editorial

Dedicamos este número de Padres y Maestros a un tema que consideramos de gran relevancia y actualidad educativa: adopción, familia y escuela. Actualmente, en varias comunidades autónomas, los y las adoptadas suponen ya un 1% de la población escolarizada. Como señalan los profesores Maite Román y Jesús Palacios en su artículo sobre **"Apego, adopción y escolaridad",** la escuela es, sin duda, uno de los espacios principales en los que niños y niñas adoptados tendrán la oportunidad de construir nuevas relaciones, por lo que resulta recomendable que el profesorado conozca las claves para entender el desarrollo emocional de estos niños y niñas, de manera que puedan ofrecer modelos de relación positivos que ayuden a estos menores a reorganizar su mundo emocional.

La adopción internacional ha pasado de ser una realidad prácticamente desconocida en España a popularizarse enormemente y constituir incluso una especie de "moda", que lleva a personajes famosos y conocidos a embarcarse en un proceso adoptivo alegando muchas veces para ello motivos solidarios. La profesora Blanca Gómez en su artículo **"La adopción internacional: mitos y realidades"** nos ofrece una reflexión certera y clarificadora sobre esta realidad cada vez mas presente en las escuelas y sobre la relevancia de las motivaciones profundas de los padres adoptantes: todo niño abandonado por su progenitores tiene el derecho a vivir en familia, ahora bien, conviene siempre tener presente que la adopción pretende, fundamentalmente, dar padres a los niños que no los tienen, no dar hijos a quienes los desean.

Nos encontramos con frecuencia que muchos niños adoptados presentan graves problemas de desarrollo y aprendizaje tanto en el contexto familiar como en el escolar. En su artículo, **"Adopción, desarrollo y aprendizaje"**, la profesora Milagros Fernández nos recuerda que la adopción, por sí misma, no garantiza la desaparición de las carencias que pueda tener un niño y que tanto los padres como los maestros de los niños adoptados deberán aceptar las características especificas de los mismos. A continuación, la profesora e investigadora del Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas, Ana Berástegui Pedro-Viejo, resalta en su artículo **"Hablar de la adopción"** la importancia de no ocultar al niño el hecho de que es adoptado: mantener la memoria de sus orígenes implica aceptarle tal cual es, en todo lo que ha sido y será, porque los niños necesitan conocer sus orígenes para poder confiar en sus nuevas relaciones familiares y para poder construir una identidad personal saludable, y principalmente porque es un derecho inalienable del que no se les puede privar.

Javier Múgica en su artículo **"Particularidades del proceso de integración de los niños y niñas de condición adoptiva"** comparte con nosotros sus experiencias como Terapeuta de Familia en el tratamiento de las problemáticas que presentan muchos niños adoptados como consecuencia de las experiencias negativas vividas en su etapa anterior a la adopción. En el artículo **"La adopción: adaptando la escuela a los nuevos tiempos",** la profesora Beatriz San Román señala la relevancia de contemplar adecuadamente esta realidad desde las prácticas educativas de maestros y maestras. Asimismo, Lila Parrondo en **"Orientación al maestro desde los centros de apoyo postadoptivo"** recuerda a los maestros que los niños adoptados pueden mostrar su inseguridad afectiva a través de múltiples manifestaciones de conductas problemáticas y disruptivas en el aula que deberán saber interpretar para poder buscar soluciones siempre en colaboración con la familia. Rufino J. Meana nos presenta en su artículo la **"Unidad de Intervención Psicosocial de Comillas. Un modelo de intervención basado en sinergias"** los servicios que desde este centro de atención psicológica se ofrecen a sus posibles usuarios y las áreas de intervención que lo conforman. Cerramos este número con la sección "UNA MIRADA SOBRE LA EDUCACIÓN", en la que Mª José González de Buitrago con su artículo **"La adopción: los padres de la segunda oportunidad"** nos relata sus reflexiones y convicciones como madre biológica y adoptante.

En las páginas centrales, presentamos en primer lugar la ficha dedicada a ***«MÚSICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS»***, en la que Borja Iturbe nos ofrece una oferta de actividades dirigida a trabajar con los alumnos de primaria el desarrollo de la *«Competencia para aprender a aprender»*. Como es habitual, después de un acercamiento a la competencia, nos presenta cómo trabajarla mediante la audición de dos canciones. En la sección de ***«FILMOTECA PADRES Y MAESTROS»***, *Mª del Carmen Gutiérrez y Carmen Pereira*, dedican en esta ocasión su propuesta formativa a la película ***"La vergüenza".*** Los protagonistas son Pepe y Lucía, una pareja moderna próxima a los cuarenta años que vive en una zona acomodada de Madrid junto a su hijo en régimen de acogida, Manu, de origen peruano, de ocho años. Ante las consecuencias que tiene para ambos la atención a las problemáticas conductuales y afectivas que presenta Manu, deciden comunicar a la trabajadora social que desean devolver al niño. Por último, presentamos la sección ***«GRANDES DE LA EDUCACIÓN»*** en la que el profesor *José Manuel Vázquez* glosa la figura del intelectual y pedagogo *Francisco Giner de los Ríos* (1839-1915) y del regeneracionismo educativo que promueve desde la *Institución Libre de Enseñanza*. Como señala el autor en su artículo, la pedagogía gineriana encareció siempre el valor de la formación de los maestros, estableciendo como requisitos una cultura general enciclopédica, formación filosófica, especialización científica vocacional y una sólida base pedagógica en incesante formación continua.

APEGO, ADOPCIÓN Y escolaridad

Maite Román y Jesús Palacios González
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla
maiteroman@us.es y jp@us.es

Un bebé al nacer es un ser indefenso que necesita del cuidado de un adulto para sobrevivir y que llega al mundo con una predisposición a vincularse a otras personas.

La adopción implica una discontinuidad en las figuras de cuidado que afecta directamente al desarrollo emocional de los niños y niñas que pasan por esta experiencia. Sin embargo, el mundo de nuevas relaciones que empezarán a construir estos menores tras la adopción no se restringe a la vinculación con madres y padres adoptivos, sino que los nuevos espacios en los que participarán pueden contribuir a reforzar la seguridad emocional de adoptados y adoptadas. La escuela es, sin duda, uno de los espacios principales en los que niños y niñas adoptados tendrán la oportunidad de construir nuevas relaciones, por lo que resulta recomendable que el profesorado conozca las claves para entender el desarrollo emocional de estos niños y niñas, de manera que puedan ofrecer modelos de relación positivos que ayuden a estos menores a reorganizar su mundo emocional.

Apego y adopción

Un bebé al nacer es un ser indefenso que necesita del cuidado de un adulto para sobrevivir y que llega al mundo con una predisposición a vincularse a otras personas. Afortunadamente, esa predisposición se complementa con la atracción que sienten los adultos hacia características de los bebés como la sonrisa o el llanto. A partir de ahí, se promueven interacciones que permiten el desarrollo de vinculaciones de apego y garantizan la supervivencia del bebé. A los ocho meses, niños y niñas suelen haber consolidado ya un fuerte vínculo de apego con las personas que han tenido una mayor implicación en su cuidado.

Cuando ese cuidado que la figura de apego le ha ofrecido al menor se caracteriza por la sensibilidad y la adecuada atención a sus necesidades, el niño o la niña buscará a su cuidador cuando necesite atención, se calmará cuando le consuele y se sentirá confiado y seguro para explorar el mundo físico y social cuando lo sienta cerca. Estas conductas estarán reguladas por unas expectativas o representaciones mentales sobre los demás basados en la confianza y por una percepción de sí mismo como competente y digno de amor y protección. Esos modelos internos que regulan la conducta se interiorizan y tienden a estabilizarse y generalizarse a otras relaciones posteriores, particularmente a las que implican una mayor intensidad e intimidad.

No todos los niños y niñas, sin embargo, tienen la fortuna de ser atendidos de manera sensible y eficaz. Pese a ello, la tendencia hacia la vinculación es tan fuerte, que niños y niñas formarán relaciones de apego incluso con cuidadores que los traten mal. Las interacciones caracterizadas por la baja calidad promueven el desarrollo de modelos internos de apego basados en la desconfianza. Cuando los cuidadores principales atienden de forma inadecuada las necesidades del menor, éste aprende a evitar al adulto para minimizar su afecto negativo, disminuyendo sus conductas de apego (por ejemplo, evitando la proximidad) y mostrándose indiferente. Si el cuidador atiende en ocasiones de forma adecuada y en ocasiones de forma inadecuada las demandas del niño, mostrando una respuesta incoherente, el menor no estará seguro de conseguir lo que necesita, por lo que intensificará su reclamo para aumentar la probabilidad de conseguir la atención demandada, mostrando un comportamiento ambivalente y un difícil consuelo. En los casos más graves, algunos niños ni siquiera conseguirán establecer una estrategia conductual de apego, mostrando comportamientos confusos y desorganizados. Cada niño o niña desarrolla el estilo de apego que le resulta más adaptativo a su contexto de crianza, un estilo que tenderá a proyectarse a otras relaciones.

Muchos niños y niñas adoptados han pasado por experiencias tempranas de adversidad, marcadas por el abandono y el maltrato, que afectan de forma muy negativa al desarrollo emocional infantil, y que han dado lugar a modelos mentales basados en la desconfianza, con representaciones mentales de los adultos como amenazantes, distantes y fríos, y de sí mismos como indignos de cariño y protección. Una vez interiorizados, estos modelos mentales les harán percibir las nuevas relaciones en base a esas experiencias anteriores y regular el comportamiento para que sea coherente a esas expectativas.

La experiencia de institucionalización también repercute en el desarrollo emocional, ya que en ningún caso un centro de acogida puede proporcionar el tipo de relación y la dedicación que una familia apropiada puede ofrecer. Estos contextos, especialmente en el caso de la adopción internacional, se suelen caracterizar por altas ratios de niños por cuidadores, por los cambios frecuentes de personal, y por la pobre calidad de las interacciones, que limitan la atención emocional a los niños y niñas institucionalizados.

Gracias a la adopción, un menor pasa a formar parte de una familia que intenta garantizar su bienestar. La investigación ha demostrado la extraordinaria capacidad de recuperación de niños y niñas tras la adopción, recuperación que parece ser más rápida en unas áreas (por ejemplo, el crecimiento) que en otras (por ejemplo, las cuestiones emocionales). La adopción implica la separación y la pérdida de las figuras de referencia anteriores, al mismo tiempo que supone el desarrollo de nuevas relaciones de apego, peculiaridades que marcan la trayectoria afectiva de los niños y niñas adoptados.

Madres y padres adoptivos tratan de responder con afecto, sensibilidad y coherencia a las necesidades del menor, ofreciendo unos modelos alternativos a las figuras de cuidado anteriores. Sin embargo, no por estar en familias que les quieren y protegen los problemas de estos niños y niñas han desaparecido. Las experiencias tempranas de vinculación previas a la adopción y los sentimientos asociados a ellas han marcado las expectativas de los menores sobre las nuevas relaciones e influirán en la forma de comportarse con los nuevos cuidadores. De esta manera, pueden percibir la nueva relación como amenazante y mostrar desconfianza, mensajes confusos o incoherentes, constantes llamadas de atención, agresión o frustración hacia sus nuevos padres, en un intento por confirmar los modelos que anteriormente le resultaron adaptativos. Estos comportamientos y expectativas tenían un sentido en el contexto previo y cambiarlos no será fácil.

Muchos niños y niñas adoptados han pasado por experiencias tempranas de adversidad, marcadas por el abandono y el maltrato, que afectan de forma muy negativa al desarrollo emocional infantil

La investigación ha demostrado que los niños y niñas adoptados son capaces de reorganizar el sistema de apego y establecer relaciones seguras con sus madres y padres adoptivos. La persistencia que en ocasiones se observa de ciertas dificultades emocionales no tiene por qué interpretarse como que no van a cambiar, sino que necesitan más tiempo para su reajuste, por lo que padres y madres adoptivos deben estar preparados para afrontar este reto.

Promoviendo la seguridad emocional desde la escuela

La escuela es un contexto de socialización donde se establecen relaciones interpersonales que son fundamentales para el desarrollo afectivo de niños y niñas y que se encuentran relacionadas con las vinculaciones de apego que se establecen con los cuidadores principales. La calidad de la relación con profesores y profesoras no solo repercute en el desarrollo afectivo, sino que también lo hace en el desarrollo social, conductual e incluso cognitivo.

Profesores y profesoras deben ser conscientes de la importancia del papel que pueden tener en el desarrollo emocional de alumnos y alumnas en general, y de los adoptados en particular. Niños y niñas adoptados necesitan modelos de relación positivos que vayan contracorriente de los generados a partir del miedo, el rechazo y la desconfianza. En este sentido, el profesorado puede promover relaciones positivas y organizar un entorno donde los niños y niñas se sientan bien y sus necesidades sean atendidas. Para ello, las interacciones del profesorado con el propio menor deben estar marcadas por la disponibilidad, la sensibilidad, la aceptación, la coherencia y la estabilidad, reforzando los modelos promovidos por la nueva familia adoptiva y consolidando el sentimiento de seguridad y confianza de estos menores. No se trata de que profesores y profesoras tengan que convertirse en figuras de apego, sino de que en su comportamiento con los niños y niñas éstos no encuentren resonancia de adultos fríos, lejanos, distantes o amenazadores.

> Los problemas de atención o de impulsividad que a veces presentan, no siempre proceden de un trastorno de hiperactividad, sino que en algunos casos reflejan la afectación emocional que pueden tener a nivel interno

Con el objetivo de entender en mayor medida el desarrollo emocional de niños y niñas adoptados, es conveniente que el profesorado tenga conocimientos sobre las repercusiones que tienen las experiencias tempranas de adversidad, como el maltrato, el abandono o la institucionalización, y que conozca las implicaciones de la adopción, así como de las características y principales retos de las familias adoptivas.

Es importante que el profesorado sea capaz de interpretar correctamente las conductas de niños y niñas adoptados y entenderlas como resultado de las experiencias previas de vinculación. El significado que el profesor o profesora le otorgue a los comportamientos y expectativas de niños y niñas adoptados determinará la forma en que responda a ellos. Comprender que los objetivos que subyacen a conductas desafiantes, desconcertantes, ambivalentes o indiferentes pueden estar relacionados con un intento por confirmar los modelos mentales de apego y los estilos de relación que les servían en el contexto de desarrollo previo a la adopción, permitirá al profesorado ofrecer respuestas que ayuden a la reformulación de esos modelos.

La representación que el menor tenga de sí mismo, fruto del aprendizaje en las relaciones previas, puede caracterizarse por sentimientos de incompetencia y baja valía, de manera que resulta conveniente que el profesorado fomente la confianza en sí mismo, reforzando sus conductas positivas y generando expectativas de logro adecuadas a las capacidades del menor. Por su parte, la adaptación e integración al grupo de iguales suele ser rápida y positiva, sin especiales dificultades. Aún así, conviene que el profesorado esté atento por si surgiera alguna manifestación de rechazo o xenofobia por parte de otros niños, para estar seguros de actuar a tiempo impidiéndolo y lanzando mensajes claros en sentido contrario. Niños y niñas que vienen del rechazo y la separación son muy sensibles al rechazo y a la amenaza de separaciones, y a eso le pueden resonar aspectos como un profesor que critica al niño por sus dificultades de aprendizaje, un compañero que critica el color de piel o las dificultades iniciales con la lengua, o cualquier otra conducta que pueda ser vivida por el menor como un eco de cosas negativas que le ocurrieron en el pasado. La asunción de la diversidad familiar como parte del proyecto docente es otra cuestión que contribuirá a la adecuada integración en el aula de niños y niñas adoptados.

Cuadro 1. ***Propuestas para promover el desarrollo emocional de niños y niñas adoptados desde la escuela***

- Ser consciente del importante papel del profesor o profesora en el desarrollo emocional de niños y niñas.
- Convertirse en un modelo de relación positivo, desconfirmando los modelos negativos.
- Promover interacciones marcadas por la sensibilidad, la disponibilidad, la aceptación y la estabilidad.
- Asesorarse sobre las implicaciones derivadas de experiencias tempranas de adversidad y sobre las características e implicaciones de la adopción.
- Interpretar las conductas de niños y niñas adoptados como resultado de las experiencias previas, evitando las generalizaciones y la psicopatologización de estos menores.
- Entender que el daño emocional puede expresarse a través de problemas conductuales.
- Fomentar la confianza del menor en sí mismo.
- Promover su integración en el grupo y ayudarle a confiar en los demás.
- Incluir la diversidad familiar como parte del proyecto docente.
- Respetar el ritmo de adaptación particular al contexto escolar de cada niño o niña.
- Fomentar la buena comunicación y colaboración con las familias adoptivas.

Por otra parte, en la literatura se encuentra una y otra vez el estereotipo generalizado de que todos los niños y niñas adoptados son hiperactivos. Sin duda, bastantes lo serán. Sin duda, otros no lo son. Pero todos llevan la marca o sambenito. Los problemas de atención o de impulsividad que a veces presentan, no siempre proceden de un trastorno de hiperactividad, sino que en algunos casos reflejan la afectación emocional que pueden tener a nivel interno. Catalogar a todos los adoptados como problemáticos e hiperactivos no sólo es inadecuado, sino que ayuda bien poco a niños y niñas que lo que necesitan es consolidar una visión de sí mismos y de los adultos más confiada y positiva.

La fase de adaptación a la escuela puede ser más compleja en estos niños y niñas que han vivido separaciones y experiencias, muchas veces, traumáticas. Por ello, el profesorado ha de ser sensible y respetar el ritmo y desarrollo individual de estos menores, de manera que el proceso de ajuste se lleve a cabo de una forma adecuada.

Paralelamente, la buena comunicación y colaboración con las familias adoptivas permitirá el afrontamiento conjunto y coherente de los retos asociados al desarrollo emocional de estos niños y niñas.

En el Cuadro 1 resumimos algunas de estas propuestas para fomentar que el profesorado promueva la seguridad emocional de niños y niñas adoptados. Finalmente, debemos resaltar que muchos de los problemas que podemos encontrar en estos menores son comunes a los que presenta cualquier otro niño o niña y no tienen que venir necesariamente derivados de la experiencia asociada a la adopción. En último término, debemos tener presente que cada menor adoptado ha tenido unas experiencias tempranas particulares (motivos concretos de la desprotección, experiencia o no de maltrato y de institucionalización, edad en el momento de la adopción…), que además afectan de una forma determinada a cada uno, por lo que debemos evitar generalizaciones o atribuciones erróneas, siendo conscientes de la heterogeneidad existente entre niños y niñas adoptados.

La protección de niños y niñas es una tarea que no sólo corresponde a las familias que se hacen responsables de un menor, sino que el resto de escenarios en los que el niño o la niña participa también tendrán un papel importante en su desarrollo afectivo. La experiencia escolar aporta una gran oportunidad para afianzar la seguridad emocional que se está construyendo en la familia adoptiva, por lo que ambos contextos deben colaborar para promover el óptimo desarrollo emocional de niños y niñas adoptados y garantizar así su protección. ■

Para saber más

- Fernández-Molina, M. (2010). *Acogimiento y adopción en la escuela. Un paso más en la atención a la diversidad en las aulas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Román, M. (2010). *El apego en niños y niñas adoptados. Modelos internos, conductas y trastornos de apego*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- San Román, B. (2010). *Adopción y escuela. Guía para educadores y familias*. Barcelona: Blur Ediciones.

ADOPCIÓN INTERNACIONAL: mitos y realidades

Blanca Gómez Bengoechea
Investigadora del Instituto Universitario de la Familia
Universidad Pontificia Comillas
bgomez@iuf.upcomillas.es

La primera impresión que solemos tener sobre la adopción es que es larga y costosa. Es cierto, pero si queremos mantener las garantías para los derechos de los niños y de las familias adoptivas, no es posible eliminar ninguna de sus fases..

En los últimos diez o quince años, la adopción internacional ha pasado a ser una realidad casi desconocida en España a estar claramente presente en nuestra vida cotidiana. Cada vez más, tenemos en nuestro entorno cercano parientes o amigos que han adoptado uno o varios niños en el extranjero; cada vez más, niños adoptados fuera comparten colegio y clase con nuestros hijos; y cada vez es más frecuente que las familias adoptivas sean protagonistas de informaciones, películas, anuncios de televisión, reportajes en revistas…

La irrupción de la adopción y de las familias adoptivas en nuestro entorno y en nuestra vida social (parques, televisión, colegios, etc.) ha hecho que construyamos una visión de la adopción internacional a partir de las informaciones y experiencias que nos llegan de amigos, parientes, personas cercanas y medios de comunicación que, a veces, y en algunas cuestiones concretas e importantes, puede ser equivocada o poco exacta.

El propósito de este artículo es analizar algunas de estas ideas o visiones, que, quizá, hemos hecho nuestras de forma inconsciente o poco reflexionada, y cuestionar algunos de los "mitos" que tienen que ver con la adopción internacional.

1. El procedimiento de adopción internacional es excesivamente largo

La primera impresión que solemos tener sobre la adopción es que es larga y costosa. Es cierto que el procedimiento puede resultar muy largo para los futuros padres que esperan, pero si lo analizamos paso a paso, si queremos mantener las garantías para los derechos de los niños y de las familias adoptivas, no es posible eliminar ninguna de sus fases.

Los trámites pre-adoptivos tienen dos objetivos principales cuyo cumplimiento lleva su tiempo y que es preciso cuidar al máximo: la elección de unos padres adecuados para cada niño necesitado de una familia y la comprobación de la adoptabilidad del niño, es decir, de que precisa una nueva familia de forma definitiva y que la adopción internacional es la mejor de las opciones posibles para él. Existe también un tercer componente que tampoco conviene olvidar: el transcurso del tiempo es necesario para afianzar las motivaciones de quienes se ofrecieron para adoptar, para

Figura 1.

Adoptar es...

✓ **Convertirse en padres para siempre**
Querer, educar, ayudar a crecer, considerar al niño como propio y vivir conforme a sus necesidades.

✓ **Afrontar retos especiales**
Adoptar a un niño es también reconocer, aceptar y cargar con su mochila.

✓ **Dar una familia a un niño que la necesita**
Es una medida de protección de menores, elegida para cada niño en concreto en función de sus circunstancias.

reflexionar sobre el paso que se está dando y su significado, y para recibir la formación necesaria que permita hacer frente, de forma consciente y responsable, a los retos que supone la adopción para la familia.

A la hora de valorar el tiempo que dura el proceso adoptivo es preciso tener en cuenta, también, que las cifras indican que, en la actualidad, existen más personas que se ofrecen para adoptar niños pequeños y sanos que niños con estas características declarados adoptables. El exceso de ofrecimientos para estos niños hace que la espera se haya alargado notablemente en los últimos años, especialmente en algunos países en los que, tradicionalmente, los trámites habían sido rápidos, como ha ocurrido con las adopciones constituidas en China. Por el contrario, para los niños algo mayores, los grupos de hermanos o los que tienen necesidades especiales de algún tipo, la espera es mucho menor, porque son muchos menos los dispuestos a adoptarlos y los preparados para hacerlo.

2. No tiene sentido que haya listas de espera tan largas para adoptar con la cantidad de niños necesitados que hay en el mundo

Esta es otra de las afirmaciones que más frecuentemente se pueden escuchar al hablar sobre adopción.

En primer lugar, es preciso caer en la cuenta de que no todo niño necesitado es un niño adoptable. La adoptabilidad supone la declaración formal de que la mejor medida posible para un niño en situación de desprotección es la adopción, es decir, que la mejor manera de protegerlo es separarlo definitiva y totalmente de su familia biológica para vincularlo, como hijo, a una nueva familia, en nuestro caso, residente en otro país.

Obviamente, no todos los niños necesitados (en mayor o menor medida) precisan de este tipo de protección, y hay casos en los que declarar la adoptabilidad de estos menores puede ser como "matar moscas a cañonazos": así, podemos solucionar la desnutrición de un niño africano que vive con sus padres, que le quieren y le cuidan en la medida de sus posibilidades, enviándolo a ser adoptado por una familia europea, pero seguramente esa no es la mejor forma de protegerlo ni la más respetuosa con sus derechos y los de sus padres. Este niño necesita alimentos, pero no necesita una nueva familia.

