de los niños que han sido adoptado tras un largo periodo en los orfanatos (Palacios, Sánchez-Sandoval y León, 2005; Palacios y Brodzinsky, 2010; Rodríguez-Jaume y Jareño, 2015; Bernedo *et al.*, 2017). Desde la psicología, se ha tratado, fundamentalmente, las consecuencias psíquicas que la adopción tiene en los menores (Abadi, 1989); la adaptación del menor a su familia y entorno social y educativo (Berástegui, 2003 y 2005); y el acoso contra grupos vulnerables entre los que destacan los niños y niñas adoptados (Horno y Romero, 2017). Desde la sociología, son escasos los estudios centrados en esta cuestión, a pesar del enorme impacto cuantitativo y relevancia social que las adopciones han adquirido en España en las últimas décadas. Alberdi y Escario (2003) señalan la enorme aceptación social y visibilidad que la adopción internacional tiene entre los españoles. La Universidad de Alicante, por su parte, llevó a cabo un estudio sobre el baby boom de las adopciones internacionales en España (2011) en el que se analizaban las familias adoptivas y sus estilos de vida, así como otros aspectos sociológicamente

relevantes en el análisis de la familia y sus dinámicas. En el plano educativo, Fernández-Cáceres (2016) encontró quejas de xenofobia y racismo en los testimonios de 32 familias adoptivas en Castilla y León, poniendo de manifiesto que poseer rasgos fenotípicos asiáticos, combinado con ser adoptado, potenciaba la posibilidad de ser victimizado en las escuelas.

La literatura consultada muestra cómo la adopción, el género o la etnia son variables que condicionan el bienestar social de los individuos. Sin embargo, existen pocas investigaciones centradas en conocer el bienestar en las escuelas españolas de las personas que encarnan estos tres elementos a la vez –adopción, género y etnia–. Esta laguna exige seguir ahondando en esta cuestión desde enfoques como el sociológico (Vázquez, Doncel y Soto, 2009), recogiendo el testigo de la literatura consultada en la que se señala que la vulnerabilidad de los jóvenes está estrechamente ligada al grado de densidad de los lazos sociales que teje el alumnado en el contexto escolar.

En consecuencia, el objetivo principal del presente trabajo estriba en detectar si el carácter específico de este grupo de niños y niñas adoptadas procedentes de la R.P. China influye en su bienestar social, dado que se presentan como un colectivo potencialmente vulnerable que a su vez reúne peculiaridades que permiten una aproximación sólida al estudio del bienestar social en contextos escolares diversos. Concretando aún más, tomando como referencia el objetivo general, se pretende alcanzar los siguientes sub-objetivos:

- a. Conocer la percepción sobre la satisfacción de del alumnado objeto de estudio con su vida.
- b. Ahondar sobre el acoso de carácter étnico entre iguales.
- c. Analizar la relación entre redes sociales de apoyo y bienestar social.

2. Metodología

Como derivación del planteamiento descrito, la pregunta que da pie al presente trabajo radica en si la singularidad del grupo conformado por niñas y niños adoptados chinos condiciona su bienestar social en las escuelas. En este sentido, se entiende por bienestar como las habilidades y actividades psicológicas, cognitivas, sociales y físicas que el estudiante necesita para una vida feliz y plena del estudiante adolescente de 15 años (PISA, 2017). En PISA 2015 se vincula al concepto de bienestar social varias dimensiones, de las que destacamos aquellas relacionadas con el objeto de estudio. Primero, se aborda la satisfacción del alumnado con su vida. Segundo, se analiza la diferencia

fenotípica vinculada a procesos de bullying, elemento esencial que perturba el bienestar de los y las estudiantes en las escuelas (González-Alonso y Escudero-Vidal, 2018). Aunque aquí se estudiará el acoso asociado a la condición de adoptado. Y, finalmente, se ahonda en conocer qué rol juegan las redes sociales de amistad que son capaces de tejer este grupo en su bienestar social.

2.1. Técnica de análisis y muestra

La técnica seleccionada para alcanzar los objetivos propuestos es la *entrevista semiestructurada*. Su elección ha estado motivada por sus potenciales aportes a través del relato de las propias niñas y niños adoptados y su gran relevancia en la comprensión de su bienestar social en las escuelas.

La población objeto de estudio está compuesta por los adolescentes adoptados de la R. P. China que actualmente cursan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se han realizado un total de diez entrevistas a chicos y chicas adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y los 18 (ver tabla 1). En cuanto al estatus socioeconómico de sus familias, todas ellas se engloban en la clase media-alta con estudios universitarios, algo común entre los padres y madres adoptantes, pues tienen que cumplir ciertos requisitos de estatus social, económico y cultural para poder iniciar el proceso de adopción (Parsons, 2009).