De modo que habrá que examinar el tipo de necesidad que tiene cada niño y qué posibilidades hay de que sea atendido dentro de su familia o su entorno antes de tomar decisiones tan radicales y definitivas como son la declaración de adoptabilidad y la tramitación de una adopción internacional.

Como segunda cuestión a tener en cuenta, es necesario volver a mencionar que **existen muchas familias deseando adoptar niños, pero con unas determinadas características (generalmente pequeños y sanos), y los niños que se encuentran más frecuentemente necesitados de protección y de adopción suelen ser muy distintos de los que las familias esperan, y, por este motivo, ellos también esperan mucho tiempo, a veces para siempre, unos padres que puedan y quieran cuidarles.**

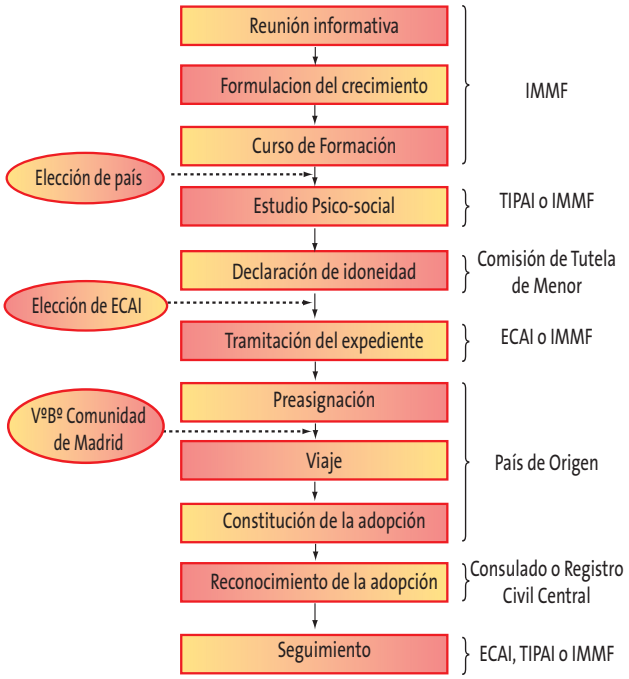
Tenemos, por lo tanto, padres que esperan, pero tenemos también niños que esperan, incluso dentro de nuestras fronteras.

3. Todos los adultos tienen derecho a adoptar un niño, y es necesario facilitar su camino hacia la adopción

Adoptar un niño (más si es un niño extranjero con diferencias raciales, culturales, etc.) e integrarlo como hijo en la propia familia supone afrontar una serie de retos especiales para los que no todo el mundo está preparado.

Un niño adoptable es siempre un niño que, de un modo u otro, antes o después, ha sido abandonado; es también, generalmente, un niño que ha vivido, durante más o menos tiempo, en una institución, con las secuelas que eso puede implicar según el caso (trastornos del apego, desnutrición, retraso en el desarrollo, etc.); un niño que presenta diferencias físicas y raciales respecto de la sociedad en la que se integra… De modo que, hay que seleccionar adecuadamente, de entre quienes se ofrecen para adoptar, a aquellos que sean considerados más preparados y motivados para afrontar estos retos y dificultades.

Figura 2. ***Esquema del procedimiento de adopción en la Comunidad de Madrid***



Pero, ni siquiera de estos, preparados y seleccionados, podemos decir que tengan derecho a la adopción, porque la adopción es, fundamentalmente, un derecho de los niños. Ellos tienen reconocido el derecho a vivir en familia por ser el cuidado de tipo familiar fundamental para su desarrollo, tanto psicológico como físico, e incluso necesario para su supervivencia, por lo que es preciso situar a los niños en el centro del proceso y facilitar que sean adoptados por familias adecuadas para cada uno de ellos. **La adopción pretende, fundamentalmente, dar padres a los niños que no los tienen, no dar hijos a quienes los desean.**

4. Lo mejor que se puede hacer para colaborar con la infancia afectada por guerras o catástrofes naturales es ofrecerse para adoptar

Cada vez que los medios de comunicación ofrecen imágenes de guerras, terremotos u otras catástrofes naturales nos conmueven las imágenes de niños afectados por estas situaciones y surge el interés por ayudarles y, frecuentemente, la inquietud por adoptarlos y traerlos a formar parte de nuestras familias.

Sin embargo, por varios motivos, una situación de este tipo no es la mejor para promover la adopción de estos niños:

- En primer lugar, contextos como estos no son los más adecuados para comprobar la adoptabilidad de los menores. En situaciones de guerra, terremotos, inundaciones, etc., es difícil, y lleva su tiempo, comprobar si existen padres u otros parientes vivos dispuestos a hacerse cargo de los niños, y no se deben dar pasos tan importantes y definitivos como la adopción, especialmente si esta es internacional, sin tener la certeza de que no hay forma de mantener a los menores en con sus familias o en su entorno.
- Como segundo argumento, también es cuestionable la adoptabilidad psicológica de un niño que acaba de sufrir un terremoto, que ha visto como destruían su casa, que quizá, tenga en su pensamiento que sus padres volverán a buscarlo… Muy probablemente lo mejor para este niño traumatizado, por mucho que nos pueda costar comprenderlo, no sea salir cuanto antes de este lugar, sino ser atendido allí lo mejor posible hasta que se clarifique su situación y esté preparado para afrontar los cambios que, en algunos casos, pueden ser finalmente necesarios. No respetar estos plazos y estas necesidades psicológicas puede dar lugar a dificultades importantes de integración y adaptación de los niños en la familia adoptiva.
- Además, en estos contextos, en los que el funcionamiento de la administración y los servicios públicos es caótico y tarda en restablecerse, suelen aparecer mafias que tratan de sacar partido de estas circunstancias comerciando y traficando con los niños, por lo que interrumpir las adopciones puede ser una medida necesaria para protegerles, especialmente a los que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.
- Por último, cabe cuestionarse también por qué nos planteamos la adopción como forma de ayudar a estos niños, cuando hay otras muchas maneras posibles de hacerlo que no pasan por traer a un niño traumatizado de otro país a vivir a nuestra familia como hijo. Es necesario reflexionar sobre las motivaciones que nos llevan a ofrecernos a adoptar en estos casos, y descartar aquellas que no tengan como fundamento principal el deseo de tener un hijo, ya que la adopción es eso: convertirse en padre para siempre.

Figura 3.

El procedimiento de adopción puede parecer largo pero...

- ✓ *Es fundamental para seleccionar adecuadamente a las familias más preparadas y motivadas para hacerse cargo de los niños.*
- ✓ *Es imprescindible para comprobar que para el niño la adopción es la mejor medida de protección de las posibles y recabar los consentimientos necesarios.*
- ✓ *Es importante para reflexionar sobre la decisión que se ha tomado, formarse, y madurar las motivaciones de las familias adoptantes.*

5. Adoptar es un "simulacro" de paternidad

La adopción es una ficción legal por la cual se crea un vínculo jurídico paterno-filial entre el adoptante y el adoptado, constituyéndose entre ellos a partir de un acto solemne (generalmente una resolución judicial) una relación igual a la que se da entre unos padres y su hijo biológico, con su misma fuerza y los mismos efectos legales, de forma que supone la integración en una familia de una persona que no tiene con ella vínculos de sangre

De modo que, no se trata de ningún simulacro, sino de una forma más de convertirse en padres, con las mismas obligaciones y derechos que tienen los padres biológicos, y con algunos retos y dificultades especiales que los padres adoptivos deberán afrontar a lo largo de la vida de su hijo, tales como las diferencias raciales, la revelación de la adopción, la búsqueda de orígenes, o la superación del abandono y de las circunstancias adversas en las que, generalmente, se vivió antes de la llegada a la familia adoptiva.

Al convertirse en padres como los demás, los adoptantes no pueden, obviamente, "devolver" al hijo adoptado con el que aparecen dificultades. Igual que no se puede "devolver" al hijo biológico que no es como esperábamos, tampoco se puede hacer esto con el adoptivo, y en los casos en los que se recurre a los servicios de protección de menores para que vuelvan a hacerse cargo del niño, lo que se produce es un nuevo abandono, igual que el que motivó que el niño llegara a la familia adoptiva, y éste no deja de ser su hijo, salvo que se produzca una nueva adopción por parte de otra familia.

6. Adoptar es un maravilloso gesto de solidaridad

Como decíamos al principio, la adopción internacional ha pasado de ser una realidad prácticamente desconocida en España a popularizarse enormemente y constituir incluso una especie de "moda", que lleva a personajes famosos y conocidos a embarcarse en un proceso adoptivo alegando muchas veces para ello motivos solidarios.

Pues bien, **la adopción no debe llevarse a término movido principalmente por este tipo de sentimientos, ya que supone una paternidad verdadera e irrevocable, y si no existe un deseo sincero de convertirse en padres, claramente debe ser sustituida por otros modos, entre los muchos que existen, de ayudar y apoyar a tantos niños que pasan necesidad en el mundo.** ■

Para saber más

- Adroher, S.; Berástegui, A., y Gómez Bengoechea, B. (2006). *Adopción internacional en la Comunidad de Madrid: Guía para padres*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.
- Gómez Bengoechea, B., y Berástegui Pedro-Viejo, A. (2009). "El derecho del niño a vivir en familia", *Miscelánea Comillas*, vol. 67 (2009), n.º 130, pp. 75-198.
- Angulo, J., y Reguilón, J. A. (2001). *Hijos del corazón; guía útil para padres adoptivos*. Madrid: Temas de Hoy.
- Cernuda, P., y Saenz-Diez, M. (1999). *Los hijos más deseados*. Madrid: El País Aguilar.

ADOPCIÓN, DESARROLLO Y aprendizaje

Milagros Fernández Molina
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga
mfernandezm@uma.es

Muchos niños adoptados tienen problemas de desarrollo y aprendizaje porque las condiciones que necesitamos los seres humanos para desplegar nuestro potencial, en su caso no se han dado cuando debían hacerlo, especialmente en los primeros años de vida.

Los especialistas están encontrando, al inicio de la adopción, que la mayoría de los niños y niñas adoptados presentan problemas de desarrollo y dificultades de aprendizaje que persisten, en algunos casos, más allá de los dos años de estancia en el nuevo contexto. Por ello, el ajuste de los hijos a la escuela es un reto importante para la vida familiar adoptiva porque muchas veces estos problemas empiezan a manifestarse únicamente cuando el niño/a acude al cole y tiene que afrontar y superar múltiples tareas, tanto de tipo académico como de relaciones sociales y de superación emocional, y porque, cuando se dan dificultades en este ámbito, el clima familiar se desgasta: los padres se sienten insatisfechos, enfadados e inseguros y los niños temerosos y sobreesforzados. Además, salvo contadas excepciones, el sistema educativo no está preparado y los tutores se sienten desbordados y frustrados porque no suelen estar formados en procesos adoptivos ni en las necesidades psicoeducativas específicas de sus alumnos adoptados. Para hacer más complejo el tema, no todos los procesos adoptivos son iguales ni el estado en que llegan los niños es el mismo, ni siquiera todas las familias adoptivas cuentan con los mismos apoyos ni tienen las mismas expectativas ni las mismas capacidades educativas y afectivas. En este artículo vamos a reflexionar sobre las condiciones en las que han tenido que desarrollarse y aprender estos niños antes de ser adoptados y vamos a comentar las lagunas y necesidades que manifiestan cuando llegan a la escuela debido a su historia de aprendizaje, al propio proceso adoptivo y a cómo su familia y el sistema educativo las saben afrontar.

Requisitos para conseguir el desarrollo y aprendizaje adecuados que han faltado en los niños adoptados

Muchos niños adoptados tienen problemas de desarrollo y aprendizaje porque las condiciones que necesitamos los seres humanos para desplegar nuestro potencial, en su caso no se han dado cuando debían hacerlo, especialmente en los primeros años de vida, o lo han hecho deficientemente. Pensemos cuáles son esos requisitos. El desarrollo se da porque nuestra genética se ha encargado de dotarnos de estructuras neurológicas que, bastándoles un nivel madurativo básico y una mínima estimulación ambiental, nos permiten realizar aprendizajes simples,

Figura 1.

como predecir cuándo y quién nos trae alimento o aprender a no llorar para evitar un castigo. En algunos niños adoptados, en cambio, se ha encontrado que tienen dificultades incluso en estos sencillos procesos como, por ejemplo, en aprender a distinguir entre caras conocidas y desconocidas. Estos procesos madurativos son, por tanto, los responsables de la habilidad intelectual básica y también del temperamento, que unidos, condicionan la forma en que los niños, en las primeras etapas de su crecimiento, descansan o están activos, atienden a las personas y cosas, se interesan por ellas, se enfrentan a un juguete desconocido, aceptan ayuda, se conforman con los cambios o superan las decepciones. Hay otros aprendizajes que, basándose en los anteriores, son más complejos porque implican manejar conceptos abstractos y coordenadas espaciotemporales, interpretar modelos de conducta ajena o atribuir intenciones a otro ser humano, extraer consecuencias a largo plazo, acumular datos sobre un tema, relacionar conocimientos de diferentes situaciones vividas, memorizar y entender la lógica de las tablas de multiplicar, etc. Estos aprendizajes necesitan la activación de estructuras cognitivas de orden superior, lingüísticas y de razonamiento, y el funcionamiento de las funciones ejecutivas, que nos permiten inhibir distracciones, o acometer tareas complicadas como rotar objetos en el espacio para identificarlos o encontrar similitudes abstractas entre varias categorías de objetos. Los aprendizajes que deben realizar los niños adoptados en la escuela, como cualquier otro alumno, son mayoritariamente de este segundo tipo.

¿Cómo llegan a desarrollarse y funcionar adecuadamente estas estructuras cognitivas? Gracias a las complejas interacciones entre la maduración genéticamente determinada y las influencias ambientales. Es más, incluso los procesos madurativos programados por nuestra naturaleza pueden verse afectados por factores externos de tipo pre o perinatal (desnutrición, consumo de drogas, exposición a sustancias tóxicas, prematuridad, anoxia, etc.) o postnatal (traumatismos, escasez o inadecuación de la alimentación, malas condiciones de descanso y sueño, vivir en la calle, intoxicación por plomo, etc.). Pero, de todas estas influencias ambientales es la relación con los primeros cuidadores la más decisiva, ya que son ellos los que proporcionan la mayoría de las condiciones para que el desarrollo y el aprendizaje se desplieguen: primero, estimulación sensorial abundante, variada, estructurada y contingente con los sistemas perceptivos; segundo, situaciones para explorar, sentir, percibir, tocar, manipular y jugar con esos estímulos físicos y sociales que son los objetos, las personas, los elementos de la naturaleza, etc.; tercero, interpretan el mundo para que la mente inmadura lo reconozca y lo organice en estructuras de conocimientos cada vez más complejas y, por último, transmiten el sistema de valores y normas que, al interiorizarlo, dirije su pensamiento y controla su conducta, adaptándola a las exigencias de cada situación. Por eso se llega a decir que "los padres competentes crean personas" porque estimulan los procesos de crecimiento físico y ayudan al hijo a construir las maneras de **percibir, atender, comprender y recordar**. Son modelos de conducta y de autocontrol a imitar y son los principales mediadores del aprendizaje, maestros informales,

que con la palabra y el cariño, les enseñan herramientas instrumentales básicas para el aprendizaje posterior: a atender a lo importante, a entender el contenido de un mensaje, a participar en un juego, a conocer las reglas de un diálogo, a reír con una broma y entender una ironía, a hacer preguntas y a dar respuestas, a tener éxito en una situación de aprendizaje, en definitiva, a aprender a aprender. Es en y por la influencia familiar que los circuitos neurológicos responsables de las funciones cognitivas superiores se activan e inician su desarrollo. Esta poderosa influencia educativa proviene del amor, del vínculo afectivo, porque sólo cuando un niño se siente atendido, querido, aceptado y protegido por sus cuidadores, se interesa por el resto del mundo, se anima a curiosear, a explorar, y así, aprende: jugando, repitiendo acciones, hablando y reflexionando. Por eso también muchas dificultades de aprendizaje o desarrollo provienen de trastornos en la vinculación afectiva.

En el caso de los niños que han sido adoptados y, en función de las condiciones vitales de sus primeros cuidadores, podremos encontrar casos que se hayan visto obligados a criarse en sus primeros meses o años en ambientes muy inadecuados o con cuidadores irresponsables o, por el contrario, con adoptados que han podido desarrollarse en condiciones menos perjudiciales. Estas diferencias explicarían el tipo de problemas de desarrollo y aprendizaje que presenten y su aparición, gravedad y persistencia. Por ejemplo, las secuelas concretas que tenga el maltrato en un niño dependerán del tipo y gravedad del maltrato, de la edad que tenía cuando empezó y del tiempo que lleve sufriéndolo o de la existencia de factores protectores, como la capacidad de recuperación o la existencia de otras figuras de apego más saludables.

Cómo es el aprendizaje escolar que deben afrontar los alumnos adoptados

Cuando llegan a la escuela los adoptados, como otros niños, encuentran condiciones y exigencias de aprendizaje diferentes a las que han experimentado en sus hogares y para las que deben poner a pleno rendimiento una "dañada y hambrienta" estructura cognitiva. La primera dificultad es de lenguaje: los adoptados internacionalmente deben aprender un nuevo idioma, si ya tienen el suyo adquirido, o intentar construir el nuevo idioma sin haber completado la secuencia de desarrollo de su lengua nativa; los adoptados nacionales deben superar las deficiencias lingüísticas que el ambiente les haya provocado. Pero el problema no es sólo que deban aprender bien el lenguaje, sino que deben adquirir el lenguaje que se usa en la escuela, que exige corrección en la pronunciación, es más complejo en su estructura y más abstracto, se usa mucho para la reflexión metacognitiva, etc. Además, el habla de los docentes suele ser representativo de niveles educativos altos y, por tanto, supone más reto para niños que pueden proceder de situaciones de desventaja sociocultural y son estos alumnos, precisamente, los que en el aula hablan menos, con expresiones más cortas y pobres por lo que tienen más riesgo de desaprovechar las oportunidades de estimulación lingüística de sus tutores.

El resto de las exigencias del aprendizaje escolar con que se encuentran los adoptados tienen que ver con lo intelectual, pero también implican saber contener la conducta y las emociones: aprender y cumplir con rutinas de orden y disciplina como estarse sentado y atender de forma sostenida a una tarea oral o escrita, obedecer normas específicas tanto en el aula, como en el patio o en el comedor; desarrollar hábitos de esfuerzo continuado y de trabajo intelectual como leer, resumir, subrayar, repasar, etc.; convivir con muchos

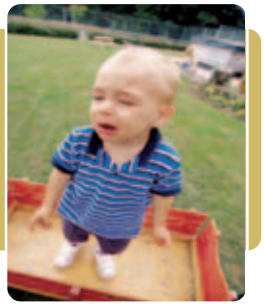
Figura 2.

Problemas de Autoestima y Autorregulación emocional y conductual de los alumnos adoptados que median sus procesos de aprendizaje escolar:

- Baja autoestima y victimización
- Elevado nivel de ansiedad.
- Pérdidas frecuentes de control: rabietas fuertes y respuestas agresivas.
- Problemas en las emociones básicas (miedo, tristeza, rabia) y sociomorales (vergüenza, orgullo y culpa).
- Baja tolerancia a la frustración y miedo al fracaso.
- Búsqueda compulsiva del placer o de la satisfacción inmediata de los deseos y rechazo del esfuerzo.

Problemas en la comprensión del mundo de los alumnos adoptados que median en sus procesos de aprendizaje escolar:

- Percepción pesimista y desconfiada del mundo de las personas.
- Sentimiento de merecer un trato injusto o inadecuado.
- Conductas de hipervigilanciay problemas de interpretación de las intenciones y motivos de los demás .
- Problemas para anticipar e imaginar consecuencias positivas a medio o largo plazo.

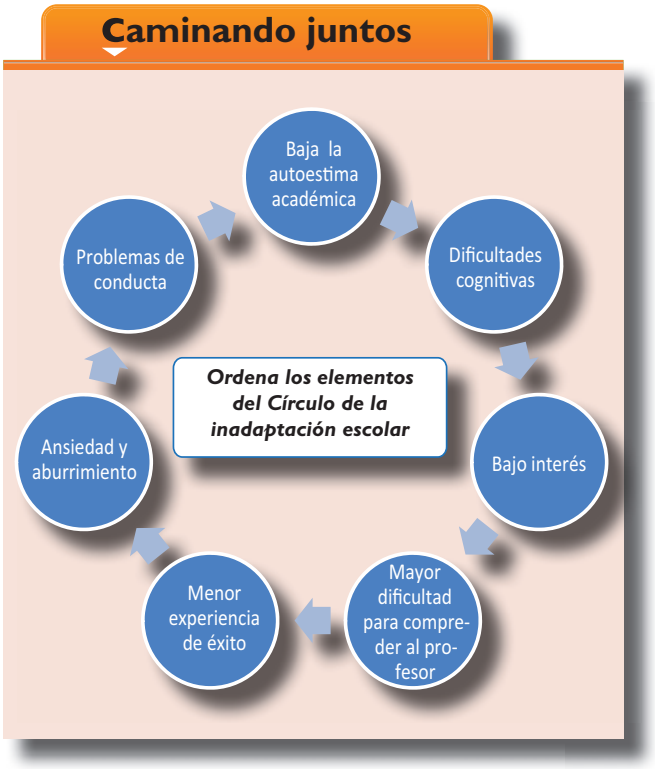


otros niños con los que tendrá que competir por la atención y el cariño de su tutor; realizar un aprendizaje más autónomo, sin contar con directrices directas de un adulto ya que el profesor no puede dirigirse a él en cada momento o en cada pequeño paso de la tarea; manejarse con el alto nivel de simbolización presente en las explicaciones de su tutor o en los libros de texto; activar funciones ejecutivas, etc. Además, en la escuela los tutores utilizan constantemente la advertencia, la regañina, la crítica, la corrección o el castigo, que, en niños maltratados y que han sufrido rupturas de vínculos pueden reactivan los procesos afectivoemocionales que interfieren en el aprendizaje.

Por otro lado, el acceso a los aprendizajes de un niño adoptado se producirá según cómo haya sido preparado en el nivel educativo del que proceda y cómo sean las exigencias del nivel educativo al que se incorpora. Por ejemplo, si un adoptado no ha tenido una adecuada Educación Infantil, que es la etapa educativa en la que se asientan las bases para aprendizajes curriculares posteriores, presentará carencias en habilidades básicas como la autoestima, el gusto por aprender, los inicios de la lectoescritura, el juego simbólico, la motricidad gruesa y fina, la expresión creativa o las rutinas básicas de convivencia y de estar en un aula (sentarse quietos durante periodos de tiempo cada vez más largos, prestar atención a la seño o a un cuento, mantener el orden en una fila, respetar turno para hablar, pedir las cosas por favor, etc.). En Educación Primaria se produce un aumento exponencial y cada vez más intenso de las exigencias curriculares: lectura comprensiva, escritura cada vez más rápida en dictados o copiados, respeto a las normas de ortografía, aprendizaje de operaciones matemáticas, ciclos meteorológicos, tipos de oraciones, una segunda lengua, controles y exámenes, deberes para casa, etc. Por ello, las necesidades específicas de apoyo educativo pueden evidenciarse más en esta etapa. Por último, en Secundaria y Bachillerato tienen múltiples profesores con diferentes exigencias y expectativas sobre sus alumnos, cambio de ubicación y de rutinas, jornada escolar más amplia, mayor complejidad de los aprendizajes que exigen dominio de lenguajes simbólicos y, además, manejarse con una fuente de estrés adicional como son las intensas relaciones con los iguales.