Tabla 1. Perfil de entrevistados según Sexo y Edad

Entrevista	Sexo	Edad
E1	niña	17
E2	niño	13
E3	niña	16
E4	niño	16
E5	niño	16
E6	niña	18
E7	niña	12
E8	niña	15
E9	niña	11
E10	niña	16

El guion elaborado para sustraer la visión de los entrevistados se ha concretado en una batería de preguntas conectadas con los objetivos del estudio, a saber:

- ¿Estás satisfecha/o con tu vida?

- ¿Cómo es tu colegio? ¿Te gusta ir?
- ¿Tienes muchos amigos? ¿Consideras que tienes buenos amigos? ¿Cómo son tus amigos?
- Tienes pandilla, ¿cómo definirías a tu pandilla? ¿Cómo son?
- ¿Cómo es tu familia?
- ¿Cómo te ves con relación a tus compañeros? ¿Cómo te ven tus compañeros? ¿Cómo te ven tus amigos? ¿Cómo te ven tus padres?
- ¿Te han dicho alguna vez que eres china/o?
- ¿Cómo vives la diferencia étnica?
- ¿Has tenido alguna experiencia de insulto acoso, de qué tipo?

La realización de las entrevistas tuvo lugar entre los meses de mayo y octubre de 2019 en las provincias de Salamanca y Valladolid.

2.2. Categoría de análisis

En cuanto a la codificación de categorías, la técnica de análisis seguida consiste en codificar la cita en la que se alberga la categoría junto con los párrafos anterior y posterior para englobar el contexto teórico de dicha cita. Para ello se han definido las siguientes categorías iniciales de análisis vinculadas al bienestar social del alumnado en las escuelas:

- I. Satisfacción con la vida.
- II. Bullying Étnico.
- III. Redes sociales de amistad.
- IV. A partir de los discursos recopilados en la totalidad de entrevistas, se elaboró una matriz de análisis para identificar los principales aportes de acuerdo a los objetivos de la investigación. De ahí emergieron tres subcategorías dentro del bullying étnico: acoso desdramatizado, vulnerabilidad interiorizada y resistencia adquirida, que se recogen en la siguiente matriz (ver tabla 2):

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Satisfacción con la vida	
Bullying étnico	<i>Acoso Desdramatizado</i>
	<i>Vulnerabilidad interiorizada</i>
	<i>Resistencia adquirida</i>
Redes sociales de amistad	

2.3. Estrategia de análisis

La estrategia de análisis se asienta en los principios de la teoría fundamentada. En este sentido se sigue el procedimiento de codificación axial, entendido como un proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías (Strauss y Corbin, 1998). En las entrevistas se trata de ver los significados que los propios adoptados han ido otorgando a las diferencias étnicas y a la condición de adoptado, poniendo especial énfasis en su experiencia escolar.

Paralelamente, se ha empleado el análisis asistido por ordenador mediante el programa Atlas.ti en su versión 6.1 que ofrece una óptica de análisis distinta tal y como se mostrará.

3. Análisis

A continuación, en primer lugar, se presentan los resultados para cada una de las categorías iniciales definidas: satisfacción con la vida, redes sociales de amistad y acoso étnico. Y en segundo lugar se presentan los resultados extraídos del análisis de las categorías emergentes que se han detectado a lo largo del análisis.

3.1. Análisis de Categorías Iniciales

3.1.1. Satisfacción con la vida

La autopercepción del bienestar de los sujetos entrevistados ha sido generalmente buena, asociándose sobre todo al apoyo familiar. Así queda reflejado en expresiones como: “Bueno, yo creo

que la adolescencia ya es una etapa difícil de por sí (...) pero... no creo que me esté resultando más difícil que al resto de chicos o de chicas de mi edad. Estoy bien en general". E7; "Estoy súper conforme con todo". E9; "Bueno, quitando algunas peleas con mi madre... bueno, broncas, por lo demás bien". E5

Los vínculos familiares son valorados positivamente, a pesar de que se refieren ciertos conflictos, más vinculados a la etapa adolescente, y a los que no se les concede mayor importancia. Los chicos y chicas entrevistados se sienten seguros, queridos y protegidos por sus familias. "Yo con mis padres me llevo bastante bien". E7; "Mi familia me apoya bien, así que... no tengo ningún problema". E4

Es destacable que la mayoría de los sujetos entrevistados tienen otros hermanos o hermanas también adoptados y procedentes de la R.P. China, aspecto que les suele brindar un apoyo respecto a la incertidumbre que puede plantear su origen adoptivo, ya que comparten esta circunstancia y el país de origen.

3.1.2. Bullying étnico

En una primera aproximación a los discursos, ninguna de las personas entrevistadas refiere episodios que considere dentro del bullying étnico. "No, la verdad es que no (ha tenido ningún comentario/problema por sus rasgos físicos). La verdad es que discriminación pues... en mi Instituto, aparentemente, no hay. Para empezar, hay un cartel que pone escuela sin racismo" E8. Pero, por ejemplo, sí se señalan episodios concretos de insultos relacionados con su fenotipo asiático. No obstante, en los discursos se observará una realidad menos blanqueada. En este sentido, vinculadas a la categoría inicial de análisis *Bullying Étnico* han emergido tres sub-categorías, que permiten comprender cómo perciben los miembros de este grupo social el problema del acoso escolar. Las tres subcategorías son: *Acoso Desdramatizado*, *Vulnerabilidad Interiorizada* y *Resistencia Adquirida*.

3.1.2.1. Acoso desdramatizado

Entre estas situaciones se destacan tres modalidades por las cuales se han sentido heridos, se han sentido heridos: insultos, comentarios o bromas ofensivas. Estos calificativos o burlas se centran tanto en aspectos culturales vinculados a China, como a los nombres propios como muestran los siguientes fragmentos: "Una vez un compañero me llamó chinita y a mí me molestó y no sé qué. Y ya está. Y luego se lo conté a la profesora y me dijeron pues dile charrito, ¿sabes?, y ya está". E7; "Sí, alguna vez se han metido con mi nombre, por

ejemplo, alguna vez, y luego por otros problemas diferentes... que tienen que ver con mi raza". E4. También aluden al fenotipo asiático, por ejemplo, a la forma de los ojos. "Sí, siempre es lo..., es la diferencia, o sea, mmm..., el físico es lo que diferencia, yo no me he encontrado más insultos por parte del resto. Siempre son o los ojos o... sí, eso" E7. Siempre asociados a una imagen negativa de alguien que se percibe diferente. "De pequeña se burlaban de que era la china en el colegio". E9

Sin embargo, a pesar de que ninguno considera que ha formado parte de episodios de acoso, cabe resaltar que sí se observa, en algunos discursos, una exposición continuada en el tiempo a recibir descalificativos por su condición. Por ejemplo, en los literales "sí ocurría, a veces..." E6 o "pero si insistían" E3; "o "sí hubo una situación que fue poco más importante que el resto" E1 o "pero ya no podía más" E9, ponen de manifiesto, que al menos, no son situaciones puntuales. Esta convergencia en los discursos deja entrever a un grupo social expuesto a la ofensa, aunque igualmente se observa que es una situación que intentan desdramatizar.

Eso sí, continuamente resaltan que esta situación se consigue desactivar cuando interviene un tercero

Quando me hacían esos comentarios, a veces me hacía la sorda, pero si insistían pues ya se lo contaba a mis padres y ellos me decían que no me preocupase que tendría que pasar de ellos, que lo que les importa es que nos ofendamos y que si nos hacemos los oídos sordos pues se iban a cansar e iban a dejar de hacerlo. E3

Y bueno... Hace un par de años pues... sí que hubo una situación que fue un poco más importante que el resto. Pero... fue principalmente el típico grupo de chicos que... le siguen la broma al resto de gente y... al final acaba media clase pues... hasta que alguien llega y dice, pero a ver... cómo se ha originado esto y por qué, si en realidad, no había pasado antes ¡Es por la tontería de seguir la broma! Pero... bueno eso se habla y... se acaba solucionando. Aunque... siempre se te queda... en la memoria. E1

Intento resolverlo yo sola y después es como "no ha pasado aquí nada", pero ya no podía más y se lo dije a mis padres, y mis padres querían decírselo a los profesores, eso es lo que me temía, no quería que los profesores se enterasen, entonces yo diciendo "no se lo digáis por favor, porque no quiero formar un gran lío y al final acabar con problemas. E9

3.1.2.2. Vulnerabilidad Interiorizada

Del análisis de los relatos se desprende que es un grupo que tiene interiorizado un sentido de vulnerabilidad, que incluso puede llegar a ser experimentado como inevitable. Prueba de ello es su recelo al apreciar que son observados por los otros de soslayo, así queda manifestado en el siguiente fragmento: “A mí no me importa que me miren raro entonces pues paso de la gente, de cómo me miran”. E3. También se señala su percepción de desamparo cuando, ante momentos de cambios en sus vidas, surge el miedo al rechazo en el nuevo escenario: “Luego en el nuevo instituto sí que tenía miedo, porque decía, a lo mejor ahora al salir de ese colegio e ir a otro pues podían insultarme o eso, pero no ha sucedido gracias a Dios” E3. Los rasgos fenotípicos juegan un papel importante para alimentar esta percepción de vulnerabilidad: “Comentarios ofensivos pues... sí que hacen muchos, eso es inevitable, porque siempre lo distinto como que... el físico es lo que diferencia, yo no me he encontrado más insultos por parte del resto” E1.