Cómo favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños adoptados en la escuela

Posiblemente la mejor forma de ayudar a los adoptados que tienen dificultades de aprendizaje o problemas de desarrollo es que sean visibles para el sistema educativo, es decir, que también se piense en ellos cuando se hable de atención a la diversidad, porque sólo así accederán con totales garantías a los recursos de apoyo disponibles. La escuela puede ser un magnífico factor de resiliencia pero para ello se necesita:



1. Mejorar los procesos de observación para conocer el estado de las habilidades, capacidades e intereses del niño/a en cada momento de su escolaridad. No todas las dificultades que presente un niño, sea o no adoptado, deben catalogarse como problema, retraso o trastorno. Por ejemplo, es normal que los niños tengan etapas mejores que otras, que unas materias les resulten más fáciles que otras o que incluso con un profesor les cueste menos esfuerzo aprender que con otro. También pueden necesitar pequeñas ayudas (gafas, estar más cerca de la pizarra, sentarse con un compañero más responsable, hablar de pequeñas preocupaciones cotidianas, trabajar como ayudante de la seño, etc.) o bien adaptaciones específicas (como programas de refuerzo en áreas instrumentales básicas como lengua, mates o inglés, programas de recuperación de aprendizajes no adquiridos, programas de adaptación curricular).
2. Realizar una completa evaluación mediante el trabajo coordinado en equipo. Los especialistas deben diferenciar entre problemas escolares, bajo rendimiento escolar, dificultades específicas de aprendizaje, trastorno o discapacidad. Para no equivocarse hay que tener en cuenta el origen, gravedad, cronicidad y afectación de las dificultades y, en especial, las secuelas de las circunstancias de abandono e inseguridad afectiva que han experimentado los alumnos adoptados o los efectos de la propia adaptación adoptiva.
3. Priorizar las necesidades específicas del niño en cada etapa de su escolaridad por encima de otros factores como los deseos de la familia adoptiva sobre un centro determinado o los criterios de escolarización de la administración educativa. Es un error pensar que los esfuerzos los tiene que hacer sólo el niño, querer

ágora de profesores

Este es el caso de Javier, un niño adoptado. Identifica cuáles han podido ser las condiciones de desarrollo y aprendizaje que ha tenido y qué capacidades para el aprendizaje habría que trabajar con él. ¿Qué te parece la actitud de la madre?

- En febrero Javier, menor de tres hermanos y que ha vivido en un centro de acogida entre los 6 meses y los dos años y medio, llega a la clase de 3 años de Educación Infantil. La información que tiene su tutora es que no ha tenido escolarización previa ni ha recibido atención temprana. En el aula es cariñoso y risueño pero inquieto, desobediente y disruptivo, por lo que nunca hace las tareas de clase. Se le hace un diagnóstico de NEE por retraso madurativo global y desventaja socioeducativa. Su madre adoptiva se niega a que Javier reciba atención especial porque dice que el niño no lo necesita, que se tiene que integrar y aprender lo mismo que los demás.

quemar etapas o querer dar "normalidad" o "adaptarlo a la escuela" cuanto antes y al precio que sea. Es preferible ingresarlo en un aula que corresponda con su edad madurativa y de desarrollo antes que tenga que repetir curso (nueva sensación de fracaso).

4. Desarrollar expectativas realistas…pero sin renunciar al cambio. Para ello es necesario buscar información realista de lo que el niño tiene, de lo que necesita y de lo que le exige su escuela y hay que mantener un flujo de información constante con el profesorado, el seguimiento diario es básico. No se pueden afrontar los retos de aprendizaje que impone la escolaridad como si el niño no fuese adoptado (*lo llevo todos los días al cole, le reviso los deberes, le preparo sus libros, sus lápices, lo apunto al inglés… con eso ya es suficiente*) pero tampoco como si sólo fuese adoptado (*su pasado lo esclaviza al fracaso, no puede dar más de sí, hay que conformarse, pobrecito, todo le viene grande*). Los padres deben observar cómo aprende su hijo en situaciones que no son escolares, qué temas o actividades no escolares le interesan…porque seguramente aprenderán rápido y bien la lengua coloquial, el uso de la nintendo o memorizarán diálogos de los dibujos animados…pero, en cambio, no pueden con el estudio de la gramática, no aguantan una explicación larga del profesor o no recuerdan lo que aprendieron hace unas semanas.

Conclusión

La adopción, por sí misma, no garantiza la desaparición de las carencias de aprendizaje que pueda tener un niño ni produce, de forma inmediata, la estimulación de las potencialidades que aún puedan ser activadas o recuperadas. Es una cuestión de tiempo y de apoyo continuado eficaz centrado en dos pilares: el enriquecimiento de las habilidades cognitivas básicas que consiga romper el círculo de la inadaptación escolar, y unas condiciones de vida familiar y escolar que el niño perciba como estables, seguras y permanentes. ■

para saber más

- Dalen, M. (2011). *Desarrollo cognitivo y logro educativo en personas adoptadas internacionalmente*. http://www.ciimu.org/webs/foruminternacional/ (fecha última consulta: 23 de abril de 2011).
- Fernández-Molina, M. (2011). *Acogimiento, adopción y escuela*. Málaga: FGUMA.
- González, A. M.; Barajas, C., y Fernández Molina, M. (2005). "La comprensión de creencias falsas y de sentidos no literales en adolescentes adoptados". *Psicothema*, 17, 1, 43-48.
- González, A. M.; Quintana, I., y Fernández Molina, M. (2003). "Medio social y rendimiento intelectual. Un estudio con niños adoptados". *Iberpsicología*. http://dialnet.unirioja.es/servlet/ (fecha última consulta 23 de abril de 2011).
- Hernández-Muela, S.; Mulas, F.; Téllez de Meneses, M., y Roselló, B. (2003). "Niños adoptados: factores de riesgo y problemática neuropsicológica". *Revista de Neurología*, 36 (1), 108-117.

HABLAR DE LA adopción

Ana Berástegui Pedro-Viejo
Investigadora. Instituto Universitario de la Familia
Universidad Pontificia Comillas
a.berastegui@iuf.upcomillas.es

Los profesionales del mundo de la adopción coinciden en la importancia, no solo de contarle al niño que es adoptado, sino de cultivar en familia un espacio abierto y cálido en el que comunicarse sobre la adopción.

Hasta hace bien poco la adopción se consideraba un tema tabú, una realidad casi vergonzosa de la que no se podía hablar y que casi siempre estaba rodeada de secretos y de mentiras. Tan solo se adoptaban aquellos niños que pudieran pasar por hijos biológicos de los adoptantes, se borraban las huellas de su pasado, se cambiaba su fecha de nacimiento, se rompía todo rastro del niño antes de llegar a la familia adoptante. No pocas veces, a lo largo de estos años de trabajo, nos hemos encontrado con adultos, rotos ellos y rotas sus relaciones familiares por esa conspiración de silencio.

Hoy, sin embargo, la adopción es una realidad social no solo aceptada sino valorada muy positivamente y que empieza a ser visible hacia el exterior de la familia, especialmente de la mano de la adopción internacional.

En este marco en el que la adopción empieza a abrirse, tanto investigadores como técnicos y familias, coinciden en la importancia de no ocultar al niño el hecho de que es adoptado: porque implica aceptarle tal cual es, en todo lo que ha sido y será, porque los niños necesitan conocer sus orígenes para poder confiar en sus nuevas relaciones familiares y para poder construir su futuro, y porque es un derecho inalienable del que no se les puede privar. Desde este reconocimiento, las familias se comprometen en el proceso de adopción a hablar de esta cuestión con sus hijos, e incluso en algunas comunidades autónomas se elaboran leyes para hacerlo obligatorio.

Los profesionales del mundo de la adopción coinciden en la importancia, no solo de contarle al niño que es adoptado, sino de cultivar en familia un espacio abierto y cálido en el que comunicarse sobre la adopción. La psicología de la adopción asume que, para el niño que ha sido adoptado la construcción de una identidad sana depende, en gran medida, de la posibilidad de integrar los datos sobre los orígenes. Por ello la comunicación sobre la adopción es una de las tareas más importantes a la que se compro-

meten los padres adoptivos (Berástegui y Gómez, 2007 [1], Brodzinsky, 2005 [2]; Wroebel, Kohler, Grotevant y McRoy, 2003 [3]).

La mayoría de las familias también asumen la importancia de hablar con los niños sobre adopción. Sin embargo, a lo largo de nuestra investigación hemos caído en la cuenta de que reconocer el derecho del niño a saber no es lo mismo que entender por qué lo necesita saber, qué es lo que necesita saber, cuándo y cómo hay que contárselo ni quién ha de hacerlo.

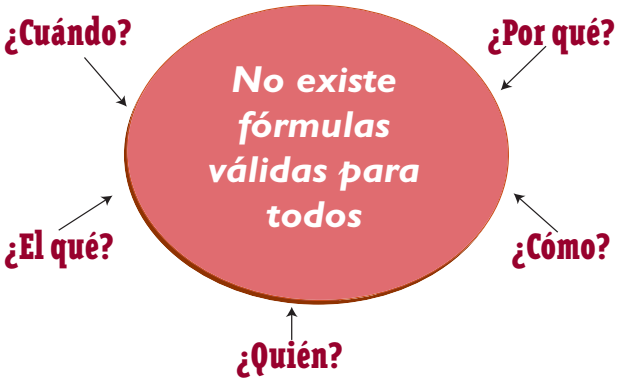
En este artículo pretendemos responder a estas preguntas de un modo general aunque, la primera respuesta es que **no existen fórmulas válidas para todos. Será cada familia quien tenga que encontrar sus tiempos y sus modos adaptados a cada niño, cada historia, y cada relación.**

¿Por qué hay que hablar de adopción?

Hablar con los niños sobre la adopción y sus orígenes es a veces complejo y a veces doloroso pero también es muy importante:

– *Porque es lo correcto.*–Se trata de la vida del niño, forma parte de su pasado y de su persona, es información importante sobre sí mismo que le pertenece, a la que tiene derecho a acceder y que no puede llegar a conocer sin la ayuda de sus padres. Los padres custodian esa información, pero deben devolvérsela al niño de acuerdo con sus capacidades y evolución.

Figura 1. ***Preguntas y respuestas sobre adopción***



– *Porque lo necesita para crecer.*– El niño necesita conocer los datos que existen sobre su historia y su origen, para construir una identidad personal completa y sana sobre la que edificar su vida, contando con estos datos, a pesar de ellos, gracias a ellos o a partir de ellos.

– *Porque no hacerlo pone en riesgo la relación.*– La ausencia de comunicación sobre los orígenes o una revelación inadecuada pueden tener consecuencias negativas para la relación familiar y para el desarrollo del niño. Tratar de mantener la adopción o la información que existe sobre ella en secreto tiende a generar un clima artificial de ansiedad e inquietud en la familia, de conversaciones interrumpidas, falta de sinceridad con el entorno, miedo a una revelación por parte de otros, y, en algunos casos, de aislamiento del niño.

– *Porque, si no lo hacen sus padres, otros lo harán.*– Es frecuente que el entorno en que se mueve el niño habitualmente se conozca su adopción e incluso algunos datos sobre su pasado. Si los padres no se comunican con su hijo sobre estas realidades, exponen al niño

Figura 2. ***Los contenidos de la comunicación***

[1] Berástegui, A., y Gómez Bengoechea, B. (2007). *Esta es tu historia: comunicación y búsqueda de los orígenes en adopción.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

[2] Brodzinsky, D. M. (2005). "Reconceptualizing openness in adoption: implications for Theory, Research and Practice", en J. Palacios y D. M. Brodzinsky (eds.), *Psychological issues in adoption: research and practice.* Westport: Praeger, pp. 145-166.

[3] Wrobel, G.; Kohler, J.; Grotevant, H., y McRoy, R. (2003). "The Family Adoption Communication (FAC) Model: Identifying Pathways of Adoption-Related Communication". *Adoption Quarterly*, 7(2), 53-84.

a que otro se lo cuente de manera inadecuada en el contenido, el tiempo o el clima emocional, lo que pone en riesgo la comunicación y la confianza con sus padres y, en definitiva, la relación familiar.

– *Porque es posible que el niño no se atreva a preguntar.*– Si la adopción y la información sobre los orígenes no aparecen en las conversaciones familiares de forma cotidiana y no se abren espacios para que aparezcan, puede ocurrir que los niños, cuando tienen una duda o una inquietud, no se atrevan a preguntar, y acaben dirigiéndose a fuentes no fiables, enterándose mal o creando una fantasía alejada de la realidad que los distancie de sus padres.

¿Qué hay que contar?

No sólo hay que decirle al niño que es adoptado sino que comunicarse es ayudarle a elaborar una historia de su propia vida completa y con sentido. Esta historia está hecha de:

– ***La historia de unos padres en búsqueda.***– Ayuda a explicarle al niño por qué y cómo se inició su búsqueda, qué pasos hubo que dar en este proceso, las "aventuras", dificultades e ilusiones que llevaron a la formación de la familia.
Es importante transmitir a los niños que ya eran personas valiosas y deseadas por sus padres adoptivos antes de llegar a su nuevo hogar, que viajaron lejos para encontrarlos, que son aceptados y acogidos en todo lo que habían sido antes de ser sus hijos.

– ***La historia del nacimiento y la separación.***– Los niños tienen que saber que nacieron como todos los niños: concebidos por un hombre y una mujer, después de nueve meses de gestación, por lo que ese hombre y esa mujer deben tener un nombre que la familia debe elegir y con el que debe sentirse cómoda (padres biológicos, papás biológicos, tu mamá de Etiopía...).
Es bastante frecuente que el niño fantasee sobre esta familia biológica. Los padres deberán ser realistas, de manera que, hablando de los padres biológicos, se pueda aportar una imagen lo más positiva posible pero sin hacer pensar al niño que aquella familia es la que le corresponde o que lo están esperando. Hay que intentar no desvalorizar, pero tampoco inventar una fábula que luego haya que desmontar.
Una de las cuestiones más difíciles de tratar, y más relevantes en este punto, es hablar de la separación de esa familia biológica y de las posibles razones de esta separación. La clave es hablar con el niño en su lenguaje y en la medida de su interés. Los niños no siempre preguntan por esta cuestión directamente por el peso emocional que tiene y, sin embargo, es algo que, en algún momento, se hace presente en su vida. **Si no se habla es fácil que el miedo al abandono permanezca como un tema irresuelto, que dificulta el desarrollo de su identidad, la seguridad de sus relaciones y su propia autoestima**. Es importante explicarle al niño que él no tuvo ninguna responsabilidad en esa separación y que nada de lo que haga o diga podrá motivar que esta situación vuelva a producirse en su familia actual.

– ***La historia del niño antes del encuentro.***– Hay que empezar por la información que se conoce: el lugar donde estaba antes de conocerse, cómo era en el momento de la adopción, quiénes cuidaban de él. Habrá también que darle a conocer cuáles fueron sus paisajes y costumbres, y enseñarle las cosas positivas de su país y cultura de origen, aunque no es necesario mantenerla como propia, ya que, desde la adopción, la cultura y las costumbres del niño serán las españolas.

– ***La historia de una adopción.***– La historia de la unión de estos padres y este hijo, que no se conocían desde el principio de sus vidas pero que han quedado unidos como familia para siempre.

– ***Los significados.***– Ayuda también a explicar el significado que tiene la adopción en cuanto a que es un vínculo como la filiación biológica, es decir, que la adopción es una manera de comenzar a ser padres e hijos y que la relación padre-hijo que se crea es igual de estable, de segura y de reconocida social y legalmente- que la filiación que nace de la relación biológica entre padres e hijos.

¿Cuándo hay que hablar?

La mayoría de los expertos en adopción consideran que se debe establecer un programa gradual de transmisión de la información, comenzando el proceso de comunicación muy tempranamente, hacia los dos o tres años o, dicho de otro modo, desde siempre. El problema puede venir de la incapacidad del menor de entender lo que los padres le comunican ya que el menor no empezará a ser consciente del significado completo de la adopción hasta los seis- nueve años (Brodzinsky, 1984[4]).

[4] Brodzinsky, D. M.; Singer, L. M., y Braaf, A. M. (1984). "Children´s understanding of adoption". *Child Development*, 55, 869-878.

Figura 3. ***Las etapas de la comunicación***

En este sentido, la construcción de la identidad en relación con la historia de adopción es vivida con diferente intensidad e interés y nivel de comprensión en las distintas etapas de la vida. Las fases que se han descrito en la literatura sobre adopción son las siguientes:

Fase de la anécdota: En un principio, cuando los niños son pequeños y la comunicación en la familia es fluida y sincera, el hecho de la adopción suele ser algo anecdótico que a los niños les hace sentir especiales de un modo positivo

Fase de la conciencia de pérdida: en torno a los seis-ocho años de edad, el niño comienza a darse cuenta de una realidad que será central en su historia: "*para haber ganado esta familia he tenido que perder otra*". Con esta conciencia surge en muchos niños el deseo de conocer las circunstancias de su nacimiento, de su abandono y de su adopción. Darse cuenta de esta realidad suele ser duro y puede despertar dos sentimientos muy complejos: la culpa y el miedo al abandono.

Fase de latencia: se amainan las preguntas sobre la adopción, al menos en el contexto de la familia y se avivan intereses ajenos a esta.

La crisis adolescente: los adoptados tienen necesidad de integrar el conocimiento de sus orígenes en la percepción de su propia personalidad durante la adolescencia. Para que esto ocurra, la familia debe estar dispuesta a apoyarle, hablar con él y acompañarle, incluso a veces en la búsqueda real de datos que le ayuden a reconstruir esa historia.

¿Quién puede hablar?

Deben ser los padres los que sean el referente fundamental para sus hijos y, por tanto, deben ser ellos los que inicien la comunicación con respecto a los orígenes. Es importante que comuniquen a sus familiares, a los profesores y a las personas más cercanas su deseo de ser ellos quienes hablen con el niño sobre este tema, al menos en los primeros momentos o respecto a la información que aún desconoce, y también la importancia de que no inventen historias fantasiosas para los niños, sino que deriven esas conversaciones hacia los padres ("*ese es un tema importante que deberías hablar con tu papá y tu mamá*").

Los profesores/tutores de los niños, también deben obtener una información básica sobre la realidad del niño y su grado de conocimiento para poder entender la situación de partida para la integración escolar, acoger las emociones del niño con respecto a su adopción cuando se dan en el entorno escolar, y estar atentos a posibles episodios de confusión con respecto al significado de la adopción o de discriminación del niño entre sus compañeros.

Para ayudar a una buena comunicación sobre la adopción
• *No mentir al niño.*
• *Aprovechar sus preguntas.*
• *Darle la información del modo más positivo y sólo la que esté preparado para recibir.*
• *Darle la información de modo que pueda entenderla.*
• *Darle la información de un modo progresivo: de pequeño los rasgos generales, a medida que crece los datos específicos.*
• *Mostrarnos tranquilos. Hacerle sentir que es algo sobre lo que se puede preguntar y de lo que se puede hablar.*
• *Dejarle claro que somos sus padres para siempre.*
• *Preguntarle qué ha entendido de lo que le hemos contado. Hacer que él lo cuente con sus propias palabras.*

Fuente: Berástegui y Gómez Bengoechea (2008).

¿Cómo hay que hablar?

Algunas de las directrices básicas para el establecimiento de una buena comunicación sobre la adopción son las siguientes.

- Lo mejor para que el niño no sufra no es ocultarle la información, sino dársela adaptada a su grado de madurez y de acuerdo con su evolución personal, de una forma positiva y con un lenguaje respetuoso hacia las personas que forman parte de su pasado.
- Hablar de estas cuestiones con el niño no debilitará la relación con él, más bien al contrario. Algunos padres piensan que el conocimiento de la adopción creará una distancia con los hijos que no podrá ser salvada nunca, y la revelación de la adopción se retrasa por miedo a perder al hijo y a ser rechazados por él. Sin embargo, numerosas investigaciones indican que cuanto más abierta es la comunicación, mayor es la fortaleza del vínculo entre padres e hijos. Poder tratar estos temas sin sentirse menos padres, sin dudar del cariño del hijo, sin poner en cuestión la relación, hace que los niños se sientan aceptados en todo lo que son y no sólo en la medida en la que cumplen con las expectativas de sus padres.
- Aunque pensemos que el niño ya sabe que es adoptado, porque por la edad en la que se produjo la adopción tiene recuerdos de su vida anterior, o porque las diferencias raciales con sus padres son evidentes, es posible que no haya comprendido el significado de la adopción, y puede tener miedos sobre la estabilidad de la situación o sobre su responsabilidad en la separación de la familia biológica que no se atreve a plantear. Además, aunque sepa algunas cosas, es importante mantener un clima que facilite la comunicación sobre las cuestiones que puedan ir surgiendo.
- **Es necesario adaptar la información al desarrollo evolutivo del niño y a su nivel de comprensión**. No basta con explicar o hablar de estas cuestiones una sola vez. Una buena pauta evolutiva es ir dando información de más general a más específica, de menos a más detallada en función de su capacidad de comprender.

La elaboración de libros de vida, la utilización de cuentos, o la participación en talleres para padres pueden ayudar a emprender mejor este camino de apertura y comunicación (Berástegui y Gómez Bengoechea, 2007). ■

Para saber más

- Gómez Bengoechea, B. (2007). *Derecho a la identidad y filiación. Búsqueda de los orígenes en adopción internacional y otros supuestos de filiación transfronteriza*. Madrid: Dykinson.
- Berástegui, A., y Gómez Bengoechea, B. (2008). *Esta es nuestra historia: El libro de tu adopción*. Madrid: S.M.
- Berástegui, A., y Gómez Bengoechea, B. (2007). *Esta es tu historia: comunicación y búsqueda de los orígenes en adopción*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

PARTICULARIDADES DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS

niños y niñas de condición adoptiva

Javier Múgica Flores
Psicólogo y terapeuta de familia
Servicio ARLOBI-ADOPTIA de Atención Psicosocial
Agintzari, S. Coop. de Iniciativa Social

Muchos de los niños y niñas que adoptamos tienen como consecuencia de su vida anterior dificultades madurativas y a veces estructurales. La vida y su entorno les ha provisto de menos recursos, de menos experiencias provechosas.

Todos los niños y niñas que adoptamos son víctimas de experiencias de abandono temprano y en mayor o menor medida experiencias de maltrato, negligencia, abusos e institucionalización en unas edades en las que están construyendo los pilares de su personalidad. No todos se ven afectados de la misma manera ni con la misma intensidad. Los hay incluso con muy pocos daños. Pero la probabilidad de que el desarrollo de su estructura de personalidad quede afectado es muy alta. El abandono y las condiciones en que este se ha producido van a afectar a su desarrollo y a su forma de integrarse tanto en su familia como en su entorno social y escolar.

Muchos de estos niños y niñas tienen como consecuencia de su vida anterior a la adopción dificultades madurativas y a veces estructurales. La vida y su entorno les ha provisto de menos recursos, de menos experiencias provechosas, de menos capacidades para afrontar las dificultades y los retos del desarrollo. Llegan con desventajas evidentes a su nueva vida y además tienen que reparar los daños habidos, además de aprender nuevos modos de vida, idioma, cultura, usos… Por tanto en comparación con otros niños han de hacer más tareas vitales con muchos menos recursos. Su proceso de integración será necesariamente más costoso.

El trato inadecuado recibido desde edades tempranas genera estructuras de personalidad y estilo de apego inseguros que el niño los expresa a través de comportamientos como: inmadurez, desconfianza, falsa autonomía, dificultades para controlar y gestionar sus emociones, pensamientos y actuaciones, para entender las emociones, pensamientos y acciones de los demás, para prestar atención, para controlar sus impulsos, para aceptar frustraciones, criticas o aplazamientos, para gestionar agendas y tareas, para manejar el orden o gestionar iniciativas, para manejar el espacio y el tiempo, mentiras por nimiedades, manipulación de personas, exceso de seducción hacia los adultos, rabietas por nimiedades, desobediencia, pequeños hurtos, excesiva agresividad, timidez, exceso de sumisión, dificultades para expresar emociones, dar explicaciones sobre sucesos o narrar historias. Estas dificultades obstaculizan su desarrollo y sobre desconciertan a su entorno de adoptantes, enseñantes, familiares, técnicos… Estos comportamientos son síntomas que nos hablan de los daños socioemocionales sufridos por los niños y niñas y están completamente ligados a su abandono y las condiciones en que este se produce.

El desconocimiento generalizado sobre la realidad y las necesidades de estos niños y niñas hace que muchos adoptantes, enseñantes y técnicos se sorprendan y hagan atribuciones sobre las causas y los motivos de estos comportamientos. Una evidencia conocida desde los servicios de protección infantil es que los niños y niñas que se desarrollan en ambientes desfavorecidos son más complicados de educar y criar. El daño sufrido se traduce en comportamientos inadecuados, aunque no siempre disruptivos o vividos y valorados como problemáticos. El proceso de integración de los niños adoptados tardíamente (más del 90%) no suele ser fácil y puede explicarse a través de la teoría de la integración de Nienstedt y Westermann [1].