Esta vulnerabilidad interiorizada también se observa cuando una de las entrevistadas apunta que, en entornos grandes como las ciudades, no son percibidos como alguien distinto y se les trata “sin etiquetas”. Cuando a veces voy... yo que sé, a Valladolid o ciudades más grandes, o de vacaciones que vas a un sitio más grande, donde hay más gente, como que la gente no... ¡Pasa!, cada uno va a su bola, es como que te sientes libre y que no... ¡no sé!, ¡eres una más!, no eres alguien distinto que saben todos ya... te ponen etiqueta. E1

Otro aspecto que manifiesta la vulnerabilidad interiorizada queda expresado en una postura defensiva, pues sienten como molesto un comentario negativo vertido hacia los chinos en general por parte de un profesor, identificándose en ese comentario genérico.

Sí (tajante) ha recibido comentarios molestos...en la ESO tuve un profesor que no era racista pero sí que era más...Era de historia de la filosofía, y a veces salían temas de debate, y comentaba que sí la raza, de los chinos, que invadían los chinos España...no era que hablara de mí exactamente, pero yo me sentía incluida dentro del grupo y que sí era molesto. E6

Cabe resaltar que subyace un sentido de la vulnerabilidad marcado por la clase social. No hay que olvidar que existe un sesgo de clase en las familias adoptantes ya que les solicitan cumplir criterios socioeconómicos para poder optar a la adopción. Esta peculiaridad de clase se muestra cuando aprecian de un modo negativo ser identificadas con niños/as de “Bazares”, que

tradicionalmente han sido regentados por población china inmigrada. O cuando denominan a aquellos que insultan como “niño de esos canis” E6.

Y... mucha gente se pregunta..., la mayoría de la gente piensa que... las niñas chinas somos... de bazares...o de familias, residiendo aquí, chinas, que somos sus hijas, pero que somos de China y que hemos emigrado a aquí. Y los que saben que somos adoptadas, lo saben, pero..., no saben la historia, yo creo que no saben muy bien como es el proceso de adopción y todo eso. E1

Es que una vez una amiga mía, iban a entrar en una tienda china, en un bazar y yo entré y pensaban que era yo un niño del jefe que trabajaba ahí. E2

Pero más allá de la vulnerabilidad interiorizada, que mantiene a los miembros de este grupo social en alerta, se pone de manifiesto el desgaste emocional al que se enfrentan. Pues la ofensa les provoca aflicción.

Mira, mis padres decían que no pensase en eso, que eso era una tontería. Bueno eso es una tontería para ellos, porque claro, a ellos no les decían. O sea, es que mira, te lo pueden decir de una manera súper cariñosa y otras lo dicen de una manera así. Yo sé que yo soy una china, pero es que no quiero que me lo digan, así como si fuera en plan burla. E9

Fue principalmente el típico grupo de chicos que... le siguen la broma al resto de gente y... al final acaba media clase pues... ¡Es por la tontería de seguir la broma! Pero... bueno eso se habla y... se acaba solucionando. Aunque...siempre se te queda... en la memoria. E1

Pero cuando era más pequeña lo llevaba mal... pero poco a poco pues te acostumbras...Es como si tienes algún problema en la cara o alguna mancha, al principio mal...E6

3.1.2.3. Resistencia adquirida

Conforme van creciendo se van acostumbrando y van fortaleciendo su resistencia a posibles rechazos que pueden venir de sentirse más observados que el resto, o a recibir algún tipo de comentario verbal ofensivo. Ante las experiencias relatadas, las estrategias y recursos utilizados por los niños y niñas adoptados procedentes de la R.P. China tienen tres pilares: el individuo, la familia y el grupo de pares. Se observa cómo el propio individuo, con el paso del tiempo aprende a gestionar su situación de vulnerabilidad.

A lo mejor en algún caso sí se han metido conmigo, pero es más... realmente paso más... de eso, de esas personas, pero... alguna vez sí que me ha molestado. E4.

Si, sobre todo en la ESO le he comentado con eso de los insultos a mi madre que no quería ir que me sentía incomoda, pero no al punto del bullying... pero aprendí que era pasar y seguir porque yo creo que lo mejor es pasar. E6

La familia desempeña un papel fundamental, tanto cuando se requiere su mediación en posibles situaciones de conflicto, como a la hora de transmitir habilidades a sus hijos para gestionar estas situaciones. En este punto, cabe destacar que las familias realizan una labor preventiva anterior a que se produzca una situación de acoso. Es decir, son conscientes de la singularidad de su familia y perciben vulnerabilidad en ello. De ahí que un común denominador haya sido la resiliencia que las familias tratan de transmitir a sus hijos e hijas adoptados (Ungar, 2001; Cristóbal, Calderón-Almendros y Pérez-Cea, 2017). Probablemente, condicionados por el inevitable momento de la revelación, proceso mediante el cual el adoptado conoce su estatus y origen y, en definitiva, la condición singular familiar. Este es un proceso que tiene lugar en el seno familiar y cada familia lo afronta desplegando una estrategia distinta, aunque con tendencia a destacar la dimensión emocional más que las funciones educativas o de crianza (Meil, 2006; Oscón, 2007). Por ejemplo, en distintos trabajos sobre familias monoparentales (con un perfil similar en cuanto a nivel educativo y económico) también se encontró que estas familias eran especialmente efectivas en la transmisión de la resiliencia a sus vástagos para fortalecerlos frente a situaciones de incomprensión o rechazo fuera del seno familiar (Ospina-García, 2018; Huaiquivil, Yévenes y Zicavo, 2019).

Intento resolverlo yo sola y después es como "no ha pasado aquí nada", pero ya no podía más y se lo dije a mis padres, y mis padres querían decírselo a los profesores, eso es lo que me temía, no quería que los profesores se enterasen, entonces yo diciendo "no se lo digáis por favor, porque no quiero formar un gran lío y al final acabar con problemas" ¿no? E9

Cuando me hacían esos comentarios, a veces me hacía la sorda, pero si insistían pues ya se lo contaba a mis padres y ellos me decían que no me preocupase que tendría que pasar de ellos, que lo que les importa es que nos ofendamos y que si nos hacemos los oídos sordos pues se iban a cansar e iban a dejar de hacerlo. E3

Al principio del todo, cuando eres más pequeño... y tienes siempre muchas dudas... y imamá, por qué tal..., por qué me llaman..., por qué soy distinta... ¡Pero... mis padres me han ayudado mucho, o sea, desde siempre me han dicho o me han contado la historia de cuando me fueron a adoptar a mí y a mi hermana, qué saber hacer, cómo actuar en las situaciones por sí un día se metían con nosotras. Y, de todas formas, siempre han resuelto las dudas que teníamos. E7

3.1.3. Redes Sociales de Amistad

Pero, sobre todo, el grupo de iguales adquiere un especial protagonismo en el grupo abordado. Se han detectado vínculos de amistad calificados por los entrevistados de buenas relaciones que van desde los amigos del pueblo, colegio e instituto, a amigos de la infancia (a veces hijos de amigos de sus progenitores). Varios de los entrevistados han pasado ya del colegio al instituto y han incorporado nuevos amigos sin mucha dificultad. Otra vía para hacer nuevos amigos han sido las actividades extraescolares o aficiones.

Antes hacía hockey, pero ahora ya no. Estudió también en el conservatorio de música (toca el piano) y estuve estudiando chino 3 años en la escuela de idiomas. E1

Durante seis años creo estuve yendo a chino, pero lo dejé porque era difícil, era pequeña y porque para mí yo no le veía utilidad. Ahora sí que me arrepiento de esa decisión, de dejarlo pasar... E6

En cuanto a la diversidad de su grupo de pares, algunos cuentan con algún amigo adoptado también de origen chino o procedente de otra nacionalidad, mientras que en otros grupos de iguales la diversidad es menor. Es decir, que los niños y niñas entrevistados no se relacionan de forma especial ni excluyente con iguales de su misma procedencia étnica o adoptiva. En algunos casos, estas relaciones se han ido difuminando con el paso de los años. En cuanto a las actividades extraescolares que realizan, éstas son muy variadas desde estudio de otros idiomas (alemán, inglés o francés), deportes (hockey, fútbol, baloncesto, karate, tiro con arco, natación, ajedrez, patinaje), estudios en el conservatorio (piano, violín, guitarra, flauta) o de otro tipo (coro, biblioteca, grupos Scout, baile). El siguiente literal recoge lo importante que puede llegar a ser la protección del grupo de pares frente a situaciones de acoso.

Además, una vez, una cosa que me gustó es que estaba por la calle comenzaron unos chicos a insultarme unos chicos... Curiosamente siempre son chicos los

que insultan, y yo estaba con un grupo de amigas y de amigos y se enfrentaron a ellos ¿Qué te pasa con mi amiga? y tal... E6

Al principio en clase había comentarios molestos, pero luego a medida que te hacías amigos de ellos ya no pasaba, ya formabas parte de la familia de clase. Y dentro de clase no lo hacían porque había profesores que lo escuchaban...Pero fuera de clase sí ocurría, a veces... E6

3.2. Análisis de categorías emergentes

El análisis de las categorías emergentes obtenidas tras el análisis -Vulnerabilidad Interiorizada, Aceso Desdramatizado y Resistencia Adquirida- permite mejorar la comprensión de la experiencia escolar de este grupo, que de un modo generalizado se muestra satisfecho con la vida, pero que por otro se percibe vulnerable. En este sentido resulta interesante comprobar cómo en los discursos no se aprecian relatos cargados de dramatismo, es más, se observa una frecuente normalización de las situaciones ofensivas. En otras palabras, se observa a un grupo que tiene interiorizado su condición para convertirse en objeto de burla, y cuyas sospechas a menudo se hacen realidad. No

obstante, muestran gran entereza para afrontar estas situaciones. Una fortaleza adquirida gracias a las estrategias desplegadas por sus familias con anterioridad para procurar una buena integración del niño/a adoptado en su entorno inmediato. Planificación que se ilustra en el gráfico 1.