El complejo proceso de integración

Los vínculos y las relaciones entre padres e hijos en las familias adoptivas no son algo que surge de un día para otro; son algo que se desarrolla lentamente a lo largo de un proceso que puede durar meses y años.

Para el niño adoptado, independientemente de la calidad y de los impactos de sus experiencias tempranas, su integración en una familia adoptiva en un nuevo contexto social de clase media es una experiencia que implica un cambio de ambiente, en el cual se va a sentir muy inseguro. Va a ser separado de personas con las que está habituado y se va a confrontar repentinamente con un nuevo sistema familiar, social y escolar, cuyas reglas desconoce por completo. El idioma, los usos, las costumbres y las formas de comportamiento del niño en su medio anterior van a verse cuestionadas y las reglas actuales, que le resultan funcionales y prácticas para sobrevivir en un mundo de abandono, negligencia, peligros e institucionalización van a dejar de ser válidas. Le sirven para sobrevivir en ese mundo pero no para su nueva vida de clase media.

[1] Nienstedt, M., y Westermann, A. (1989). *Pflegekinder. Psychologische Beiträge zur Sozialisation von Kindern in Ersatzfamilien*. Münster: Votum Verlag.

Las exigencias del nuevo mundo y las expectativas de sus adoptantes le van a hacerse sentir necesariamente vencido e impotente. La integración de un niño adoptado en su nueva familia es algo que solamente puede ocurrir de forma progresiva. Esta realidad es obviada con mucha frecuencia por el entorno dadas sus actitudes adaptativas que hacen pensar que el niño está integrado de forma rápida y en pocos meses.

Los doctores en Psicología, Nienstedt y Westermann han investigado este proceso de integración y han descrito las siguientes tres fases

- Fase de adaptación
- Fase de transferencia de los conflictos
- Fase de regresión

Fase de adaptación o exploración de lo nuevo y seducción

En los primeros momentos de su adopción el niño se muestra a menudo completamente adaptado. Muchos padres y madres de adopción, familiares, enseñantes y técnicos malinterpretan el asombroso buen acoplamiento del niño y piensan que el niño les ha aceptado ya como padres o como referentes o autoridad adulta.

El "buen comportamiento" del niño adoptado tiene sin embargo otros motivos. La circunstancia de tener que afrontar una nueva y deseada situación y tener que centrarse en ella, es algo que le genera mucha inseguridad al niño. El niño que tiene miedo a un nuevo fracaso, pues pasó por muchas otras formas de vida, depende vital y emocionalmente de la amabilidad de sus nuevas personas de referencia y no quiere perderles con "comportamientos erráticos". A través de una aparente y adaptativa adecuación a las normas el niño busca un marco de referencia e ir así conociendo mejor la nueva, agradable y extraña realidad, pero sin asumir e interiorizar realmente las normas, las reglas y los modos. A medida que el niño va ganando y disfrutando del buen trato se incrementa su sentido de la

seguridad y de confianza en las nuevas personas de forma que puede ir abriéndose a ellas de forma progresiva. Los adultos adoptantes también se adaptan a su nuevo hijo o hija. Esta fase es más evidente en los niños cuanto mayor son y más edad tienen. Los niños pequeños (menores de dos o tres años) saltan a la siguiente fase en poco tiempo.

Fase de repetición y transferencia de los conflictos del pasado al momento presente o el comportamiento a peor con muestras de cariño como señal de mejora

Muchos padres adoptivos se quedan muy sorprendidos con los cambios de comportamiento tras el "buen comportamiento" inicial. Con frecuencia más que sorprendidos pueden quedarse confundidos, asustados y decepcionados ante los cambios comportamentales que surgen cuando empieza a funcionar la confianza mutua. El refrán: "donde hay confianza da asco" puede explicarnos el por qué del empeoramiento del comportamiento. El niño previamente abandonado y solo ante el mundo empieza a recibir atenciones y a verse colmado de vivencias nuevas gratificantes, al sentirse querido y bien tratado en un despliegue de confianza depositará en las personas que le dan seguridad esos demonios del pasado pero en forma de comportamientos. No nos hablará de su condición de victima, sencillamente nos mostrará las heridas emocionales y sus secuelas expresando con hechos sus déficits de autocontrol, atención, organización, madurez… y se lo hará a las personas que más confianza le merecen, con las que no le merecen confianza mantendrá un comportamiento más adaptativo o "formal" dentro de los márgenes de sus posibilidades de autorregulación o control.

El niño herido emocionalmente despliega entonces modos de comportamiento disruptivo, que frecuentemente a los adoptantes les resulta completamente incomprensibles y son inesperados. El niño va a oscilar entre el mal comportamiento y formas afectivamente acaramela-das ante las más diversas situaciones de la vida cotidiana. A la vez y de forma habitual y cotidiana puede empezar a soltar los mayores tacos y barbaridades contra algún miembro de la familia luego pedir perdón y prometer que no lo hará nunca más o también podrá rechazar de forma violenta todo tipo de contacto corporal y al cabo de una rato pedir mimos o buscar cercanía. Podremos observar en el niño formas compulsivas, excesivas y desordenadas de comer; puede coger a escondidas comida, acaparándola y guardándola para no se sabe cuando. El niño puede provocar a sus nuevos padres de formas muy diversas y se meterá y les meterá en situaciones conflictivas. Esta repentina y paulatina acumulación de conflictos y dificultades va a ser visto por los adoptantes y sobre todo por su entorno familiar, escolar e incluso técnico como retroceso y como prueba de su incapacidad o falta de habilidad para educar. También esta situación será evaluada como ingratitud o mala intención por parte del niño adoptado.

Sin embargo el cambio de conducta del niño es la expresión de que esta haciendo progresos importantes. Las conductas que a diario va desplegando no van dirigidas contra sus adoptantes, tienen que ver con la transferencia de antiguas vivencias a la nueva situación y con la repetición de conflictos o dificultades que no puede o sabe resolver. El niño afronta su nueva situación familiar en base a sus experiencias anteriores y a sus déficits y dificultades. Transfiere estas a su nueva situación. Si el niño ha tenido un pasado lleno de experiencias negativas de miedo, se comportará temeroso. De esta manera, por ejemplo, transferirá a los contactos con sus adoptantes los sentimientos de miedo y odio, que no haya resuelto con sus progenitores biológicos o cuidadores precedentes violentos, negligentes o maltratadores. Y aunque en este tipo de situaciones resulte difícil, es necesario que sus adoptantes y personas cercanas le manifiesten al niño una y otra, que se le quiere, se le comprende, se le entiende y se le acepta.

El satisfacer sus necesidades, los sentimientos de seguridad, los cuidados, los mimos, el poder confiar, el sentirse aceptado y querido por sus adoptantes y otras personas posibilita al niño, enmendar viejos modos de comportamiento y abrirse a nuevas experiencias. El niño intentará poner a prueba de todas las maneras y formas posibles la fiabilidad de sus nuevas personas de referencia, así como la solidez de la nueva relación, no olvidemos que previamente pasó por otras muchas relaciones con su familia y cuidadores que fracasaron o se cortaron. Los adultos comprometidos actuarán con firmeza, autoridad y poniendo límite a sus malos modos, a la vez que le manifestarán cariño. Esta postura de los adultos da al niño seguridad, certidumbre y confianza. Para entender los comportamientos en esta fase es conveniente conocer la historia previa del niño para entender mejor las transferencias emocionales que hace el niño. Así podemos ayudar eficazmente al niño en sus intentos de percibir y expresar sus experiencias y sentimientos a través de preguntas cuidadosamente elaboradas.

La construcción de la relación, el retroceso a formas de comportamiento de la infancia temprana o la aparición de regresiones

En esta fase o parte del proceso de integración el niño hará retroceso a modos de comportamiento propios de una infancia más temprana que la suya. A menudo le surgirá el deseo de ser llevado en brazos, ser vestido, que le den de comer a la boca, chupar un chupete, beber de un biberón, tocar los pechos de su madre, jugará con niños más pequeños, querrá saber sobre los bebés, hablará como un niño chiquitín... Estas actuaciones no propias de su edad indican que el niño quiere disfrutar de lo que apenas tuvo o no pudo satisfacer. Si al niño se le ofrece esta oportunidad, podrá recuperar aquello que le ha faltado y satisfacer aquellas necesidades insuficientemente vividas y reconstruir una base más sólida para su sano desarrollo. Los comportamientos infantiles e inmaduros están realmente en contradicción con la edad cronológica del niño, pero sin embargo tampoco se despliegan en todas las facetas de la vida del niño ni de forma continua y se alternarán con comportamientos propios de su edad, remitiendo progresivamente en la medida en que el niño tiene la oportunidad de vivir satisfactoriamente estas necesidades no cubiertas.

El modo funcional de gestionar las regresiones consiste en que los adoptantes en espacios privados, fuera de la mirada indiscreta de personas ajenas que malinterpretan lo que ven, faciliten a modo de juego limitado en espacios de tiempo y con explicaciones previas la posibilidad de vivir estas experiencias infantiles insuficientemente satisfechas y jueguen a acunarle, darle de comer a la boca, vestirle o desvestirle, que jueguen a nacer de la tripa, que se tomen bebidas en biberón, que tengán el chupete un tiempo, que hablen como se les habla a los bebés, que gateen… Es aconsejable que dichas actuaciones no sean contadas a técnicos desconocedores de las necesidades infantiles de los niños abandonados, como enseñantes, psicólogos, pediatras o psiquiatras y evitar así absurdas denuncias de "sobreprotección" o "negligencia parental".

La satisfacción de estas necesidades y vivencia de regresiones ayudan al niño a descubrir su propio cuerpo, a poner a prueba sus propias facultades y habilidades personales, a asumir iniciativas, a desplegar agresiones adecuadamente, a atravesar una cierta fase de duelo reparador con presencia de tristeza por lo no vivido, a empezar a reconocer normas y valores y los adoptantes y otros adultos implicados notarán entonces que el niño ha desarrollado un sentimiento de pertenencia hacia ellos. De esta manera se irá afianzando y fortaleciendo la integración y los vínculos del niño con sus adoptantes y su nueva familia y entorno y su sentido de la pertenencia al nuevo grupo familiar y comunitario.

Conclusiones

Aunque el citado desarrollo en tres fases es seguramente el ideal, no se produce de modo lineal, sino circular, cíclicamente y con avances en espiral. Es importante que los adoptantes y otros adultos tengan tacto, intuición, paciencia y tiempo en buenas dosis. La experiencia nos confirma que las secuelas y vivencias traumáticas de los niños con abandono temprano y de adopción tardía (más de 18 meses) no se pueden reparar ni elaborar en periodos cortos de tiempo, ni que los desarrollos deficitarios se pueden recuperar en unas pocas semanas o meses. Para el desarrollo de relaciones positivas en el seno de una familia y de una comunidad adoptiva hace falta mucho tiempo, y en ocasiones años.

La normalización de las capacidades y desarrollos acorde a la edad cronológica lejos de garantizar el bienestar y la reparación de los niños dañados puede suponer la tumba del proceso integrador. Con niños dañados como muchos adoptados, hemos de ir hacia la inclusión o aceptación de la diferencia y diversidad para ayudarles a progresar desde sus puntos de partida y no desde nuestras expectativas o estándares de normalidad. Su punto es ya su normalidad.

Hay también situaciones en las que en ocasiones, el niño, a causa de la gravedad de los daños emocionales recibidos en su vida anterior, puede estar discapacitado para la integración familiar o comunitaria a pesar de toda la comprensión, cariño y tacto que sus adoptantes y adultos referenciales posean o desarrollen. En este caso se recomienda ayuda psicoterapéutica solvente y competente. ■

LA ADOPCIÓN: ADAPTANDO LA ESCUELA

a los nuevos tiempos

Beatriz San Román Sobrino
Departamento de Psicología Social. Universidad Autónoma de Barcelona
Grupo de Investigación AFIN (Adopciones, Familias, Infancias)
beatriz@visual.gi

Los alumnos y alumnas no-adoptadas pueden necesitar ayuda de los y las profesoras para entender cuáles son los límites de la privacidad. Preguntas sobre el lugar de nacimiento o la edad en el momento de la adopción son aceptables (aunque puedan no querer responderlas) pero todo lo referente a su familia de nacimiento o las circunstancias que rodearon su adopción son cuestiones privadas.

La adopción no es una figura nueva en España. Sin embargo, no ha sido hasta el desarrollo de la adopción internacional que tuvo lugar en torno al cambio de milenio cuando ha alcanzado una clara visibilidad social. Actualmente, en varias comunidades autónomas, los y las adoptadas suponen ya un 1% de la población escolarizada. Dado que la inmensa mayoría de ellos se encuentra aún en la escuela infantil o primaria, es de esperar que los y las educadoras se encuentren cada vez con más frecuencia con alumnos y alumnas adoptadas en el aula.

Acoger a los niños y niñas adoptadas en el sistema educativo implica una serie de retos que podríamos encuadrar en dos áreas. La primera sería la de comprender el modo en que sus vivencias singulares han condicionado su personalidad, su desarrollo y sus aprendizajes, como explica Lila Parrondo en este mismo volumen. La segunda hace referencia a la variabilidad de modelos familiares, biografías y orígenes que plantea a la escuela nuevos desafíos en la gestión de una diversidad reflejo de la pluralidad creciente de nuestra sociedad. En este artículo, reflexionamos sobre cómo construir un ambiente acogedor en el que todos y todas se sientan incluidos.

La adopción, otra forma de construir o ampliar la familia

Seguramente porque hasta hace no tanto tiempo la adopción era un tema tabú, del que apenas se hablaba en susurros y que se ocultaba incluso a quienes la habían vivido en primera persona, no siempre es fácil hablar de ella de una manera positiva. Tampoco lo es contestar a las preguntas que los niños y niñas plantean en torno a la misma, sobre todo teniendo en cuenta que sus interrogantes rara vez adoptan formas como "¿por qué algunos niños son adoptados?", sino que tienden a parecerse más a "¿por qué la *verdadera* mamá de Sofía no la quería?".

El primer paso es utilizar un lenguaje adecuado, evitando –o corrigiendo– expresiones poco afortunadas que implican juicios de valor o la asunción de que las familias adoptivas no son "tan familias" como las demás (ver Cuadro 1). En el ejemplo anterior, podríamos contestar algo como "La madre de Sofía es esa señora morena que viene a buscarla después de clase. Creo que te refieres a su madre de nacimiento (o a su madre biológica), ¿verdad?". A continuación podemos aclarar que, en ocasiones, hay padres que tienen un bebé pero no están preparados o no pueden ser sus padres y entonces se buscan otros que serán sus verdaderos padres o madres para siempre. Es importante evitar la tentación de centrar las explicaciones en el caso concreto de un niño o niña, recordando que su historia personal es privada. Si bien oír a su

profesor hablar de forma clara y positiva de un tema que le toca íntimamente puede ayudarles a construir una buena imagen de sí mismos, colocarles como el centro de atención viola su derecho a la privacidad y puede abrir la caja de Pandora de preguntas cada vez más complicadas y dolorosas. Es siempre preferible, pues, señalar que las historias personales son privadas y que muchos niños prefieren –y tienen el derecho de– conservarlas como tales, para a continuación dar información que aclare las dudas y satisfaga la curiosidad.

> Cuando se llama "color-carne" o "color-piel" al rosa anaranjado que se utiliza para colorear las figuras humanas, se transmite sin quererlo que existe una única forma válida o buena de pigmentación de la piel. ¿Qué pasa con quienes no encajan en ella?

A la hora de responder a las preguntas sobre el tema, conviene tener presentes los siguientes puntos básicos:

- Todos los niños y niñas nacen de un hombre y una mujer, aunque en ocasiones éstos no estén preparados o no puedan ser sus padres. Como todos los niños y niñas tienen derecho a crecer en una familia que les cuide, se busca entonces otras personas que serán su familia para siempre.
- Las razones por las que las personas que tienen un hijo no pueden hacerse cargo de él nunca tienen que ver con cómo era o es la criatura. Todos los bebés son buenos, pero todos necesitan de alguien que pueda cuidarlos hasta que sean mayores y puedan valerse por sí mismos.
- Las historias personales de cada cual son privadas. Cuando la adopción es pública y notoria –como ocurre en buena parte de las adopciones internacionales–, los y las adoptadas suelen recibir muchas preguntas por parte de sus compañeros sobre su historia personal. Los alumnos y alumnas no-adoptadas pueden necesitar ayuda de los y las profesoras para entender cuáles son los límites de la privacidad. Preguntas sobre el lugar de nacimiento o la edad en el momento de la adopción son aceptables (aunque puedan no querer responderlas) pero todo lo referente a su familia de nacimiento o las circunstancias que rodearon su adopción son cuestiones privadas.

Al hablar de la adopción, es importante utilizar un vocabulario apropiado que no refleje prejuicios ni ideas erróneas. En el lenguaje coloquial e incluso en los medios de comunicación se utilizan con frecuencia expresiones poco afortunadas que implican juicios de valor o que reflejan una concepción de las familias adoptivas como familias de segunda clase. En el siguiente cuadro, sugerimos algunas alternativas para sustituir expresiones incorrectas que a menudo son empleadas por personas que no están familiarizadas con el tema.

Los y las educadoras tienen la oportunidad de contribuir a normalizar la adopción como una forma tan válida y legítima de construir o ampliar la familia como cualquier otra. La mayor parte del tiempo la adopción no debería ser utilizada en relación con un niño o niña concretos. Frases como "esta es María, la hermana adoptiva de Pedro" están tan fuera de lugar como presentar a un niño diciendo "este es Diego, y nació por cesárea". En las escasas ocasiones en que sea necesario hacer referencia a la condición adoptiva, se sugiere utilizar siempre el tiempo pasado (*fue* adoptado/a vs. es adoptado/a), poniendo de relieve que se trata de algo que ocurrió, no de un rasgo definitorio con el que clasificar a un niño o niña determinados.

Desde la escuela infantil, podemos trabajar un concepto de familia en el que tengan cabida todas las formas actuales de construcción familiar si, en lugar de centrarnos en su composición o en el modo en que fueron constituidas, lo hacemos en su función. Lo que define a una familia son los lazos de afecto y cuidado mutuo de quienes las componen.

Cuadro 1

Expresión a evitar	Expresión sugerida	¿Por qué?
Madre/padre verdadera/o	Madre/padre de nacimiento o biológica/o	***Los padres adoptivos ¡son verdaderos padres!***
Hijo/a propio	Hijo/a o hijo/a biológico/a	***El modo en que un hijo llega a la familia no lo hace "ajeno" ni menos hijo.***
Abandonar, dejar	Renunciar a, buscarle una familia	***La mayor parte de las veces, las personas que entregan un hijo en adopción no lo dejan sin más ni se desentienden de él, sino que buscan la manera de proveerles de lo que ellas no pueden darles.***
Quedarse con el bebé	Criar el bebé	***No es que los progenitores no quisieran "quedarse con el bebé", es que no podían criarlo, ni a él ni a ningún bebé.***

No existe un color-carne

Adaptando las tareas a la diversidad

La diversidad de la sociedad actual ha dejado obsoletas determinadas formas de hacer y tareas escolares clásicas. Puesto que parten de premisas que ya no son ciertas –como que todos los alumnos viven con la familia en la que nacieron y con la que comparten ADN– no pueden cumplir los objetivos que persiguen y conllevan una discriminación que puede incomodar a algunos alumnos o hacerles sentir excluidos. Con sentido común y sensibilidad, no resulta complicado sustituirlas por otras que contribuyan a crear un ambiente inclusivo y normalizar las diferencias. Estaríamos hablando de actividades como las siguientes:

– *Traer una foto de cuando erais bebés.* Muchas niñas y niños adoptados, así como otros que han vivido diversos cambios de ubicación u otro tipo de circunstancias, no tienen fotografías de sus primeros meses o años de vida. Si lo que se pretende es elaborar un álbum o un mural en el que se presente cada miembro del grupo, pedirles que traigan "la foto favorita de cuando erais más pequeños" puede ser una buena alternativa.
– *Celebrar el Día del Padre y el Día de la Madre.* Actualmente son muchos los niños y niñas que no viven en una familia tradicional compuesta por un padre, una madre y los hijos e hijas que engendraron. Los hay que viven con uno de sus progenitores sin apenas relación con el otro (o con su padre o madre que adoptó en solitario), víctimas de la violencia doméstica cuyo padre y/o madre han sido alejados de ellos por decisión judicial, niños y niñas que viven en familias de acogida o en centros de menores, los hay también que viven en familias homoparentales… Pedirles que realicen un regalo para una figura que han perdido o que no existe en su vida supone recalcar innecesariamente su pérdida, su dolor o su diferencia. Son ya muchos los colegios que han sustituido estas celebraciones clásicas por fórmulas más abiertas, como "el Día de la Familia" o "el Día de las personas que nos cuidan", de modo que todos y todas puedan reconocer y celebrar la existencia de quienes se ocupan de ellos y les proporcionan cuidados y afecto.
– *Rellenar una ficha con datos del nacimiento y los primeros tiempos de vida.* Aún hoy, en muchos centros se pide a los alumnos y alumnas de los primeros cursos que completen fichas en las que se refleja la hora y el peso del nacimiento, quienes estuvieron presentes en su nacimiento, etc. Los y las niñas adoptadas no suelen tener ese tipo de información, por lo que no pueden realizar esta tarea y se sienten excluídos.

> Es de esperar que tanto la construcción de los árboles genealógicos como otras actividades relacionadas con la familia, la historia personal o la genética afecten de manera particular a algunos niños y niñas con historias familiares alejadas del modelo tradicional

– *Los árboles genealógicos.* Con la elaboración del propio árbol genealógico se busca con frecuencia trabajar conceptos como la temporalidad, la historicidad a través de la propia vida familiar o los vínculos de parentesco. El problema aparece cuando la tarea lleva implícita la existencia de un modelo familiar que no siempre se corresponde con la realidad, en el que es necesario asignar nombres a casillas prefijadas: padre, madre, abuelos paternos y maternos, etc. Con un poco de imaginación, se puede optar por un enfoque más abierto, en el que cada niño pueda reflejar con libertad la red de personas que constituyen su unidad familiar. Algunas niñas y niños adoptados incluirán en ellos únicamente a su familia adoptiva; otros puede que incluyan también a sus familias biológicas. Ambas alternativas deberían ser respetadas y tomadas con naturalidad.
– *El uso del "color-carne" o "color-piel".* Cuando se llama así al rosa anaranjado que se utiliza para colorear las figuras humanas, se transmite sin quererlo que existe una única forma válida o buena de pigmentación de la piel. ¿Qué pasa con quienes no encajan en ella?

"Mi familia". Dibujo realizado por un niño de cuatro años adoptado en Etiopía.

Mi familia". Dibujo realizado por una niña de cuatro años.

Es de esperar que tanto la construcción de los árboles genealógicos como otras actividades relacionadas con la familia, la historia personal o la genética afecten de manera particular a algunos niños y niñas con historias familiares alejadas del modelo tradicional. No se trata de eliminar del currículo escolar cualquier tema que pueda resultar "material sensible" pero es conveniente adoptar una actitud proactiva. Es muy recomendable informar con anterioridad a sus familias, de tal manera que puedan ayudar a sus hijos e hijas a trabajar estos temas y convertirlos en una ocasión de avance en la asimilación de su historia. De igual modo, las y los educadores deberían tener presente que, aunque la diversidad de familias e historias del alumnado puede servir para enriquecer la perspectiva del grupo y ampliar sus conocimientos sobre el mundo, debería primar siempre el bienestar emocional de los alumnos, de tal modo que ninguno se vea obligado a compartir detalles de su vida que puedan incomodarlo u obligarlo a desvelar más información de la que desean sobre temas potencialmente difíciles o dolorosos.