Los padres perciben la potencial vulnerabilidad de sus hijos adoptados y en consecuencia elaboran un conjunto de respuestas para gestionar los posibles desafíos a los que se pueden enfrentar dada la singularidad de su familia. Por ejemplo, amplían la familia con nuevos hijos adoptados de origen chino. También preparan a sus hijos para que resuelvan positivamente ante situaciones adversas. Y, por último, fomentan la participación de sus hijos en actividades extracurriculares o en asociaciones. Decisión que, por un lado, permite aumentar los lazos de amistad de sus hijos más allá de los colegios. Y, por otro, por la naturaleza de las actividades realizadas -ballet, música, etc.- en consonancia con la cultura académica de los centros, les permiten una mejor experiencia escolar. Estos factores, junto a la habilidad de los individuos para crear densas redes de amistad, los capacitan para afrontar su singularidad en la heterogeneidad, ofreciendo resistencia ante la burla, aunque no les exime de la aflicción.

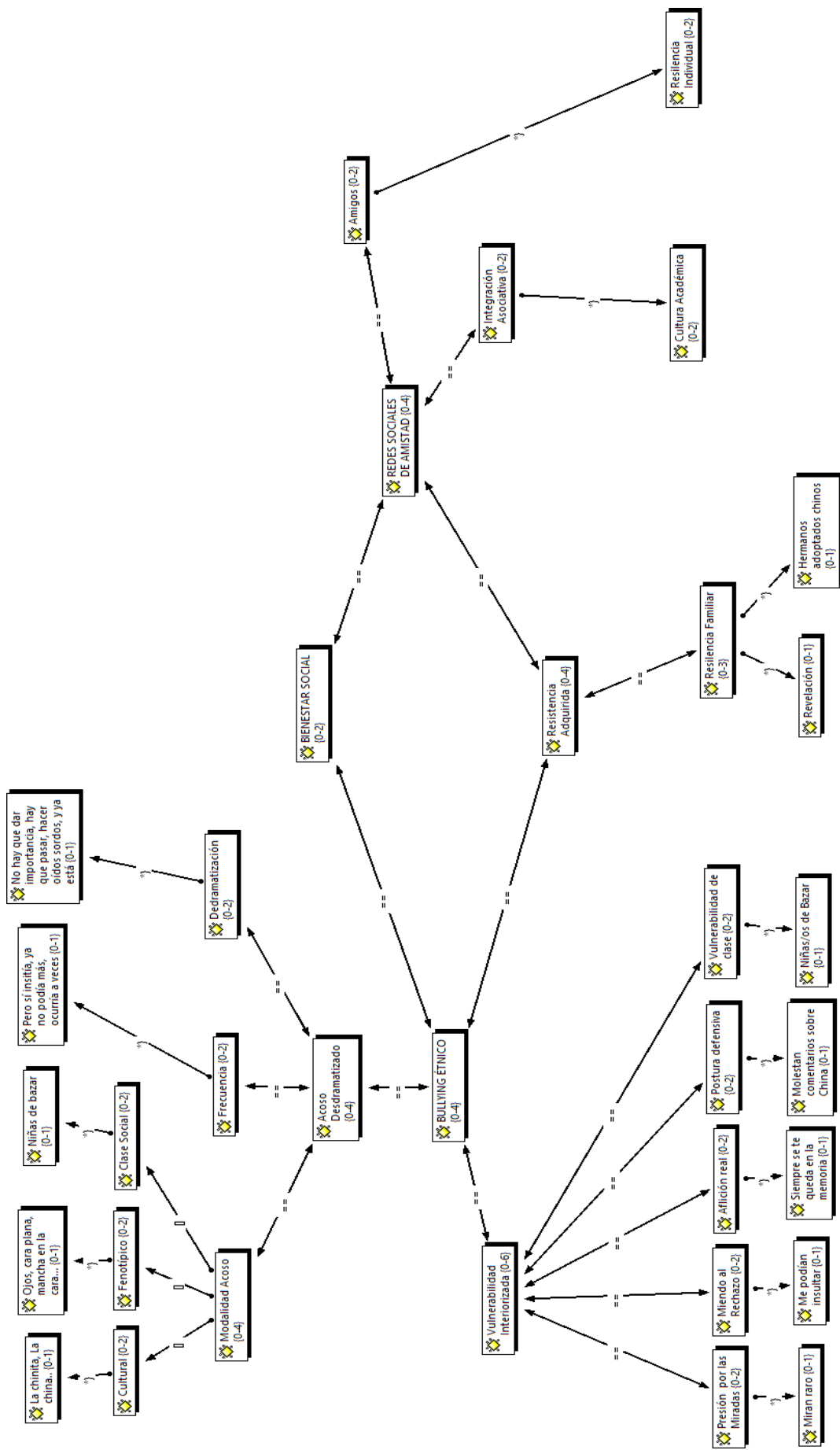


Gráfico 1. Categorías iniciales y categorías emergentes

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal del presente trabajo ha consistido en conocer si el carácter específico de este grupo de niños y niñas adoptadas procedentes de la R.P. China influye en su bienestar social en contextos escolares cada vez más diversos. A la luz de los resultados se observa que, en ocasiones, es un grupo social objeto de burla por sus rasgos fenotípicos asiáticos, pero no por su condición de adoptados. Es decir, poseer rasgos étnicos diferenciados se constituye como el atributo que más influye en su vulnerabilidad, por encima del hecho de ser adoptado o de ser niña, también considerados en la literatura especializada como elementos que ponen en riesgo el bienestar en la escuela.

A pesar de que la condición de adoptado no es manifestada por ninguno de los encuestados como elemento importante de discriminación o burla, se ha observado que sus familias especial énfasis en evitar que este hecho pueda afectar al bienestar psicosocial de sus hijos, preparándoles con herramientas para hacerlos más resilientes. Esta vulnerabilidad es percibida por los adolescentes y sus familias y, como muestran otras investigaciones, poseer intensos lazos sociales se presenta como un elemento clave para afrontar dicha situación. De los resultados obtenidos, cabe

conjeturar que es la propia vulnerabilidad percibida la que incita a las familias a desplegar respuestas para que sus hijos tengan un mejor bienestar.

En esta investigación ha quedado constatado que estas niñas y niños poseen una densa red social tanto familiar como de amistad. Como muestran otras investigaciones, la inclusión social se presenta como un elemento clave para afrontar su potencial vulnerabilidad y asegurar su bienestar social.