En guardia contra los estereotipos

En apenas treinta años, España ha pasado de tener una sociedad relativamente homogénea y "blanca" a ver cómo en sus calles conviven una gran variedad de rasgos y culturas. La convivencia con quienes son diferentes a uno mismo es de por sí enriquecedora, ya que nos permite ampliar nuestra visión y comprensión del mundo en que vivimos. En este sentido, tanto las y los alumnos adoptados como quienes llegaron con sus familias desde otros lugares aportan a la escuela una riqueza de referentes sobre los que las y los adultos de mañana pueden cuestionar los estereotipos y entender mejor el mundo que les tocará vivir.

Buena parte de los materiales educativos y de los libros presentes en las bibliotecas escolares presenta únicamente familias tradicionales y personajes blancos del tipo llamado caucásico. Puesto que la sociedad ha cambiado, resulta necesario renovarlo de manera que reflejen el mundo global en el que vivimos. Tanto en casa como en el colegio, los libros y los materiales educativos deberían mostrar personajes de distintas etnias desarrollando distintos roles con los que los niños puedan identificarse. No se trata sólo de entender que en África hay mucha gente con la piel oscura, sino sobre todo que el color de la piel no determina el papel en el cuento –¡ni en la vida!–.

Es necesario implantar en los centros escolares una política de tolerancia cero ante los incidentes xenófobos y trabajar para conseguir una sociedad en la que todos y todas tengan los mismos derechos y oportunidades. Así mismo, además de celebrar la diversidad cultural como algo que nos enriquece a todos, es importante no olvidar insistir en lo fundamental: más allá de las diferencias, todos y todas somos iguales. Combatir el racismo y la xenofobia no es sólo una obligación con respecto a las potenciales víctimas de los mismos. El racismo (como el machismo) es injusto, y la injusticia genera violencia. Es por tanto una amenaza en toda regla para la convivencia pacífica y armónica entre los diferentes grupos. Sólo enseñándoles a cuestionar los estereotipos y las generalizaciones estaremos preparando a las nuevas generaciones para el mundo que les ha tocado vivir. En el apartado "Para saber más", sugerimos la lectura del libro *Adopción y escuela* y de la guía elaborada por el Aula Intercultural de la UNED, que contienen información sobre los modos en que el racismo se transmite y cómo combatirlo, además de ejercicios prácticos para llevar a cabo en las aulas. ■

Para saber más

- Aula intercultural de la UNED: *Racismo: qué es y cómo afrontarlo*. Accesible en: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/guia_racismo.pdf
- San Román, B. (2009). *Adopción y escuela: Guía para educadores y familias*. Blur Ediciones. Accesible en http://www.postadopcion.org/libro-adopcion-y-escuela
- Adoptantis (2006). *Adoptar, integrar y educar. Guía para familias y educadores*. Instituto Madrileño del Menor y la Familia.
- Agintzari S. Coop. de Iniciativa Social (2006). *Guía de postadopción para profesionales de la educación y agentes sociales*. Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

ORIENTACIÓN AL MAESTRO DESDE LOS CENTROS de apoyo postadoptivo

Lila Parrondo Creste
Psicóloga Directora Adoptantis
adoptantis@telefonica.net

El proceso de integración a la nueva realidad puede resultarles complejo: tienen que realizar un esfuerzo emocional importante para vincularse con sus nuevos progenitores; tienen que aprender diferentes formas de relacionarse con otras personas de su entorno.

La adopción internacional es una realidad cada día más visible en las escuelas. Un nuevo reto para maestros y profesores. Profundizar en las especificidades de este colectivo de familias ayudará a comprender mejor sus necesidades y encontrar los recursos más adecuados.

Alexei es un niño de 6 años de edad que nació en un país del Este europeo. Vivió hasta los tres años en un orfanato, momento en que fue adoptado por una familia española. La institución en que vivía tenía un método "propio" para fomentar el apego de los niños a su nueva realidad familiar, según su directora. Los niños eran cambiados de habitación cada tres meses, de cuidadores cada seis y una vez al año también de edificio.

Los padres consultan por las conductas agresivas que presenta el niño tanto en casa como en la escuela, con permanentes llamadas de atención hacia los padres y la profesora; y por los insultos al personal directivo; frecuentemente es expulsado de clase por su mal comportamiento. Las quejas diarias del colegio tienen repercusiones en casa: castigado, se le retiran juguetes, se lo deja sin salir al parque. Los padres ya no saben qué hacer.

Probablemente, Alexei esté preguntándose "¿Y de aquí, cuándo me echan?"

Mas del 70 % de las consultas recibidas en los últimos diez años por nuestro equipo de apoyo postadoptivo tienen su origen en las dificultades de los niños adoptados en la escuela, sean éstas por problemas de conducta y/o por dificultades de aprendizaje.

Los niños adoptados

Los niños que se incorporan a una nueva familia por medio de la adopción traen consigo un cúmulo de vivencias, recuerdos y experiencias. El abandono y la institucionalización pueden dejar secuelas en la salud física, psíquica e intelectual.

Las carencias afectivas se encuentran determinadas por las diferentes y múltiples personas que los han cuidado, y el trato poco individualizado que recibieron.

El proceso de integración a la nueva realidad puede resultarles complejo: tienen que realizar un esfuerzo emocional importante para vincularse con sus nuevos progenitores; tienen que aprender diferentes formas de relacionarse con otras personas de su entorno; tienen que incorporar nuevas normas y límites (diferentes de los que conocían hasta ahora) y aprender a integrarse en una nueva realidad cultural que no sólo afecta al dominio de un nuevo idioma, sino que incluye formas de relación, comidas, costumbres, etc.

Transcurrido poco tiempo desde su llegada (incluso menos de lo que dura la baja maternal), se integran también a una nueva, y en muchos casos, desconocida realidad: la escuela.

Sin embargo, seguimos comparando sus capacidades y rendimientos con los de otros niños de su edad que no han vivido las mismas experiencias.

Dificultades en el proceso de vinculación

La falta de figuras de apego seguro durante las primeras etapas de vida tiene repercusiones en cada nuevo intento de vinculación.

Los niños adoptados pueden mostrar su inseguridad afectiva a través de múltiples manifestaciones de conducta que pueden tener repercusiones en los modos de relación y vinculación que despliegan en la escuela: angustia por la separación temporal de sus padres; respuestas de exceso de movimientos o inestabilidad, conductas agresivas; negativismo, desobediencia o rebeldía; dificultad para aceptar los límites y la autoridad; dificultad para interpretar la realidad, llegando a pensar que todos están contra ellos; falta de empatía.

Orientación previa a la escolarización

El primer aprendizaje que tendrá que hacer el niño adoptado es saber qué es tener unos padres, un hogar y una familia. Por lo que será fundamental no precipitar su incorporación a la escuela, respetar su proceso de adaptación, anteponiendo la vinculación familiar a la enseñanza.

Cuando el niño tenga las condiciones internas y externas necesarias y suficientes para reconocer y asimilar el nuevo cambio, será el momento idóneo para hacer la incorporación al centro educativo, siempre de forma gradual y progresiva. Una vez en el colegio, será recomendable privilegiar la creación de vínculos y la socialización al logro académico.

Escuela y familia tendrán que colaborar centrándose en el niño y en sus características particulares para estimularle en su desarrollo y poder buscar soluciones en caso de surgir dificultades.

Respetando el derecho a la privacidad, será importante que maestros y profesores, tengan información sobre sus vinculaciones previas; el tiempo de convivencia con la familia actual; cómo se está produciendo el acoplamiento y la adaptación a su familia. Si la familia dispusiera de la información, aspectos de su desarrollo físico, emocional, cognitivo y de lenguaje; cómo vivió la primera escolarización, si la hubo; y la información que tiene el niño de su adopción.

Se puede abordar el tema de la adopción en el aula, pero sin perder de vista que la transmisión de la información sobre las circunstancias que motivaron la adopción es tarea exclusiva de los padres y que el proceso de comprensión de la noción de adopción es largo, y varía según la etapa de desarrollo en que se encuentren los niños.

La diversidad en el aula

El ámbito escolar desempeña un papel crucial en la integración de los niños y jóvenes de origen extranjero. Encontrar elementos comunes que permitan un intercambio cultural fluido puede hacer que el "problema de las diferencias" deje de ser problemático. No debemos perder de vista que ser y sentirse diferente puede ser motivo de malestar y sufrimiento para algunos niños.

Su integración en la vida escolar dependerá del lugar que lo diferente tenga en el imaginario social y, en particular, en la ideología de aquellos que tienen a su cargo la educación de los menores.

El primer aprendizaje que tendrá que hacer el niño adoptado es saber qué es tener unos padres, un hogar y una familia. Por lo que será fundamental no precipitar su incorporación a la escuela, respetar su proceso de adaptación, anteponiendo la vinculación familiar a la enseñanza.

Aprender, tarea difícil para algunos niños

Actualmente, los niños que se incorporan por medio de la adopción internacional a sus nuevas familias españolas son niños mayorcitos.

Nuestro sistema educativo toma como criterio de incorporación la edad para asignar el curso al que se incorporará el menor.

Imaginemos un menor que llega con sus padres desde su país de origen en navidades y éstos deciden escolarizarlo al finalizar la baja maternal, su incorporación al colegio se producirá en el mes de abril. Si tiene 7 años se incorporará a segundo de primaria. Se nos queda en el olvido que su idioma de origen es el amárico, el ruso o el indi, y que además nunca ha asistido a clase. Todos sus compañeros leerán, escribirán, sumarán, restarán y estarán iniciando la multiplicación. Es probable que nuestro muchacho no sepa ni coger adecuadamente el lápiz y menos aún dibujar nuestras grafías. Sin embargo, se esperará de él que aprenda muy prontamente el nuevo idioma y se ponga al ritmo de la clase lo antes posible. Al finalizar el curso escolar, dos meses después, nuestro

sujeto seguramente no habrá alcanzado los objetivos necesarios para promover a la segunda etapa de la educación primaria. Probablemente se sugerirá a los padres la necesidad de repetir curso para afianzar los conocimientos…

Al llegar septiembre, nueve meses después de su llegada, le pediremos un nuevo esfuerzo de vinculación: que se integre a un nuevo grupo de compañeros, a nuevos profesores. Nuevos vínculos rotos, nuevas pérdidas. ¿No hubiera sido preferible, atendiendo al interés superior del menor, pensar en incorporarlo desde el principio a primero de primaria, darle los meses de curso lectivo y el verano para progresar en sus aprendizajes y que pudiera continuar con su mismo tutor y su mismo grupo de iguales?

Los menores adoptados, muchas veces se sienten diferentes a sus compañeros en cuanto a su capacidad de aprender, a su manera de vincularse, a la forma de vivenciar sus emociones y en la percepción que tienen sobre sí mismos. Y pueden responder a estas diferencias tanto con conductas de sobre adaptación al medio escolar; como con conductas de supervivencia (agresividad, manipulación afectiva), presentando falta de atención y concentración, conductas de llamada de atención hacia el adulto, etc.

Sus vivencias previas pueden traer como consecuencia algunas dificultades que afectan su capacidad de aprender: dificultades para comprender el nuevo idioma, siendo capaces de utilizar con agilidad un lenguaje que les permite la relación con el otro pero teniendo mayor dificultad para comprender términos más abstractos; para centrarse en las tareas; bajo rendimiento académico; inadecuado control de su impulsividad; escasa tolerancia a la frustración o una mayor necesidad de atención por parte del adulto que los demás niños.

Si no se toman en consideración las repercusiones emocionales que pueden traer aparejados el abandono y la inseguridad vincular pueden resultar erróneamente diagnosticados como niños hiperactivos, con déficit de atención, con trastornos del espectro autista, o con retraso mental.

Los padres frente a la escolarización

El ingreso a la vida escolar es un acontecimiento que inevitablemente despierta temor y ansiedad en los padres. Y en el caso de los niños adoptados aún más. En algunas familias reaviva las inquietudes con respecto a "lo biológico", a las capacidades intelectuales heredadas de la familia de origen, que siempre se suponen escasas.

Muchas familias se esfuerzan por negar las diferencias: diferencias que hacen referencia al proceso de apego, a la estimulación recibida, al aprendizaje del nuevo idioma. Se trata, en todo caso, de negar las diferencias particulares que existen entre la filiación biológica y la adoptiva.

Carencias que, en muchas ocasiones, se tratan de minimizar sometiendo a niños y niñas a un sinfín de actividades extraescolares sin tener en cuenta las necesidades reales ni las preferencias mostradas por los niños. ■

Para saber más

- AA.VV. *Adoptar, Integrar, Educar. Guía de orientación para educadores y familias*. Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Consejería de Familia y Asuntos Sociales Comunidad de Madrid
- San Román, B. *Adopción y escuela*. www.postadopcion.org
- Giménez Alvira, J. Á., y Barudy, J. (2010). *Indómito y entrañable. El hijo que vino de fuera*. Editorial Gedisa.

UNIDAD DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL DE COMILLAS
UN MODELO DE INTERVENCIÓN BASADO
en sinergias

Rufino J. Meana
Director de UNINPSI
uninpsi@chs.upcomillas.es

La Unidad de Intervención Psicosocial nace hace cuatro años y medio tras largo tiempo de gestación. Surge en el seno de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Comillas como un proyecto muy ambicioso tanto por su estructura como por sus objetivos. Desde entonces hemos tratado de responder al reto de aunar oferta profesional de calidad en el campo de la psicología con disciplina universitaria, rigor científico y servicio a la tarea docente.

Contexto de origen

El origen del proyecto hay que enmarcarlo en un momento en el que muchos aspectos en torno a la titulación de psicología parecen estar moviéndose. Hay preguntas sobre la certeza de la calidad de la formación de los psicólogos, tanto teórica como profesionalmente. También se cuestiona su lugar en el panorama de disciplinas que se ocupan del ser humano (¿Ciencia de la Salud o Ciencia Social?). Y, por supuesto, hay un trasfondo de intenso debate sobre las oportunidades laborales de los psicólogos, tanto en el Sistema Nacional de Salud como sobre sus posibilidades en la práctica privada. Cuando el Ministerio de Educación, flanqueado por el Colegio Oficial de Psicólogos, genera el Título Oficial de Psicología Clínica es ya la señal inequívoca de que las transformaciones serán imparables; aunque, todavía hoy, no esté totalmente claro hacia dónde van. A esta situación española hemos de sumar la puesta en marcha en Europa del Plan Bolonia con la revolución en los planes de estudio universitarios que esto está significando y en donde no vamos a entrar porque nos apartaría demasiado de nuestro camino.

El contexto es importante para entender que Comillas, cuando apenas esta posibilidad había ido asomando a en el panorama universitario, hace unos diez años, ve la necesidad de contar con un centro de intervención propio. La hipótesis es que las universidades que tuvieran este tipo de centros podrían disponer de mayores ventajas en la formación de sus alumnos y en la obtención de diversas acreditaciones de calidad que han ido apareciendo.

Estilo propio

El asunto, entonces, era generar este recurso al estilo de nuestra Universidad, al 'Modo Comillas'. Diseñamos una unidad de intervención, muy centrada en la actividad clínica pero sin excluir la posibilidad de que otras disciplinas de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales pudieran disponer de ese contexto para sus intereses prácticos, docentes e investigadores. En el ámbito de la psicología, es un centro que sirve a los fines de la investigación y las prácticas de profesores y alumnos, sobre la base de una intervención psicológica de **calidad ética y técnica**. Esto significa que el respeto a las personas y sus necesidades es prioritario; los pacientes para nosotros no son objetos al servicio de las necesidades universitarias.

Foto: Miguel Garrote.

La Unidad es realmente un centro de atención psicológica y, como tal, está al servicio de las necesidades de los pacientes. Desde el comienzo el empeño ético de la UNINPSI pivota sobre esto; ni las necesidades curriculares de los investigadores ni las demandas de prácticas de un plan de estudios pueden dictar el modo y ritmo de trabajo con una persona que pide ayuda. Y, sin embargo, hemos de poder integrarlo todo. La posible colaboración entre el paciente y las necesidades propias de una universidad vendrá mediada no sólo por un consentimiento informado que garantiza su voluntariedad en la participación de las propuestas que se hagan sino también por la conveniencia o no de hacerlo según sus características individuales como pueden ser la naturaleza de sus problemas, la evolución de su enfermedad o su contexto social. La opinión profesional del terapeuta que acompaña su proceso será crucial a este respecto. Hacer las cosas así nos conduce en ocasiones a la dificultad de no disponer de pacientes para prácticas o investigaciones pero es **una apuesta ética** que se convierte en sello distintivo en el contexto clínico universitario donde no siempre se cuidan estas dimensiones.

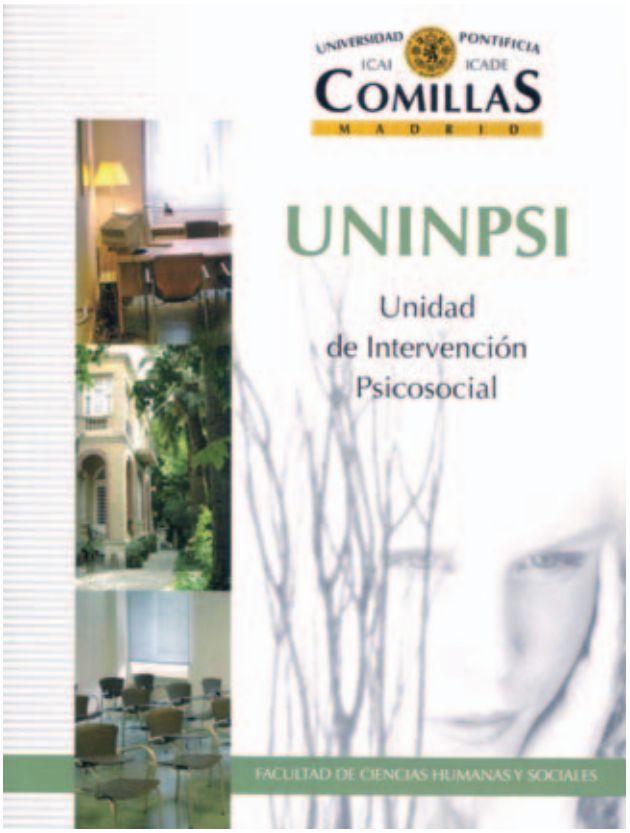
Desde el **punto de vista técnico**, la UNINPSI posee una característica que la hace muy singular en el panorama de centros psicológicos: en ella conviven y colaboran diversas orientaciones de escuela. Quienes estén familiarizados con la psicología saben que se trata de una disciplina muy fragmentada. Son muchas las teorías, y las técnicas derivadas de las mismas, que pululan por doquier y en ocasiones, con más frecuencia de la deseable, pugnan por obtener una especie de primacía.

Durante muchos años, salvadas honrosas excepciones, el desprecio intelectual hacia el contrario ha sido la nota característica de gran parte de los partidarios de una u otra tendencia. Se convirtieron en prácticas habituales asuntos tan poco nobles como el no reconocimiento de los avances del rival o la distorsión de sus planteamientos para reducirlos al ridículo. En la docencia universitaria se ha llegado al ocultamiento de escuelas formando profesionales ignorantes de pensamientos y épocas cruciales en el desarrollo de la psicología.

No es exagerado decir que durante décadas asistimos a tensiones y luchas que no hicieron más que trabajar en contra de una imagen sólida y solvente de la psicología. El observador externo con cierto rigor intelectual veía un sinfín de contradicciones y poco ánimo por buscar consensos e integraciones. Comillas, por fortuna, supo evitar maniqueísmos de escuela desde el mismo momento en el que comienzo a enseñar psicología en los años setenta. Nunca estaremos suficientemente agradecidos a nuestros predecesores por ello.

La Universidad Pontificia Comillas es pionera en ofrecer a sus alumnos formación simultánea en las principales escuelas. La idea nunca fue promover un sincretismo en el que la resultante fuera un *collage* sin coherencia interna; una amalgama de técnicas, en ocasiones contradictorias entre sí por perseguir antropologías diferentes e irrencociliables. El fin siempre ha sido, y es, capacitar al alumno para poder elegir y formarse bien en el sistema psicológico con el que más cómodo se sienta. Sabemos que tanto nuestros intereses intelectuales como nuestra historia personal, carácter y cualidades determinan muy notablemente con qué escuela nos encontramos más cómodos. La idea es promover que los alumnos, una vez elegido el sistema en que desea formarse bien, posea una mirada respetuosa y colaborativa hacia otros profesionales con orientaciones diversas. Es sabido que el respeto siempre viene de la mano del conocimiento, por eso creemos que conviene tener formación plural.

Efectivamente, la convivencia entre profesionales con trayectorias formativas y planteamientos de escuela muy diversos hacen que la UNIPSI sea una concreción de lo que nuestra Universidad ha venido enseñando: una auténtica **sinergia de fuerzas al servicio del**



paciente. Las intervenciones simultáneas o alternantes son una realidad muy eficaz. De igual modo que cuando uno acude a un centro hospitalario hay expertos en diversos sistemas fisiológicos (sistema nervioso, internista, traumatólogo, piel…) en la Unidad, si se estima necesario, varios profesionales pueden intervenir sobre la misma persona en diversos niveles y atendiendo diversos signos y síntomas (por ejemplo farmacológico, individual y familiar o grupal). Esto es una tarea muy delicada porque resultaría imposible si los profesionales fueran excesivamente celosos de sus planteamientos, excesivamente posesivos de sus pacientes o excesivamente omnipotentes. Exige diálogo, confianza en los otros y, claro, algún aspecto en común que va más allá de la escuela de psicología. A nuestro juicio habría **dos factores identitarios** interconectados que amalgaman nuestra diversidad.

Por un lado, un talante humano y profesional caracterizado por una profunda y primaria **vocación de ayuda**, más allá de realizaciones personales académicas o profesionales y de intereses económicos. Es algo real en las personas que trabajan en la UNINPSI. No es que no se necesite crecer profesionalmente o percibir remuneraciones económicas para vivir, es que esto no es lo que está en primer orden de interés.

Por otro lado, no del todo desvinculado de lo anterior, no hemos de olvidar que estamos ante una Unidad de Psicología de una Universidad de la **Compañía de Jesús**. Esto va a incidir en la identidad y modo de proceder de la UNINPSI porque en ella trabajamos sobre dos terrenos muy sensibles para nosotros: el **cambio personal** de los pacientes (toda terapia es cambio) y la **formación integral** de los alumnos. Dos asuntos estrechamente relacionados con la centenaria tarea de la Compañía de Jesús: **la transformación de las personas y por tanto de la sociedad.**

Foto: Miguel Garrote.

En el caso del cambio terapéutico, la preocupación y el compromiso de la UNINPSI es ofrecer profesionales íntegros, no manipuladores desde ideología alguna, entregados a ayudar a los pacientes a ejercitar una de las dimensiones antropológicas más cruciales: **la voluntad al servicio de la libertad**. Se busca que quien pase por la unidad salga más capaz de tomar las riendas de su vida, libre tanto de sus propias ataduras como de otras que le han ido enmarañando la existencia, para buscar y hallar lo que realmente desea; y esto último, en ocasiones, hay que ayudar a encontrarlo.

En lo referente a la formación integral de nuestros alumnos, participamos del deseo de nuestra Universidad de formar personas que incidan significativamente en la sociedad y la cultura mediante un ejercicio profesional responsable. Sabemos que no hay ciencia neutral y que la psicología en particular es una de las que más ambigüedades puede albergar. Dado que para nosotros no es igual cualquier modo de ser persona o cualquier modelo de sociedad, nos preocupa hondamente qué psicólogos y psicólogas salen formados de Comillas porque van a ser individuos relevantes a este respecto. Serán personas que van a tener un papel importante en la transformación de nuestro tejido social, y queremos formarlos con amplitud de miras, espíritu crítico y conocimientos bien articulados pero, también con una sensibilidad para captar el sufrimiento humano y generar estructuras sociales 'humanizantes'.

En la UNINPSI asumimos la responsabilidad de modelar la mirada que tengan nuestros alumnos sobe las necesidades de los demás pero también la mirada que tienen sobre sí mismos como profesionales. Ver trabajar a otros no sólo enseña una técnica, enseña un modo de ser y de estar que va más allá de las palabras. Además, será importante el tipo de paciente con el que los alumnos se enfrentan. No sólo en lo referido a su patología, también en lo que tiene que ver con sus circunstancias socioculturales. No es igual aprender psicología viendo personas con sus necesidades básicas cubiertas o con serios problemas para llevar una vida medianamente digna, con unas preocupaciones existenciales que con otras. Lo que se aprende de unos y de otros será psicología, sí, pero al margen de los elementos estrictamente técnicos, tendrá matices de sensibilidad humana, ética y social que marcarán la diferencia entre unos profesionales y otros. Por esto la UNINPSI realiza convenios de colaboración con instituciones que están en contacto con realidades humanas muy duras. Por un lado se ayuda a estas personas ofreciéndoles una intervención psicológica que no iban a poder tener, por otro nos permite modelar la mirada y la sensibilidad antropológica de nuestros alumnos.

Todo ello para que sean capaces de orientar en tiempos en los que el ser humano se siente más manipulado, con menos sentido, con menos capacidad para encarar la vida de un modo personal y deliberado. ■

Para saber más

- C/ Pablo Aranda, 3. 28006 Madrid. Metro: República Argentina. Telf.: 91 590 26 54.
- Atención telefónica: Lunes a Viernes de 16'00 h. a 21'00 h. www.upcomillas.es/uninpsi

ESTRUCTURA DE LA UNIDAD

La UNINPSI está estructurada en siete grandes áreas con actividades independientes y con vínculos entre sí. Son las áreas: Clínica Individual Adultos, Clínica Infantil, Pareja y Familia, Vida Religiosa, Formación, Investigación y Social. El reto es hacer que cada área, con los profesionales que la integran, funcione al servicio de sus fines sin perder de vista la dinámica de las otras y buscando activamente zonas intermedias. Se trata de un objetivo con una complejidad considerable al que debe sumarse la opción por la pluralidad de escuelas que mencionamos. El resultado final es una sinergia de fuerzas que funciona y deja una sensación final de unidad.

Área clínica adultos

Desde esta área se ofrece atención a adultos que solicitan ayuda psicológica. Para poder intervenir del modo más adecuado, hacemos una primera entrevista que nos permite comprender bien la naturaleza del problema consultado para derivar al paciente al terapeuta más indicado.

Esta área ofrece, también, evaluaciones, psicodiagnósticos y peritajes. Los diagnósticos clínicos deben ser solicitados por algún profesional, tanto de dentro como de fuera de la UNINPSI. Entendemos que son ayudas para la intervención terapéutica, una especie de 'guía de la persona' con recomendaciones terapéuticas, que no tendría sentido ni utilidad en manos del propio paciente. Por esta razón no se ofrecen informes clínicos escritos a personas que lo solicitan *motu proprio*. También se realizan evaluaciones y peritajes para otros ámbitos profesionales como tribunales civiles o eclesiásticos, profesionales de intervención social o del derecho, etc.

Área infantil

Desde aquí se atiende a niños y adolescentes con problemas que frenen su adecuado desarrollo educativo y de maduración. Se interviene desde la disciplina más adecuada para el problema que se observe: psicología, logopedia, psicopedagogía, etc.

Desde esta área también se ofrece orientación y apoyo a la tarea educativa de padres y responsables de niños y adolescentes, por esto trabaja en estrecha colaboración con el Área de Familia.

Área de atención a familias y parejas

Se trata de una de las áreas con más tradición en Comillas. Desde el pionero 'Instituto Universitario de Familia' hasta el reputado 'Máster en Terapia Familiar' pasando por centros como el CAF, Comillas ha mostrado un permanente interés y profesionalidad ante esta realidad. En la UNINPSI completamos este interés ofreciendo Orientación y Terapia de pareja y familia.

Vida religiosa

Pertenecemos a una Universidad encomendada por la Santa Sede a la Compañía de Jesús. Por esto es importante para nosotros ofrecer a la Iglesia un servicio cualificado y respetuoso de atención a los sacerdotes y a la vida religiosa en general. La meta es responder a las demandas de estos colectivos y contribuir al bienestar de sus integrantes. Ofrecemos apoyo, consejo, y –si procede- terapia así como ayuda a la tarea de acompañamiento de candidatos y personas en formación

Formación

La Unidad tiene diversos niveles de oferta formativa. En sus propios locales hay cursos, conferencias o seminarios breves. También se atiende a los alumnos en prácticas modelando y supervisando sus primeros pasos de ejercicio profesional. Además coordinamos y dirigimos 'Títulos Propios' de Comillas impartidos en diversas ciudades organizados *ad hoc* para instituciones con quienes tenemos convenios de colaboración y lo solicitan (*Intervención en Crisis* para el Teléfono de la Esperanza, por ejemplo). En la página web de la UNINPSI se puede consultar la oferta.

Investigación y prácticas

Ya hemos hablado de la importancia de la investigación en el contexto universitario. Un centro como éste ofrece un sin fin de posibilidades a este respecto y muchas ya se están aprovechando. Cabe la posibilidad de investigar bien sobre la base de nuestros archivos de datos, bien directamente con los pacientes o bien convocando en la UNINPSI muestras poblacionales diversas para usar los recursos de los que disponemos (aulas, despachos, cámaras o sistemas técnicos varios…). En cualquier caso, trabajamos cumpliendo los altos estándares éticos que hemos descrito y, por supuesto, cumpliendo muy escrupulosamente las leyes de protección de datos vigentes.

Área Social

Desde esta área se desea vehicular la irrenunciable sensibilidad social que la Unidad comparte con la Facultad y el conjunto de la Universidad. Esta área se ocupa de que la Unidad trate de atender las demandas de personas y colectivos procedentes de los sectores sociales más desfavorecidos. Para ello, entre otras cosas, busca ayudas económicas y subvenciones que nos permitan contar con los profesionales más adecuados. Esta área es, también, la responsable de estudiar posibles convenios y acuerdos con organizaciones que trabajan con personas desfavorecidas con la finalidad de ofrecer un servicio que, además, sirva para que los alumnos puedan prepararse mejor profesionalmente.

Foto: Miguel Garrote.

Una mirada sobre la educación

la adopción

LOS PADRES DE LA SEGUNDA OPORTUNIDAD

Mª José González de Buitrago
Maestra, editora y madre biológica y adoptiva
mjgbuitrago@hotmail.com

> Los hijos adoptivos necesitan saberse apoyados, defendidos, valiosos para alguien, y es nuestra tarea como padres facilitarles la vida que se merecen pero que un cúmulo de circunstancias adversas les ha arrebatado.

Después de año y medio, al fin íbamos a conocer a nuestra hija. Tendría más edad de la que en un principio deseábamos y algunas pegas de salud que habría que subsanar, pero frente a tanta ilusión, todo eso nos parecía secundario. De pronto se abrió la puerta de aquella inhóspita sala de espera donde la aguardábamos e irrumpió en tromba una criatura diminuta, indefinida, con el pelo cortado al uno y la cara llena de mataduras, vestida con un insulso chándal que poco ayudaba a distinguir si era niño o niña "horrible, de todos modos". El impulso que traía la hizo chocar contra la mesa, pero al ir a socorrerla, se zafó de nuestras manos y empezó a corretear por la sala en un frenesí mareante, aparentemente sorda a las recriminaciones de la cuidadora. La pregunta mil veces formulada de cómo sería mi niña quedaba respondida de golpe, con total rotundidad. Y a ese ritmo iba a transcurrir todo a partir de entonces.

Su tarjeta de visita

El primer contacto con un hijo adoptivo produce un fuerte impacto, que no tiene por qué ser negativo, pero sí distinto al que se experimenta con un hijo biológico, del que se conoce todo desde su concepción. Ante un niño adoptado se siente, además de sorpresa "nunca es como nos lo imaginamos", cierto miedo a lo desconocido que podamos encontrarnos y la sospecha de ser juzgados "¿me aceptará?", que se incrementa cuanto mayor es su edad. Con toda esta inseguridad encima iniciamos el camino de la educación de un hijo "diferente".

En el mejor de los casos, aun cuando en ese primer encuentro haya surgido el flechazo, el inevitable jarro de agua fría viene a renglón seguido y bien podría decirse que es la depresión posparto de toda adopción, magnificada, además, por el hecho de que su gestación ha durado, casi siempre, más de nueve meses. Lo normal es que las costumbres del niño que entra en casa difieran de las ya establecidas en la unidad familiar, que su carácter no tenga nada que ver con los nuestros y que nos choque la forma que tiene de enfrentarse a lo novedoso, de resolver conflictos o, simplemente, de hacer las cosas "fruto de su idiosincrasia, unas veces, y de su paso por las instituciones, otras"; y también es lógico que eso nos desoriente, nos irrite o incluso nos saque de nuestras casillas. Pero no hay que desesperar ni sentirse ogros o incapaces de domar a la fierecilla; es mejor interpretarlo como el detonante para recabar ayuda.

No vienen de París

Es habitual escuchar sentencias del tipo "hace falta ser muy generoso para adoptar", "cuánto bien habéis hecho a esta criatura" o "tenéis el cielo ganado". Aunque, de puertas para afuera, los padres adoptivos podamos dar esta impresión, nada más lejos de la realidad.

La opción de adoptar no parte de un deseo altruista ni filantrópico, ni siquiera del propósito religioso de amor al prójimo. Se trata, más bien, de una decisión visceral, que nace de muy dentro de uno mismo, de ese lugar donde radican nuestras certezas incuestionables, donde se oyen las voces que empujan a la acción, donde nacen las vocaciones, los amores incondicionales y las intuiciones profundas; un ámbito donde la cabeza no tiene potestad y se resume lo que realmente somos en esencia.

Así pues, esa llamada a ser padres de un niño que ya existe, por más que se quiera dotar de tintes piadosos o caritativos, nace de la parte más propia del ser, y es, por tanto, egoísta. Por eso sale adelante y no se desinfla al primer contratiempo, que los hay por doquier. Tampoco está reñida con la generosidad, dado que también va a requerir grandes dosis de entrega, renuncia y tesón, pero al sustentarse en la parte sólida de la persona, encontrará recursos casi inagotables. El hijo adoptivo necesita unos padres, pero también viene a cubrir un hueco que hay en ellos, a llenar una carencia, a dar antes que a recibir. Y esto ocurre en todos los casos, incluso aunque ya tengan otros hijos biológicos.

Todos traen su maleta

Durante el proceso de adopción de mi hija, tuve ocasión de visitar algunos centros de acogida, comunidades de menores tutelados, diferentes colegios y muchas dependencias de la Administración relacionadas con el acogimiento. Quizá por exceso de sensibilización con el tema, en todas partes me topaba con un cartel en el que se veía a una niña risueña sentada sobre una vieja maleta de cartón. La estampa, a pesar de estar impresa en un blanco y negro de lo más tristón, irradiaba optimismo, tal vez por la amplia sonrisa de la pequeña, por sus facciones limpias, su mirada franca y luminosa, por la dignidad con que vestía el peto vaquero, tan poco femenino, y el desparpajo de su pierna cruzada, como de adulta prematura, o por esa mano firme sobre la que apoyaba la cabeza para concentrarse en el espectador , todo en ella era un desafío. Debajo, una frase: "Se necesitan abrazos", retaba a aceptarlo.

Han pasado los años, he tenido ocasión de tratar con muchos otros padres adoptantes y acogedores, así como con sus hijos, y he llegado a la conclusión de que aquel póster no era un mero reclamo propagandístico, sino que encerraba una gran verdad: la maleta con la que estos niños entran en tu hogar es real. Y en esto todos estamos de acuerdo.

¿Cuánto se debe a la genética y cuánto al ambiente desestructurado en que han iniciado su existencia? ¿Se pueden paliar al completo los daños causados por esos nefastos inicios? Ni los más sesudos estudios se ponen de acuerdo, pero hay dos cosas innegables: que los niños adoptados traen lastre y que se puede contrarrestar. Requerirá, en primer lugar, muchísimo amor, casi tanto como paciencia, y un profundo respeto a lo que son en sí mismos.

El niño que viene de fuera, tanto si ha sido víctima de la pobreza como si es fruto de la marginalidad derivada del desarrollo, no llega con la página en blanco ni en edad cronológica ni en experiencia vivencial, y seguramente no ha sido gestado entre algodones por una joven de buena familia, atendida en todo momento por un obstetra competente. Lo que ha recibido por el cordón umbilical no han sido complejos vitamínicos precisamente; y lo que ha mamado (en caso de que haya podido) explicaría por qué muchos de ellos tienen tan mala leche.

Es necesario, prioritario más bien, que seamos sinceros, con ellos y con nosotros mismos, porque si damos la espalda a la realidad les estaremos escamoteando sus verdaderas posibilidades de hacerse con una vida "que sólo sus padres les podemos proporcionar" y nos estaremos negando la oportunidad de ser felices.

Decir adiós a las expectativas

Todos los padres deberíamos tener, como lectura de cabecera, la letra de la canción de Joan Manuel Serrat "Esos locos bajitos". Entre otras verdades como puños, dice:

A menudo los hijos se nos parecen,
Y así nos dan la primera satisfacción

Es claro que tal cosa no ocurre con los hijos adoptados pero, por obvio que parezca, eso no impide que nos sintamos frustrados. Tampoco evita que generemos expectativas, como si creyéramos que nos deben algo. Nos empeñamos en

proyectar sobre ellos deseos que son únicamente nuestros, sin escuchar lo que tienen que decir o, incluso, están gritando por dentro.

Solo cuando nos demos cuenta de que ese niño no es una prolongación nuestra y aceptemos que se trata de otra persona, muy distinta, que ha recibido otras influencias y que no es culpable de esas diferencias, podremos afrontar su educación sin manipularle, con respeto a sus características, potenciando lo que pueda dar. Y todo ello con nuestra ayuda, como adultos que somos, desplegando al máximo los recursos de que disponemos, sin cicatería ni chantajes, por poco que nos gusten las decisiones que tome.

> ¿Cuánto se debe a la genética y cuánto al ambiente desestructurado en que han iniciado su existencia? ¿Se pueden paliar al completo los daños causados por esos nefastos inicios? Ni los más sesudos estudios se ponen de acuerdo, pero hay dos cosas innegables: que los niños adoptados traen lastre y que se puede contrarrestar

Es más, estamos obligados a mostrarles lo orgullosos que de ellos nos sentimos. Lo habitual es que los niños adoptados manifiesten conductas disruptivas, dificultades de adaptación y escasas habilidades sociales; y muy común que sus padres tengamos que encarar las quejas de otros padres o a las amonestaciones de los profesores, pero ¿cómo van a construir una personalidad estable si perciben que nos causan vergüenza? Necesitan saberse apoyados, defendidos, valiosos para alguien. Esa es nuestra principal tarea, porque comida, ropa y educación podrían recibir igualmente en un centro.

El amor todo lo puede, pero no basta

Pilar Cernuda y Margarita Sáenz-Díez los llaman *Los hijos más deseados* (Ed. El País Aguilar), mientras que José Antonio Reguilón y Javier Angulo los denominan *Hijos del corazón* (Ed. Temas de hoy). También Pilar Rahola escribe su *Carta a mi hijo adoptado* (Ed. Planeta 2MIL1). Son muchos los autores que han tratado el tema de la adopción desde la óptica de los padres, con mayor o menor profundidad, más o menos poéticamente, siempre con el propósito de brindar una ayuda a quienes se plantean enfrentarse al reto, desmitificándolo, pero aportando su interpretación personal y sus vivencias desde el amor que ellos tienen a sus propios hijos adoptivos. Cualquiera de estos libros podría ser un buen modo de iniciarse, ameno y entrañable, que no dejará indiferente a quien se entregue a su lectura.

Ciertamente, los apoyos "y consejos" fluyen al principio, mientras se estudian las posibilidades y se dan los primeros pasos, pero una vez que el niño entra en casa, en cuanto se desvanece la novedad, parece que todo el mundo sale en estampida. Precisamente cuando más ayuda necesitamos es cuando más abandonados nos vemos. Los seguimientos institucionales se reducen a la más estricta formalidad exigida para cubrir el expediente, a pesar de que los comienzos de la andadura familiar pueden resultar traumáticos. Siempre hay que prever un margen de tiempo para que la situación se estabilice, pero conviene tener en cuenta que, a veces, una intervención profesional oportuna puede evitar que los problemas se enquisten, nos desborden y nos incapaciten para actuar.

La convivencia no empieza a fluir hasta que el niño no adopta a sus padres. Es en ese momento cuando claudica, deja de enfrentarse a todo y a todos, se va dejando querer y acepta los límites, no como imposiciones autoritarias, sino como pistas que le permiten manejar el día a día disfrutando de pequeñas recompensas. Así, lo que antes era un terreno hostil se transforma poco a poco en un ámbito amable que le da seguridad, y a ella se agarra como a un clavo ardiendo. Entonces podemos entregarnos a la labor que realmente nos compete: facilitar a ese hijo la vida que se merece y que, por circunstancias diversas, le había sido negada.

Pero, ¡cuidado!, no somos perfectos ni lo podemos hacer todo solos; hemos de confiar en muchos otros: médicos, maestros, trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas. A nosotros nos basta y nos sobra con ser sus padres. ■

Próximos números

septiembre

EDUCACIÓN INFANTIL

- La Reforma del Currículum de Educación Infantil.
- ¿Cómo se forma a un maestro de Educación Infantil en Finlandia?
- Prevención de la dislexia en Educación Infantil"

SECCIONES

- Música y competencias básicas.
- Grandes de la educación.
- Filmoteca Padres y Maestros.
- Experiencias de innovación.
- Una mirada sobre la educación.
- Biblioteca PyM.

octubre

ENSEÑAR MATEMÁTICAS

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS
Y LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

José Manuel Vázquez-Romero
Universidad Pontificia Comillas
vazquez@upcomillas.es

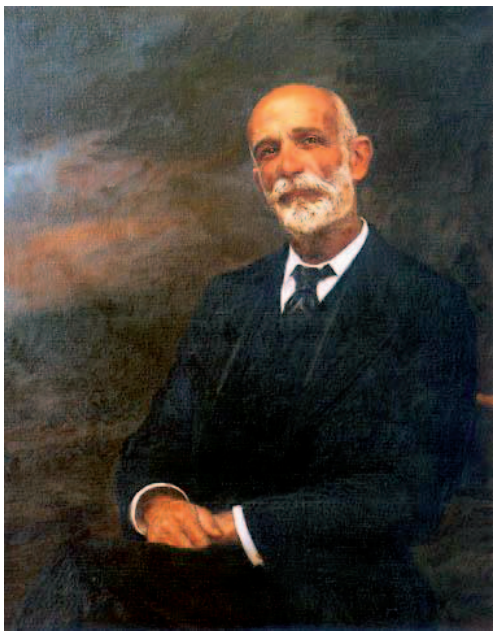
Su contexto vital y sociopolítico

Francisco Giner de los Ríos *(Ronda, Málaga 1839 – Madrid 1915)* cursa su primera enseñanza en Cádiz, la secundaria en Alicante, empieza sus estudios universitarios en Barcelona y termina su licenciatura en derecho en la universidad granadina, trasladándose definitivamente a la capital del reino en 1863. Una vez allí, se doctora, consiguiendo después la cátedra de *Filosofía del Derecho y Derecho Internacional* en la universidad madrileña, al tiempo que se inicia en la *filosofía novísima* que comienza a difundirse en cátedras y cenáculos –la filosofía del alemán *Karl Christian Friedrich Krause* (1781-1832)–. La filosofía krausista, también conocida como *racionalismo armónico*, será el principal sustento especulativo en los quehaceres que conforman su variopinta biografía intelectual (filosofía del derecho, sociología, estética, pedagogía, etc.).

Las convulsiones políticas del siglo diecinueve español también afectan a la universidad, y pronto *Giner de los Ríos* se encontrará en medio de los conflictos. La conocida como (primera) *cuestión universitaria*, en la que se dirime el conflicto entre la vindicación de la libertad de cátedra esgrimida por algunos profesores universitarios liberales frente a las directivas por el control ideológico promovidas por parte del gobierno conservador y alentadas por el intransingentismo católico, conducirá a que en 1868, a las puertas de la revolución (la *Gloriosa*), nos encontramos separados de sus cátedras al jefe del krausismo español, *Julián Sanz del Río*, y a dos de sus seguidores de más relumbrón, *Federico de Castro* y *Nicolás Salmerón*. Nuestro personaje protesta ante esas medidas disciplinarias emprendidas contra sus afines y, a consecuencia de esa intervención, es separado de su cátedra y expedientado. En septiembre de ese año estalla la revolución que dará paso al *sexenio revolucionario* (1868-1874).

Es durante ese período cuando la influencia política de los profesores krausistas adquiere importancia. Como el propio *Giner de los Ríos* relata en carta a sus interlocutores krausistas alemanes.

> «…en la alta Administración del Estado tenemos actualmente, entre los discípulos de Sanz del Río: Salmerón, Ministro de Justicia –Ruiz de Quevedo, Subsecretario– por decirlo así, en el mismo departamento –Azcárate (profesor de legislación comparada en la Universidad), Director General del Registro Civil y de la propiedad– F. Fernández y González, Director general de Instrucción pública» (E. M. Ureña, J. M. Vázquez-Romero, *Giner de los Ríos y los krausistas alemanes. Correspondencia inédita*, Madrid 2003, pp. 105 s.).



Francisco Giner de los Ríos (por Juan José Gárate)

Si bien *Giner* no participó nunca activamente en política, pudo entonces, desde la cátedra en la que es repuesto, influir decisivamente en la legislación relativa a la enseñanza pública con directrices reformadoras de ascendencia genuinamente krausista. Un *regeneracionismo científico* cuyos objetivos principales serían:

i.) La reorganización de los estudios de facultad de acuerdo con su consideración como enseñanzas estrictamente científicas, y no como enseñanzas superiores profesionales, en el que los estudios filosóficos tendrían un protagonismo fundamental. Esta reclamación del carácter científico de las facultades encontrará acogida en el decreto ministerial de 2 de junio de 1873 (… *reorganizando la enseñanza de las actuales Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias exactas, físicas y naturales*); su lectura permite constatar, además, la coincidencia de las materias propuestas para el programa de la facultad de filosofía con la lista de las contenidas en un plan esbozado con anterioridad por *Giner* (cfr. E. M. Ureña, J. M. Vázquez-Romero, *op. cit.*, pp. 104 s.).

ii.) La reclamación de una auténtica autonomía para la universidad, que así podría determinarse de una vez por todas como la institución social (la *persona social*) con

Refugio Giner de los Rios (La Pedriza).
Foto: Florencio Fuentes (1943. Archivo RSEA Peñalara).

> la misión del gobierno de la ciencia y de la enseñanza (al modo como otras esferas sociales, como el estado o la iglesia, tendrían de suyo otras finalidades y soberanía para ellas: el derecho y la religión, respectivamente). Esa demanda de *selfgovernment* universitario la encontramos reconocida en el proyecto de ley presentado en las cortes constituyentes el 23 de abril de 1869 para la reforma de las enseñanzas; sobre todo, en la propuesta, contenida en su título quinto, de una junta cuyas atribuciones serían, entre otras, las de confección de reglamentos, de clasificación de facultades y carreras, de determinación de los estudios de los distintos niveles educativos, etc.

Sin embargo, esas iniciativas se van al traste con la restauración canovista (1875), dejándole a *Giner* un regusto amargo por los proyectos que todo lo fían a reformas legales. Además, brotan de nuevo las tensiones entre profesores progresistas y administración de la instrucción pública, que se afana por establecer una vigilancia ideológica de las cátedras que enoja a algunos, concluyéndose con las consabidas separaciones de cátedras y suspensiones de empleo y sueldo. De resultas de esta *segunda* cuestión universitaria, *Giner* acaba confinado en Cádiz.

Será durante ese confinamiento cuando, estimulado por una oferta británica para abrir una universidad en Gibraltar, proyecto que es finalmente abandonado por, entre otros motivos, temerse los participantes que aquélla fuera tildada de universidad *krausista*, *protestante* o *masónica*, surge la comezón por fundar un establecimiento independiente de estudios universitarios. El empeño no es ya el de antaño, que perseguía la reforma de la universidad pública desde dentro, sino el de la fundación de una corporación privada dedicada al imparcial cultivo y difusión del saber en todas sus áreas. Ese es el espíritu fundacional que animará la fundación de la *Institución Libre de Enseñanza* en 1876.