La forma de abordar este desafío mediante un trabajo cualitativo proporciona que los resultados obtenidos sean un reflejo de cómo perciben la realidad que viven los y las adolescentes adoptadas por familias españolas. No obstante, con la información con la que contamos no se puede generalizar acorde a criterios cuantitativos, aunque haya permitido ahondar en el conocimiento del bienestar social de este grupo singular en las escuelas de Castilla y León. Por estos motivos las siguientes líneas de trabajo que se abren consisten obtener más evidencia empírica al respecto mediante la administración de un cuestionario para ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. El precio de no abordar el bienestar social puede ser enorme, creciente malestar, frustración, abandono, o pérdida de capital humano para la sociedad española del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Abadi, D., & Garcí, C. P. (1989). *Adopción: del abandono al encuentro*. Kargjeman.
- Alberdi, I., & Escario, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. Madrid: Fundación BBVA
- Berástegui, A. (2003). *Las adopciones internacionales truncadas y el riesgo en la Comunidad de Madrid*. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Berástegui, A. (2005). *La adaptación familiar en adopción internacional, una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid*. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Carvalho, S. F. (2007). *Seminário bullying, violência e agressividade em contexto escolar - o bullying nas escolas portuguesas*. Portugal: Universidade de Bergen, Noruega e Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Retrieved from http://aaa.fpce.ul.pt/documentos/seminario_bullying/Resumo_Susana_Carvalho.pdf.
- Collins, K., McAleavy, G., & Adamson, G. (2004). Bullying in schools: A Northern Ireland study. *Educational research*, 46(1), 55-72.
- Cristóbal, R. R., Calderón-Almendros, I., & Pérez-Cea, J. J. (2017). Resilience as a way of resisting social exclusion: a comparative analysis of case studies. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 129-141.
- Fernández, M. I. (2016). *Familias castellanoleonesas adoptantes en China, 1995-2015: decisión de adoptar, relaciones familiares y estrategias de conciliación*. Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J.A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica*, 94, 14-35.
- García, J. A. (2005). Necesidades educativas especiales, y diversidad étnica y cultural. En *Enseñar y aprender* (pp. 185-204). Ediciones Témpora.
- García-Yepes, K. (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: Diversidad cultural y retos educativos 1. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), 188-200.
- Gil Villa, F. (2016). *La sociedad vulnerable. Para una ciudadanía consciente y crítica con la desigualdad e inseguridad sociales*. Madrid: Tecnos.
- González-Alonso, F., & Escudero-Vidal, J., (2018). *Acoso, bullying y cyberbullying. Formación, prevención y seguridad*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