Los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza

El reverso positivo del rechazo del sectarismo, de la ideologización y del partidismo será esa consagración al ideal científico, que se estima forzosamente neutral e independiente. Con ello parecen restaurarse, en esta nueva institución, aquel regeneracionismo científico sesentayochista al que aludimos más arriba. Sin embargo, pronto soplan nuevos aires en la institución gineriana que parecen orearlo todo. En pocos años, los institucionistas comprueban la importancia de la enseñanza en los primeros niveles, hasta el punto de reconocer que la reforma de los estudios superiores puede esperar, correspondiéndole a la educación primaria el protagonismo del restablecimiento de la dignidad de la vida de los individuos y de la nación entera. La escuela, ya no la universidad, se convierte en la agencia de transformación social, pasándose, pues, de una concepción regeneracionista científica a un *regeneracionismo educativo*.

La habilitación de la enseñanza primaria y parvulista como educación por excelencia conllevará un cambio en la concepción de los otros niveles educativos.

Por un lado, se postulará un modelo de universidad ya no prevalentemente científico, sino, en conformidad con el espíritu escolar, dirigido a la formación integral del individuo (modelo anglosajón y no germánico); *por otro*, la enseñanza secundaria no será concebida ni como una enseñanza profesional, ni como un bachillerato preuniversitario, sino que se demandará su empalme con la enseñanza primaria, que le granjearía así su carácter generalista.

Con ánimo sumario, proponemos los siguientes cuatro puntos como muestra de los grandes principios pedagógicos institucionistas que alentaron el regeneracionsimo educativo gineriano, acompañándolos de breves pasajes ginerianos que justifican sus pareceres:

i.) La programación de los estudios en secciones adecuadas al grado de desarrollo individual, de acuerdo con una concepción cíclica de la enseñanza de los contenidos, donde estos son los mismos a lo largo del itinerario educativo, variando únicamente la profundidad y detalle de su estudio:

> «…al sistema de incrementos graduales, general en Europa y superior al español, hemos substituido un sistema orgánico de diferenciación progresiva, en que todos los estudios comienzan simultáneamente, aunque sólo en sus primeros y más tenues lineamientos; se desenvuelven por entero en cada curso, cada vez con mayor complejidad, y terminan de la misma manera» (OO.CC., VII, 37).

ii.) La concepción de la docencia como acción ética del maestro, dialógica y no autoritaria, que no recurre a los dispositivos exteriores del premio-castigo y de la emulación y franquea la conciencia íntima del alumno por medio del trato personal, prefigurando el diálogo intrasubjetivo por medio del cual el individuo puede llegar a autodeterminarse como sujeto que responde sometiéndose a los dictados de su racionalidad.

> «Así llevamos en nosotros mismos esta dualidad (todos somos al par el hombre y este hombre): dualidad a veces contradictoria, pero que estamos llamados a concertar para acallar la inquietud de

la conciencia, que sólo se apacigua cuando el hombre particular se somete al hombre "ideal", a la razón, a su naturaleza, que es quien debe gobernar en nosotros» (OO.CC., VIII, 37).

iii.) La aplicación de los principios de la pedagogía fröbeliana a todos los niveles, fomentando una acción educativa que favorezca el contacto con la naturaleza y las excursiones educativas y facilite, así, el aprendizaje activo e intuitivo, que habría de sustituir a la estampación memorística y pasiva propia de las lecciones magistrales y del libro de texto:

> «… la intuición no es una ilustración posterior de la enseñanza, sino la base sobre que se construye toda entera. Las lecciones de clase son tan sólo (como los trabajos de gabinete para el crítico de arte o de literatura, para el viajero, el topógrafo o el arqueólogo) el resumen sintético donde se discuten y condensan los resultados de la inspección directa, personal, e inmediata del objeto» (OO.CC., XVI, 33).

iv.) La concepción de la escuela como organismo social para la formación integral del individuo y para la regeneración social, que se constituye así en paradigma para otras instituciones de normalización social (manicomio, presidio…):

> «…el tratamiento de estas diversas clases [de anormales], sin excepción alguna (y tratamiento que un día se extenderá en su forma adecuada al hospital) es un tratamiento educativo […]. Por esto, todas las instituciones consagradas a ese tratamiento [de anormales] deben ser escuelas, no asilos—y en este sentido se van transformando—, quedando sólo este último tipo subsistente para los incurables, incorregibles, etc.; al menos, mientras no se sepa hacer otra cosa» (OO.CC., VII, 255-262).

Sin duda que esta escueta nómina no agota las innovaciones que señalan a la *Institución Libre de Enseñanza* como un centro educador pionero, y así habríamos de apuntar otros aspectos, como su resuelta defensa de la coeducación, si bien hasta los comienzos del siglo veinte no contó con alumnas, o la labor de fermento cultural que en simbiosis con la administración pública tuvo, con la creación del *Museo pedagógico*, la *Junta para Amplicación de Estudios*, la *Residencia de Estudiantes*, el *Centro de Estudios Históricos*, etc. Pero, para finalizar, quisiera resaltar cómo la pedagogía gineriana encareció siempre el valor de la formación de los maestros, estableciendo como requisitos una cultura general enciclopédica, formación filosófica, especialización científica vocacional y una sólida base pedagógica en incesante formación continua. Téngase en cuenta que "no hay para qué decir que ésta es sólo una parte. La formación del carácter moral, del sentido y del gusto estéticos, de los hábitos sociales, el juego y demás ejercicios corporales, etcétera, etc., constituyen, desde el punto de vista de la «*Institución Libre de Enseñanza*» (no tan extendido en nuestro país, por desgracia, como sería de desear), otros elementos, «por lo menos» tan importantes como el relativo a la educación intelectual de sus profesores" (OO. CC., XII, 91).

BOLETIN
DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA.

La *Institucion libre de Enseñanza* es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunion religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad é inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagacion y exposicion respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los *Estatutos.*)

Este Boletin, fundado en conformidad con el párr. 5.º art. 16 de los *Estatutos*, se reparte por ahora gratuitamente á los Socios de la *Institucion*, así como á las Corporaciones científicas y redacciones de periódicos análogos; esperando que unas y otras se servirán aceptar el cambio con sus respectivas publicaciones.
La correspondencia se dirigirá á la Secretaría de la *Institucion*, Esparteros, 9.

AÑO I. (REIMPRESION.) MADRID 11 DE OCTUBRE DE 1877. (2.ª EDICION.) N.º 13.

PLAN DE ESTUDIOS PARA EL CURSO DE 1877-78.

I.—ESTUDIOS GENERALES DE 2.ª ENSEÑANZA.

(INCORPORADOS AL INSTITUTO DE SAN ISIDRO).

ASIGNATURAS.	DIAS.	HORAS.	PROFESORES.	AUXILIARES REPETIDORES.
Latin y Castellano (1.er curso).	Todos..	2-3 t.....	Ldo. D. J. Ontañon.	Br. D. Ilirio Guimerá.
Id. id. (2.º curso).	Id.....	8-9 m.....	Dr. D. J. Quirós..	
Retórica y Poética.....	Id.....	3 1/4-4 1/4 t..	Dr. D. H. Giner..	Br. D. J. Presilla.
Geografía.....	L. M. V.	3 1/4-4 1/4 t..	Dr. D J. de Caso.	Ldo. D. G. Cifre.
Historia Universal.....	Todos..	2-3 t.....	Ldo. D. A. Calderon.....	Ldo. D. Manuel B. Cossío.
Id. de España.....	M. J. S.	4 1/2 5 1/2 t..	Ldo. D. M. Poley.	Ldo. D. Pablo Rózpide.
Psicología.....	L. M. V.	4 1/2 5 1/2 t..	Dr. D. J. de Caso..	Ldo. D. Manuel Alcázar.
Lógica y Ética.....	M. J. S.	2-3 t.....	Dr. D. H. Giner..	Br. D. R. Rubio.
Matemáticas (1.er curso)....	Todos..	9 1/4-10 1/4 m.	Br. D. J. Lledó...	Br. D. J. J. Conde.
Id. (2.º curso)....	Id.....	8-9 m.....	Ing.º D. F. Buireo.	
Física.....	Id.....	4 1/2-5 1/2 t..	Dr. D. L. Simarro.	Dr. D. V. Vera.
Química.....	M. J. S.	8-9 m.....	Dr. D. F. Quiroga.	Dr. D. J. C. Guilien.
Botánica.....	M. y S..	10 1/2-11 1/2 m	Dr. D. A. G. de Linares.....	Ldo. D. Miguel San Miguel.
Mineralogía.....	M. y V.	10 1/2-11 1/2 m		Ldo. D. J. M. Junquera.
Zoología.....	L. y J..	10 1/2-11 1/2 m	Dr. D. S. Calderon.	
Fisiología é Higiene.....	L. M. V.	2-3 t.....		
Agricultura elemental.....	M. J. S.	3 1/4-4 1/4 t..	Ing.º D. A. Pellico.	
Clase de estudio.....	Todos..	11 y 1/2 m...	Ldo. D. J. Ontañon.	
Ampliacion de Instruccion primaria.....	Id.....	12 y 1/2 m...	Br. D. G. Florez..	

NOTAS. 1.ª—Todos los alumnos de 2.ª Enseñanza asistirán á las clases de Estudio y de Ampliacion de Instruccion primaria el número de horas semanales que se les designe, salvo aquellos á quienes los profesores exceptuasen por juzgarlo innecesario.
2.ª—Todos los alumnos á quienes los Profesores no exceptúen expresamente, asistirán á un repaso semanal de las asignaturas que cursen.
3.ª—Los alumnos cuya instruccion en alguna asignatura que tuviesen ya probada fuese, sin embargo, juzgada insuficiente por los Profesores de las enseñanzas que cursen en el presente año, asistirán tambien á estos repasos.
Derechos mensuales de matrícula. Por cada asignatura hasta cuatro inclusive, para los socios ó personas que utilicen su derecho, 2,50 pts., y para los no socios, 5; por cinco ó más, 12,50 para los primeros, y 25 para los segundos.
Las clases de Estudio, Ampliacion de Instruccion primaria y Repasos son gratuitas.

Página del Boletín de la ILE (11 octubre 1987)

Para saber más

- Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid: Editorial Complutense.
- Molero Pintado, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto español de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vázquez-Romero, J.M. (coord.) (2009). *Francisco Giner de los Ríos. Actualidad de un pensador krausista*. Madrid: Marcial Pons Historia.

Texto de Giner de los Ríos

«…todos recuerdan de qué modo comenzamos. La segunda enseñanza y la de algunas facultades, organizadas una y otra, por lo menos en lo fundamental de su plan y de sus métodos, sobre el modelo del Estado, constituían a la sazón el objetivo de nuestras fuerzas. (…).

La falta de intimidad y de carácter educador, por tanto, en las relaciones del maestro y del alumno; la aridez y superficialidad de las mismas nociones intelectuales, borradas no bien aprendidas; la compresión de la personalidad al comienzo de su desarrollo espontáneo; el olvido, cuando no el afrentoso desdén de las tendencias ideales en la enseñanza, reducida a un mecanismo inerte, y la frialdad, y el desamor, y aun aversión que de aquí nacen, si cabe mitigarlos por la unánime cooperación de unos cuantos maestros, jamás puede arrancarse cuajo, sino a virtud de una organización inspirada en diverso propósito y correspondiente a muy otros procedimientos.

Agréguese a esto la impotencia de cuantas mejores se intenten en la segunda enseñanza mientras falte a sus alumnos, no ya la base indispensable para recibirla, sino aquella educación primera, propia de todo ciudadano, abandonada por la ignorancia de nuestros Gobiernos (…).

Ahora bien; de la conciencia de estas limitaciones nació nuestra escuela primaria. Establecida a excitación de un benemérito patricia, honor de la ciencia y del Estado [Laureano Figuerola], ha realizado de tal modo sus fines, que, desde aquel día, puede bien señalarse en el espíritu, en las tendencias y en la práctica de la *Institución* un nuevo e importantísimo progreso. Pues, fundada sobre principios completamente distintos de los usuales y reglamentarios entre nosotros, tanto en lo que se refiere a su programa como por lo que respecta al procedimiento y a la intención pedagógica, más importante todavía, y encomendada a dos alumnos de la *Institución* que, si carecían de la preparación y práctica de los maestros titulados, se hallaban por lo mismo libres de los hábitos tradicionales de toda profesión, superaron sus frutos a las más optimistas esperanzas. El carácter enciclopédico del plan; la absoluta y radical proscripción del libro de texto; el sentido antiacadémico, familiar y educador en la enseñanza; la inauguración de las excursiones de los alumnos, fueron quizá los principales elementos que deben atribuirse esos frutos hijos del espíritu de reforma en la pedagogía que simboliza el nombre inmortal de Fröbel.

Ahora bien: dada la homogeneidad del personal docente en nuestras enseñanzas primaria y secundaria, y el general desencanto acerca de los resultados de esta última, fácil era prever que la convicción tocante a la analogía entre ambos órdenes y la posibilidad de extender al segundo los principios con tal éxito aplicados en el primero debía rápidamente ganar todos los ánimos. Por esto digo que, a partir de la fundación de nuestra escuela [primaria], se abre para la *Institución* un nuevo período. Los ensayos y tanteos verificados desde entonces, a fin de realizar este proceso de asimilación entre ambos órdenes, van ahora a consumarse, por fortuna, en el presente curso, mediante la supresión de los exámenes anuales y la adopción definitiva de los procedimientos inaugurados en la escuela. Parte, y grande, toca en esta reforma a los padres de familia que nos prestan su confianza, cada vez más persuadidos, merced a la experiencia ajena y propia, de la necesidad de encaminar la educación de sus hijos para hacer de ellos hombres de razón y conciencia, dignos, honrados, útiles, laboriosos, firmes y varoniles, útiles a los demás y a sí mismos; que no bachilleres precoces, superficiales, retóricos, extraños a la realidad de la vida; individualidades sin personalidad, sin hábitos formales de trabajo, incapaces de valerse por sí, ni menos de cooperar a la redención de su patria.

Sin duda, señores, falta aún harto más tiempo del que a primera vista pudiera parecer necesario para realizar cumplidamente este ideal. Pugna con hábitos tan consustanciales ya en nuestra naturaleza, que el mismo maestro, formado al calor de otros principios, ha menester corregirlos cada día en sí propio, merced a una lucha incesante. Así es que, sólo tras de largos e ímprobos esfuerzos, y con el empuje, sobre todo, de la nueva generación que ya comienza a reemplazarnos en la enseñanza, llegará nuestra práctica a corresponder con nuestras aspiraciones, frente a las cuales los resultados han de aparecer todavía desanimadores a los espíritus impacientes. La confianza que la *Institución* inspira, y que tan grave responsabilidad nos impone, se debe, pues, más que a la obra hasta ahora realizada, al camino emprendido, o, de otras suerte, a la evidente superioridad de la pedagogía moderna (…)».

"El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza. B.- Discurso de 1881-82", en *Obras completas de D. Francisco Giner de los Ríos*, tomo VII, *Estudios sobre educación*. Madrid 1922: pp. 45-49.

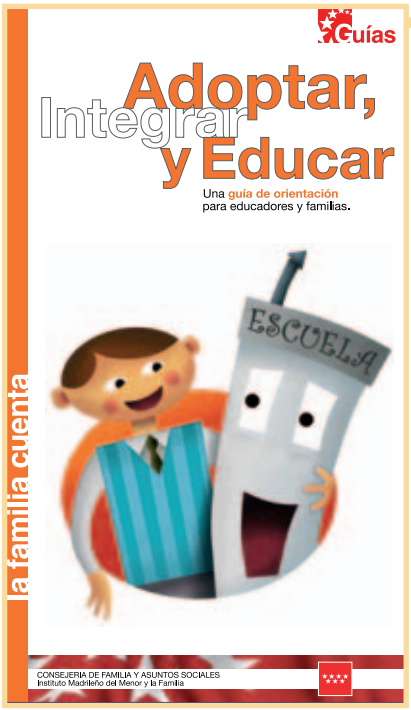
Primeros alumnos de la ILE en clase.

Libros sobre la Adopción

Adopción y Escuela: Guía para educadores y familias

Beatriz San Román
(2008)
Barcelona
http://www.postadopcion.org/libro-adopcion-y-escuela

Con su estilo ágil e incisivo, Beatriz San Román nos acerca los datos, las anécdotas, los retos y los posibles abordajes del tema de la adopción en la escuela. Especialmente recomendable para padres y profesionales, recoge cuestiones de máximo interés como el mejor momento para la integración escolar, la integración inicial, la colaboración familia escuela, los aspectos afectivos y conductuales de la población adoptiva en la escuela o la comunicación sobre adopción en el cole. También hace un recorrido sobre la adopción en las distintas etapas escolares. El libro puede ser consultado en internet o en papel.

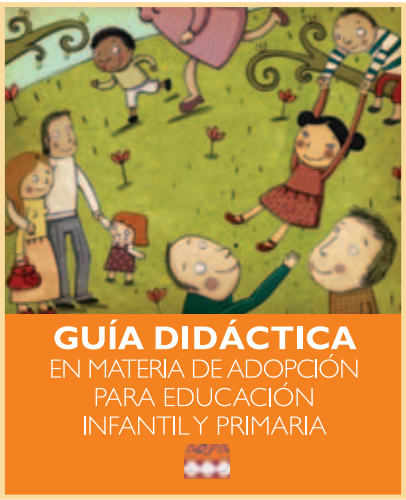


Adoptar, integrar, educar. Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia

Lila Parrondo, Ana García, Mónica Orozco, María José Vidaurrázaga
Comunidad de Madrid, 2007
Madrid, 87 pags.
http://www.madrid.org

Se trata de una guía fácil para que los padres puedan llevar al cole o compartir con el tutor de sus hijos. Con un lenguaje sencillo aborda las cuestiones clave de la adopción en la escuela, especialmente los aspectos que deben tener en cuenta los educadores para facilitar la integración escolar de los menores que vienen de la adopción, especialmente de la adopción internacional. La accesibilidad de su lectura, con frecuentes resúmenes de texto, imágenes y recordatorios de lectura, hacen amena su lectura pero no restan un ápice de profundidad a sus contenidos. Muy recomendable.

Incluye direcciones útiles de consulta sobre cuestiones adoptivas en la Comunidad de Madrid.



Guía Didáctica en materia de adopción para educación infantil y primaria

ARFACYL
http://www.arfacyl.org/

Elaborada por la Asociación Regional de familias adoptivas de Castilla y León, pretende ser un recurso de trabajo para los profesores en el aula, ofreciendo ideas, actividades estructuradas y materiales para trabajar cuestiones como la diversidad familiar, los orígenes o las emociones relacionadas con la aceptación o el abandono. Dentro de la guía, Natividad Bueno Basurto nos ofrece tres reinterpretaciones de los cuentos clásicos en una clave sensible a las cuestiones de adopción: "La casa de chocolate", "La pata renata" y "Querido diario". Original, interesante y muy práctico.

Adopción Hoy: Nuevos desafíos, nuevas estrategias

Felix Loizaga (coord.)
Mensajero, 2010
Bilbao

Voluminoso manual que recoge, de forma actualizada, las principales aportaciones de cuarenta investigadores, profesionales y técnicos que trabajan en España alrededor de las cuestiones adoptivas, junto con algunos actores de la adopción como familias, adoptados o asociaciones. Un recorrido por el índice permite hacerse una idea bastante fiel acerca de las personas y las temáticas que centran hoy la reflexión sobre adopción. Sus capítulos abarcan desde la historia de adopción, los procedimientos legales, los significados de la adopción, los procesos psicológicos que nos ayudan a comprender o las intervenciones concretas que se han mostrado eficaces con esta familia.

El libro además incluye direcciones de internet, glosarios de términos o actividades prácticas que hacen la lectura más ágil y aportan recursos interesantes para la práctica en cuestiones muy diversas. Sin duda, este manual aborda de manera actualizada y muy completa el fenómeno de la adopción y las posibles estrategias de intervención con adoptados y sus familias.

Esta es nuestra historia: El libro de tu adopción

Ana Berástegui y Blanca Gómez Bengoechea
SM, 2008
Madrid

Es un "Libro de vida" preparado para iniciar la comunicación sobre los orígenes en adopción entre padres e hijos. En este libro se pueden anotar muchos detalles del proceso de adopción y del primer año en familia para que el niño pueda familiarizarse con el lenguaje de la adopción, los datos sobre sus orígenes y la historia de cómo se integró en la familia y cómo fue el primer año juntos. Al completar el libro con fotografías, anotaciones y recuerdos, se preparar la historia familiar para compartirla con el niño a lo largo del crecimiento. Incluye todos los aspectos relevantes para hablar sobre adopción: cuándo decidieron la adopción, como fue el proceso, cómo le conocieron, de dónde venía él, cómo fue el primer encuentro, cómo es el país de origen o cómo se adaptó al nuevo hogar. El libro incluye una guía para que los padres puedan completar el libro y tengan los conocimientos básicos acerca de la comunicación sobre adopción.

2.º Ciclo de ESO, F.P., Bachillerato. Adulto

La vergüenza

Mª del Carmen Gutiérrez Moar y Carmen Pereira Domínguez
Universidades de Santiago de Compostela y de Vigo
mdelcarmen.gutierrez@usc.es y mcdguez@uvigo.es

"El amor destierra la vergüenza"
(Refrán popular)

Ficha técnica

TÍTULO ORIGINAL: La vergüenza
NACIONALIDAD: España
DIRECCIÓN: David Planell
GUIÓN: David Planell
PRODUCCIÓN: María Zamora y Stefan Schmitz
AÑO: 2009
INTERPRETACIÓN: Alberto San Juan (*Pepe*), Natalia Mateo (*Lucía*), Marta Aledo (*Irene*), Norma Martínez (*Rosa*), Esther Ortega (*Ester*), Brandon Lastra (*Manu*)
MÚSICA: Christopher Slaski
FOTOGRAFÍA: Charly Planell
GÉNERO: Drama
DISTRIBUCIÓN: Avalon Productions
DURACIÓN: 107 minutos

La historia:

En una mañana se cuenta una vivencia íntima y personal. Los protagonistas son Pepe y Lucía, una pareja moderna próxima a los cuarenta años que vive en una zona acomodada de Madrid junto a su hijo en régimen de acogida, Manu, de origen peruano, de ocho años. Ante el difícil trance por el que están pasando deciden comunicar a la trabajadora social no seguir adelante con esta situación y devolver al niño. Poco a poco se irán entrelazando otros personajes y problemas añadidos.

Comprobar esta revelación no será fácil para Pepe y Lucía. Les invaden momentos de soledad, incomunicación, pánico, celos, inmadurez, desequilibrio emocional,… Se sienten avergonzados de sí mismos y ante los demás.

La vergüenza brinda ambientes tensos, ácidos e intransigentes mezclados con tintes de humor negro y a su vez con gestos de ternura, risa, tolerancia y esperanza.

Temas:

- Problemas de pareja
- Educación familiar (adopción)
- Trabajo y conciliación familiar
- Comunicación
- Inmigración
- Educación emocional
- Acoso escolar

Valores:

- Respeto
- Tolerancia
- Amor
- Confianza
- Autoestima
- Responsabilidad
- Esperanza

Antes de ver la película

- Localizamos en internet información sobre España, concretamente, Madrid, y Perú, especialmente, Lima: ubicación, población, historia, literatura, arte, gastronomía, ocio y tiempo libre, etc.
- Despejamos los siguientes conceptos: adopción, valoración de idoneidad de los padres, asignación de niños y niñas a familias, informes de seguimiento, etc.
- Con la ayuda de los docentes nos documentamos (internet) sobre legislación referente a: Adopciones internacionales en España (Ley 54/2007, de 28 de Diciembre, de Adopción Internacional (*BOE* núm. 312/2007, de 29 de diciembre de 2007) e Instituto Madrileño del Menor y la Familia, así como las condiciones a cumplir para elaborar un expediente adoptivo.
- En pequeños grupos describimos las tipologías de familia que existen en la actualidad, ¿qué caracterizan a cada una de ellas?, ¿todas estas modalidades pueden realizar adopciones internacionales?, ¿con qué dificultades se puede encontrar una pareja que desea adoptar un hijo?
- A través de internet buscamos noticias y casos de adopciones frustradas que han provocado la devolución de niños a sus países de origen.
- Igualmente conocemos e identificamos las siguientes emociones: ira, miedo, tristeza, aversión, alegría, amor, felicidad.
- Nos centramos en la vergüenza y su significado: culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, remordimiento, humillación, pesar.
- En parejas elaboramos una definición de vergüenza. Y señalamos en qué diversos momentos podemos sentirla.
- Nos fijamos en la carátula de la película, ¿qué nos denota y connota?, ¿por qué ese título?, ¿qué otros mensajes incluye?