- Horno, P., & Romero, J. (2017). Las familias ante el acoso escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, marzo 17, 115, 139-152. Consultado:http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/42/publicaciones/documentos_7_las_familias_ante_el_acoso_escolar.pdf.
- Huaiquivil, P., Yévenes, K., & Zicavo, N. (2019). Representaciones Sociales Acerca De Adopción Homoparental: Una mirada desde la Pedagogía. *Integración Académica en Psicología*, 7(21), 82-95.
- Juvonen J., Graham S., & Schuster M.A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*. Dec;112 (6 Pt 1):1231-7.
- Lloyd, G., Stead, J., & Kendrick, A. (2001). *Hanging on in there: A study of inter-agency work to prevent school exclusion in three local authorities*. Jessica Kingsley Publishers.
- Maldonado, M. (2016). Diversidad y desigualdad: Desnaturalizaciones y tensiones en el análisis educativo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2, 51-62.
- McKenney, K. S., Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4(2), 239-264.
- Monks, C., Ortega-Ruiz, R., & Rodríguez Hidalgo, A. J. (2008). Peer victimization in multicultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 507-535. doi: 10.1080/17405620701307316
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). *Social network predictors of bullying and victimization*. *Adolescence*, 39(154), 315-335.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Student 's Well-Being*. París: OECD.
- Ospina-García, A. (2018). Pareja homoparental serodiscordante: procesos de comunicación y prácticas de cuidado. Un análisis de caso en Manizales. Manizales, Colombia: *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 10(1), 78-98.
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P. Smith y S. Yubero (Coords), *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*, (pp. 11-56). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Palacios, J. (2010). *La aventura de adoptar. Guía para solicitantes de adopción internacional*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y., & León, E. (2005). "Adopción y problemas de conducta." *RIDEP: Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 1(19): 171-190.
- Palacios, J., & Brodzinsky, D. (2010). Adoption research: Trends, topics, outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 270-284.
- Parsons, B. G. (2009). *Intercountry Adoption: China's New Laws Under the 1993 Hague Convention*. New Eng. J. Int'l & Comp.
- Raaska, H., Lapinleimu, H., Sinkkonen, J., Salmivalli, C., Matomäki, J., Mäkipää, S., & Elovainio, M. (2012). Experiences of school bullying among internationally adopted children: Results from the Finnish Adoption Study. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(4), 592-611.
- Rodríguez, A. J. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Córdoba: Universidad de Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/3528>.
- Rodríguez, A.J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2014). "Victimización étnico-cultural entre iguales: autoestima y relaciones en la escuela entre diferentes grupos culturales de estudiantes en Andalucía". *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 191-210.
- Rodríguez-Jaume, M. J., & Jareño, D. (2015). Estigma social y adopción internacional en España. ¿Es la familia adoptiva un modelo familiar menos "auténtico" que los basados en lazos biológicos? *Papers: revista de sociología*, 100(2), 0211-236.
- Román, M., & Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso: México.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. CUP Archive.
- Vázquez, E., Doncel, D., & Soto, B. (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2001). Peer victimization and self-esteem of ethnic minority group children. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11(3), 227-234.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social indicators research*, 59(2), 203-228.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2006). Ethnic discrimination and global self-worth in early adolescents: The mediating role of ethnic self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 30(2), 107-116.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Gil, F. Doncel, D., Morales, N., & Lambea, M. (2020) Percepción del bienestar social de niños y niñas adoptadas de origen chino en las escuelas en Castilla y León. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 81-93. DOI:10.7179/PSRI_2019.35.06

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Fernando Gil Villa. Universidad de Salamanca. Facultad de Ciencias Sociales. Campus Miguel de Unamuno. 37008 Salamanca. E-mail: gilvi@usal.es.

David Doncel Abad. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 164. 37006 Salamanca. España. davidoncel@usal.es.

Noelia Morales Romo. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 164. 37006 Salamanca. España. noemo@usal.es.

Marta Lambea Ortega. Universidad de Salamanca. Facultad de Economía y Empresa. Campus Miguel de Unamuno. 37008 Salamanca. E-mail: lambea@usal.es.

PERFIL ACADÉMICO

Fernando Gil Villa. Catedrático de Sociología, Universidad de Salamanca. Autor de numerosas publicaciones entre las que destacan *La sociedad vulnerable* (2016) o *El fantasma de la diferencia. Inmigración en la escuela* (2012). Es el Investigador Principal del Grupo de Investigación SEVIN.

David Doncel Abad. Director del MU en Estudios en Asia Oriental. Doctor en Sociología, es profesor en el Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Miembro del GIR Humanismo Eurasia. Entre sus intereses de investigación se encuentran la sociología de la educación y los estudios de Asia Oriental. Es autor de varios artículos en revistas científicas en el ámbito de la Sociología de la Educación.

Noelia Morales Romo. Diplomada en Trabajo Social, Licenciada y Doctora en Sociología, es profesora en el Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Entre sus intereses de investigación se encuentran la sociología de la educación, los estudios rurales y las desigualdades geográficas. Es autora de varios artículos en revistas científicas en el ámbito de la Sociología de la Educación.

Marta Lambea Ortega. Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología. Doctora en Sociología. Miembro del GIR de Educación Comparada de la Universidad de Salamanca. Entre sus intereses de investigación se encuentran la sociología de la educación, trabajo y educación, migraciones y salud.