Secuencias /Escenas	Preguntas

1. Pepe y Lucía. Una complicada mañana

–*Suena el despertador. Lucía se levanta cansada y pensativa. Va hacia la cocina y bebe un vaso de agua. Llama en la puerta de la habitación de su hijo adoptado, Manu. Pepe también amanece, se pone nervioso al comprobar que han cortado el agua y Lucía le recuerda que no ha ayudado a Manu a terminar el cuaderno de deberes* (0' 24").

1. PREGUNTAS

–¿Cómo es la vivienda de esta pareja, dónde está ubicada, cómo está decorada, qué colores y objetos predominan? ¿Reflejan las personalidades de Pepe y Lucía? ¿Cómo transcurre la cámara en estos primeros momentos del filme? ¿Qué tipos de planos predominan? ¿Qué clase de música escuchamos?

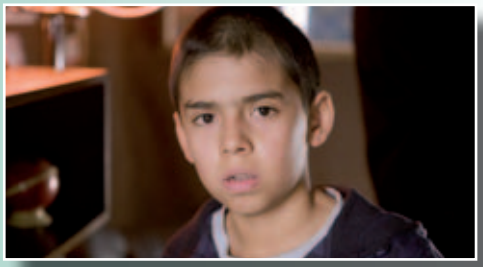
–¿Cómo son Pepe y Lucía? ¿Cómo visten? ¿Qué gustos tienen? ¿Qué objetos coleccionan? ¿Cómo es su vida de pareja? ¿Cómo conviven en el piso? ¿En qué trabajan? ¿De qué, dónde y cómo dialogan? ¿Qué amistades tienen? ¿Qué preocupaciones les invaden? ¿Qué ambiente se percibe en ese hogar? ¿Comparten las tareas de la casa? ¿Cuáles? ¿Por qué desean tener un hijo? ¿Cómo afrontan los problemas? ¿Cómo se comportan ante situaciones inesperadas?

2. Rosa y la conquista de Manu

–*Pepe:* "¡Qué nos roba la peruana!" (8'59").

–*Manu:* "¿Es verdad que conoces a mi mamá?" (48'14").
–*Amiga de Rosa:* "Mira cómo te mira" (50'37").
–"Te quitaron la patria potestad" (54'45").

–*Rosa:* "Quiero otra oportunidad" (56'20").
–"Me he tirado seis años dando cabezazos y ya basta, ¿no?" (1h.16'47").
–"Lo voy a seguir donde vaya… ¡Qué vergüenza!" (1 h.19'42").



2. PREGUNTAS

– ¿Cómo es Rosa? ¿De dónde es y qué antecedentes tiene? ¿Cómo ha llegado a la casa de Pepe y Lucía? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando con ellos? ¿Cómo la tratan? ¿Cómo se siente ella en su trabajo? ¿Cómo y con quién vive? ¿Cómo está decorada su vivienda? La comparamos con el piso de Pepe y Lucía.

– ¿Por qué desconfía Pepe de Rosa y qué razones alega? Comentad qué rarezas está notando. ¿Qué prejuicios tiene hacia ella? ¿Cómo se siente Lucía ante algunas actuaciones de Rosa hacia Manu? ¿Existe respeto, confianza, distancia entre Rosa y Lucía? Justificad vuestras repuestas.

– Rosa ¿presenta la misma apariencia física cuando está en su casa que cuando va a trabajar? ¿Por qué creéis que actúa así? ¿Qué cambios notáis? Describidlos.

– ¿Cómo es la relación entre Rosa y Manu? ¿De qué temas hablan? ¿Qué pretende? ¿Qué actividades realizan juntos? ¿Es sincera con él? ¿Por qué lo lleva a su piso? ¿Qué observa, vive y descubre allí Manu? ¿Qué está tramando Rosa?

– ¿Qué preocupaciones tiene Rosa? ¿De qué se arrepiente? ¿Por qué le han quitado la patria potestad de su hijo? ¿Qué verdades le expone su amiga de piso? ¿De qué siente Rosa vergüenza? ¿Por qué se desmorona?

3. Manu. Un ejemplo de acoso escolar

Sobre el aspecto de su cabeza

–*Rosa:* "Hoy no hay colegio, ¿no?" (10'27").
–*Lucía:* "No. No, no, pero Manu tiene cita con el dentista a la 1:30" (10'32").
–*Pepe:* "Con el peluquero, ¿no?" (10'34").
–*Lucía:* "No, con el dentista" (10'35").
–*Pepe:* No, dijimos con el peluquero. No puede ir por ahí con esa cabeza que parece del orfanato, Lucía (10'39").
–*Lucía:* "La cita es a la 1:30 con el dentista. Si sobra tiempo, pues vayan también al peluquero. ¿Usted le puede acompañar?" (10'44").
–*Rosa:* "Sí, claro" (10'45").
–*Lucía:* "Pueden comer por ahí un menú o se meten en un burguer. Nosotros como a la 16:30 habremos terminado" (10'50").

Sobre el cuaderno de Conocimiento del Medio

–*Lucía:* "Bueno, ¿vas a los chinos o no vas?, que no tenemos todo el día" (11'42").
–*Pepe:* "Pero si seguro que no está. El chino habrá visto el cuaderno y lo habrá tirado a la basura" (11'51").
–"No van a dejar de darle collejas por muchos trabajos que lleve al colegio. Lo sabes ¿no?" (12'00").
–*Lucía:* "Por lo menos, no le están dando tan de lado como antes" (12'02").
–*Pepe:* "No sé, y además, con esa pinta de Latin King que se ha puesto" (12'05").
–*Lucía:* "¡Oye, ya, deja el pelo de una vez! Te está provocando, lo sabes de sobra, por eso se hizo lo del pelo, Pepe, porque quiere que te cabrees" (12'13").
–Pepe: Lo está consiguiendo (12'14").
–Lucía: ¿Tiene 8 años, le vas a entrar al trapo? (12'18").
–Pepe: ¡Ni siquiera le da de comer a los peces. Dice que les da pero no les da! (12'21").
–Lucía: Bueno, pidió tener los peces en su cuarto. Deja por lo menos, que se haga responsable de eso, de dos peces (12'31").

Sobre la actividad extraescolar

–Lucía: "Es del cole" (12'33").
–"Sí, Merche" (12'35").
–"No, ningún problema" (12'40").

3. PREGUNTAS

– ¿Describimos a Manu: su aspecto físico y psicológico ¿De dónde procede? ¿Qué historia de vida tiene? ¿Por cuántos hogares ha pasado? ¿Cómo han sido estas experiencias? ¿Cuántos nombres ha tenido? Describimos su habitación. ¿Cómo se siente en ella? ¿Es un lugar cómodo para realizar sus tareas educativas y de ocio? ¿Qué gustos y aficiones comparte con Pepe y Lucía? ¿Cómo conviven en la vivienda? ¿Dialoga con ellos asiduamente? ¿Cómo se siente y lo tratan en esta casa? ¿Se aprecian unas normas y límites de convivencia mutua? ¿Qué responsabilidades asume Manu? ¿Qué intuye de sus padres adoptivos con respecto a él? ¿A quién se lo dice? ¿Y cómo se siente él?

– ¿Cómo lo tratan en el colegio? ¿Qué problemas ha causado? Lucía y Pepe ¿están al tanto de su adaptación y progreso en el centro educativo? ¿Qué sabemos de sus amistades? ¿Consideráis normal que sus padres desconozcan lo ocurrido a Manu en el colegio? ¿Os parece que Pepe y Lucía afrontan con madurez estas cuestiones? ¿Cuál debería ser la actuación más adecuada? ¿A dónde podrían acudir?

– ¿Qué clase de comportamientos tiene Manu? ¿Por qué creéis que actúa así?

– ¿Por qué pensáis que se muerde las uñas y se orina? ¿Por qué tiene esas rabietas? ¿Por qué es hiperactivo y está medicado? ¿Qué piensa Manu de esto? ¿Qué opinan y cómo actúan Lucía y Pepe ante sus comportamientos? ¿Cómo manifiestan su amor, afecto y preocupación hacia Manu? ¿Os parecen acertados?

Secuencias /Escenas	Preguntas

3. Manu. Un ejemplo de acoso escolar (cont.)

–"¿No pagaste taekwondo del mes que viene?" (12'47").
–*Pepe:* "¡Uf, se me pasó!" (12'44").
–"Ahora lo pago, a la vuelta de Vallecas" (12'44").
–*Lucía:* "Por cierto, el pasaporte de Manu, ¿Sabes dónde está? Lo digo por si lo quiere Jimena" (12'53").
–*Pepe:* "No, a estas alturas, no creo" (12'55").

Algo inesperado

–*Pepe:* "¿Qué pasa?" (17'27").
–*Lucía:* "Era Maca, la madre de Blas" (17'28").
–"Blas le ha dicho que ayer estaban esperando a Manu en la puerta del colegio" (17'31").
–"El Pereira ese, con tres macarras" (17'33").
–*Pepe:* "El Pereira ese, no me jodas, con 10 años, hay que ser macarra" (17'36").
–"¿Le pegaron?" (17'39").
–*Lucía:* "No, bueno, le pegaron… chicles en la cabeza" (17'43").
–*Pepe:* "¡Joder! Por eso se cortó el pelo" (17'47").
–"Cariño, ¿Por qué no nos dijiste lo de esos chicos? No sabíamos por qué te habías cortado el pelo" (18'08").
–"Manu, por qué no nos dijiste lo que pasó" (18'18").
–*Lucía:* "Cariño, te pegaron el pelo con chicles y no nos dijiste nada" (18'23").
–"Cariño, ¿Qué estás haciendo?" (18'25").

4. Irene. La asistenta social

Irene, es la nueva asistenta social, sustituye a Jimena: realiza una visita al domicilio de Pepe y Lucía.
–*Lucía:* "Es un niño con problemas y no pienso seguir jodiéndole la vida" (39'22").
–*Irene:* "Tres nombres se dice pronto" (40'29").
–"Pedisteis la adopción, ¿verdad?" (51'42").
–"La historia de Manu es la historia de un fracaso de las instituciones y de las familias con las que ha tenido la mala suerte de vivir. Esto no puede volver a suceder" (52'26").
–*Irene:* "En estos momentos… tenemos dudas de que seáis aptos para la adopción de Manu" (52'53").
–*Irene:* "Hay que emitir una especie de certificado de idoneidad" (51'53").
–*Pepe:* "¿No somos aptos?" (53'06").
–"Ya veo por dónde vas. Me acabo de dar cuenta por dónde va la marcha" (1h.11'01").
–*Irene:* "¿Ha preguntado alguna vez el niño por su madre biológica?" (1h.13'13").
–*Pepe:* "¿Te chutas?" (1h.14'10").
–*Irene:* "… A mí vuestros trapos sucios me dan vergüenza. Yo ya tengo bastante con lo que tengo" (1h.14'16").
–"Lo de Manu no está decidido…" (1h.15'01").

4. PREGUNTAS

– Describimos a Irene, ¿cómo se comporta con Lucía y Pepe? ¿Cómo la reciben y cómo lleva la entrevista? ¿Qué concepto tienen Pepe y Lucía de Irene? ¿Cómo se comporta Irene? ¿Cómo fue la relación con Jimena, la anterior asistenta social?
– ¿Qué os parece ese continuo llamar a la puerta, atención al móvil, a la comida, al aperitivo, a los comentarios molestos entre ellos en la habitación, en la cocina y en el baño? ¿Os parecen normales todas esas interferencias en un encuentro tan crucial como ese?
– ¿Se percibe una conversación sincera, tranquila, distendida? ¿Se aprecian sorpresas y actitudes incómodas a medida que transcurre la entrevista? ¿Responden del mismo modo Pepe que Lucía? ¿Cómo se siente Irene? ¿Os parece adecuada la respuesta de Lucía?
– ¿Cómo es la despedida? ¿Quién suaviza la situación? ¿Cómo se comporta Pepe con Irene y con Lucía? ¿Qué os ha parecido esta entrevista? ¿Qué fallos vemos? ¿Cómo pudo encauzarse mejor? ¿Consideráis apropiada la actuación de los servicios sociales?

5. Pepe y Lucía se sinceran

–*Pepe:* "Lo siento, mi carácter…, me pierdo, no sé lo que hago" (1h.23'41").
–*Lucía:* "A lo mejor ella (la trabajadora social) tiene razón, a lo mejor no estamos preparados para tener un hijo, a lo mejor, en realidad, no queremos tener un hijo" (1h.23'58").
–*Pepe:* "Yo, si quiero tener un hijo. ¿Tú no quieres?" (1h.24'02").
–*Lucía:* "Con todas estas mentiras" (1h.24'03").
–*Pepe:* "A mí tampoco me gusta, pero no tiene porque ser siempre así. Podemos intentarlo: Vida nueva, reglas nuevas, sin mentiras, ya, desde ahora" (1h.24'15").

–*Lucía:* "Si eres jefa, eres jefa. Vale… Nadie te da duros a pesetas" (1h.26'26").
–*Pepe:* "Yo también soy jefe y, curro lo que tengo que currar" (1h.26'29").

–*Pepe:* "¡Dios mío, embarazada. Años esperando quedarnos. Podíamos ser padres, Lucía, y no me dijiste nada!" (1h.26'44").

–*Pepe:* "Me da vergüenza hacerme mayor. Ver cómo me cambia la cara y no…, tengo miedo de seguir haciendo daño…, no ser capaz…, de… Es como si viera a otra persona. Este no era yo…" (1h.27'24").

–Pepe: "No me gusta este juego, ya" (1h.27'33").
–Lucía: "Es que no es un juego, Pepe. Nos ha pasado algo muy gordo y Manu no tiene nada que ver. Yo no sé si todavía nos queremos" (1h.27'48").

5. PREGUNTAS

– Describimos cómo se muestran Pepe y Lucía antes y después de la adopción. ¿Qué cambios evidenciamos en la pareja? ¿Qué aspectos de ellos mismos se desvelan? ¿Cómo se sienten ante estos momentos de sinceridad? ¿Qué se reprochan y cómo lo hacen? ¿Existe respeto y autenticidad entre ellos? ¿Por qué desean ser padres? ¿Qué pensaban sobre ello? ¿Os parece adecuado que Lucía haya dejado el trabajo para cuidar mejor de Manu? ¿Ha sido así? ¿Qué motivos tiene la pareja para devolver a Manu? ¿Qué problemas afloran? ¿Cómo es la vergüenza que siente Pepe? ¿Y Lucía? ¿Cómo os sentís ante esta conversación? ¿Os ha impactado? ¿Qué está ocurriendo entre ellos? ¿Es normal este tipo de actitudes en una pareja? ¿Qué necesitan, quién los puede ayudar?
– Analizamos los planos y contraplanos predominantes de estas escenas, ¿cómo se mueve la cámara?, ¿en qué ambientes se desarrollan estas escenas?, ¿cómo son los diálogos?
– ¿Cómo es la escena final de la película?, ¿dónde transcurre?, ¿cómo es la luz y cómo se ha utilizado a lo largo de la película?, ¿y los tipos de música? http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/glosariocine.htm

Algunas curiosidades de interés:

- El director, David Planell, ha trabajado en conocidas series televisivas como ***Hospital Central***, ***Lobos***, ***El comisario*** o ***MIR***.
- ***La Vergüenza*** es su Ópera Prima. Se rodó en Madrid a lo largo de 4 semanas y media, desde febrero hasta marzo de 2008, con el apoyo del Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales y Televisión Española. www.laverguenza.com
- La película consta de tres partes y un epílogo y adopta una estructura teatral e intimista.
- En la XII Edición del Festival de Málaga, Cine Español 2009, La Vergüenza obtiene la Biznaga de Oro a la mejor película y Biznaga de Plata al mejor guión 'Premio Egeda'.
- David Planell es nominado al mejor director novel en la XXIV Edición de los Premios Goya (2010).
- Los críticos valoran a este Director por los diálogos elaborados, inteligentes y continuos; por la constante presencia de interiores intimistas y el replanteamiento de cuestiones morales que rodean a los personajes, etc.

Actividades de experiencia, reflexión y acción en común

Reflexionamos sobre el valor del respeto, del diálogo, del amor, de la comprensión, de la felicidad

- Rosa le canta a Manu una nana de Perú, ¿en qué momentos?, ¿cómo se siente Manu al escucharla?, ¿y Rosa? En la película, Pepe a veces se queja de que la cuidadora de su hijo Manu no le canta ninguna canción del Perú, la patria chica de ambos. ¿Cómo creéis que le ayudaría a Manu conocer la música propia de su país de origen y así no perder sus raíces?
- También apreciamos esa canción de cuna al final de la película, ¿qué mensaje nos transmite?, ¿qué sentido le damos?, comentamos estas reflexiones.

Arriba del cielo

Arriba del Cielo hicieron tamales (bis)
Lo supo San Pedro, mandó a traer los reales (bis)
A la rorron niño a la rorron ya (bis)
Duérmete niñito de mi corazón (bis)
Duérmete niñito que tengo que hacer (bis)
Lavar tus pañales, ponerme a coser (bis)
A la rorron niño a la rorron ya (bis)
Duérmete niñito de mi corazón (bis)
Mi papá y mi mama me quieren vender
Por chile y tomates que quieren comer (bis)
A la rorron niño a la rorron ya (bis)
Duérmete niñito de mi corazón (bis)
A la rorron niño a la rorron ya.

(Claudia Martínez)
http://www.youtube.com/watch?v=IdBEFtv5M_c

- En pequeños grupos describimos los valores y contravalores que caracterizan a: Lucía, Pepe, Manu, Rosa, Irene, Esther.
- Identificamos las siguientes manifestaciones en los diversos personajes de la película: bloqueo, palpitaciones, agresividad, angustia, hiperactividad, ansiedad, susto, grito, enuresis, asma, infarto, llanto, insomnio, alcoholismo, hipocondría, serenidad, preocupación, comprensión, remordimiento, engaño, sinceridad, crisis.
- ¿Qué expresiones peyorativas utilizan Pepe y Lucía en sus diálogos? Describidlas y reflexionad sobre ellas.
- Localizamos las escenas donde se evidencian situaciones racistas y las debatimos.
- Recapacitamos sobre la violencia y sus tipos: física (golpes, maltrato, violación….); psicológica (actitudes, motes, insultos…).
- ¿Qué sentido creéis que tienen los peces en la película? ¿Se adaptan en la vivienda de Pepe y Lucía? ¿Qué responsabilidad tiene Manu con ellos? ¿Por qué al final Pepa y Lucía los dejan libres en el estanque?
- ¿Y qué simbolizan las cañerías atascadas y la llegada del agua al final de la película?
- Localizamos y comentamos escenas de la película: tristes, graciosas, desconcertantes, bellas, desagradables…
- Reflexionamos sobre el valor de la gastronomía. En el filme se mencionan dos recetas típicas que buscaremos en la red: una peruana, –cerviche de corvina– y otra española, –arroz con chipirones y verduras–. ¿Qué otros platos podemos sugerir?
- El siguiente poema se lee al principio de la película, antes de aparecer el título de la misma. ¿Qué relación establecemos? ¿Qué pensáis sobre Lucía y Pepe? ¿Están capacitados para asumir una adopción? ¿Qué expresan de ellos mismos?

Y si después de tantas cosas sucumbimos.
No ya de eternidad, sino de esas cosas sencillas.
Como estar en la casa o ponerse a cavilar.

(César Vallejo. Poemas Humanos)

- Os recomendamos estas películas de similar temática ***El Chico***, (Chaplin, USA, 1921); ***La pequeña Lola*** (B. Tarvernier, Francia, 2005) y ***Juno*** (J. Reitman, USA-Canadá, 2007). ¿Qué otras muestras conocéis? Resaltadlas.
- ¿Seríamos capaces de devolver a un hijo adoptado?
- ¿Cómo termina la película? ¿Qué otros finales le otorgaríamos? Y sobre el título ¿os parece acertado o, le pondríamos otro? Debatid estas cuestiones.
- ¿Qué conclusiones sacamos de la película?, ¿qué aspectos positivos y negativos vemos en ella?

Música y Competencias Básicas

Borja Iturbe Sánchez de Movellán
Profesor de Música
borjaitu@gmail.com

Competencia para aprender a aprender (1/2)

I. Introducción

En este nuevo artículo iniciamos la reflexión y actividades sobre la Séptima Competencia: la "Competencia para Aprender a aprender". Es el primero de dos artículos, dedicado a Primaria. El siguiente se centrará en actividades para Secundaria y Bachillerato. Como es habitual, después de un acercamiento a la competencia, propondremos cómo trabajarla mediante dos canciones.

II. La competencia para aprender a aprender

Muy relacionada está esta competencia con la de Autonomía e Iniciativa personal de la que ya hablamos en anteriores artículos. Porque, de alguna manera, será ésta una competencia que nos ayudará a lograr una plena autonomía desde el ámbito del conocimiento y las habilidades intelectuales.

La "Séptima" competencia no solo se centra en el conocimiento, es cierto, pero podemos comenzar con él. El primer escalón se puede formular con esta pregunta: ¿Cómo iniciar el proceso de aprendizaje? Después de este escalón vendrán otros que se refieren a la capacidad de ampliar el conocimiento, primero con ayuda de los demás, y finalmente de forma autónoma. Más concretamente, supondrá adquirir las destrezas que llevan a obtener información del exterior, para transformarla en conocimiento (incluiremos en este punto los conocimientos instrumentales como las técnicas de estudio, aprender a leer, comprender, resumir, o la resolución de problemas). Aquí es donde ayudarán otras capacidades que pueden ser independientes del conocimiento: trabajar la organización externa e interna, es decir, la capacidad de organizar el tiempo y el espacio de los que se dispone, y la capacidad de ordenar los datos almacenados en la propia "cabeza".

Pero los seres humanos no somos máquinas. No todo se limita a destrezas o técnicas. Para trabajar esta Competencia debemos incluir el conocimiento de las propias capacidades intelectuales: saber hasta dónde podemos llegar, cuáles son nuestros puntos fuertes y nuestras debilidades, no solo intelectuales sino también afectivas o actitudinales. Y el reto más difícil para el educador: ¿Cómo ayudar a que estas capacidades vayan a más? Entramos así en el mundo de las Motivaciones.

Lo dicho hasta ahora se puede resumir en lo "previo" al conocimiento (destrezas que nos llevan a obtener datos), "durante" (capacidad de asimilarlo y relacionarlo con conocimientos ya adquiridos) y lo "posterior" (capacidad de comunicarlo), empapado todo ello de una autoconciencia que siente una base realista, y una motivación que impulse a ir más allá.

Este artículo se centrará en el trabajo de la Séptima Competencia en Primaria, utilizando el recurso de la música. Para ello trabajaremos fundamentalmente varios aspectos de la competencia. El primero y más claro, el de la Motivación. Porque es uno de nuestros principales retos, porque la música ayuda a motivar, y porque las dos canciones utilizadas muestran una visión positiva e ilusionante del proceso de aprendizaje, insistiendo en las muchas puertas que se nos abrirán. Ser conscientes de la importancia de los demás en el aprendizaje es algo que aparece en la canción "Blues de la Sabiduría". Por último, podremos reflexionar sobre la necesidad de algunos valores instrumentales como el esfuerzo o la curiosidad.

III. Cómo ayuda la música a trabajar la séptima competencia

Muchas veces nos habrán planteado la siguiente cuestión: ¿Es bueno estudiar con música de fondo, o mejor sin ella? ¿Se pueden hacer los deberes con música, o debe ser en silencio? Esta pregunta se hace más acuciante con esta generación enchufada a unos auriculares. Por supuesto que no hay respuesta única. Pero nos abre al tema de si la música puede convertirse en una ayuda para el aprendizaje.

La música es un campo que la mayoría de los niños o adolescentes domina, por lo que es terreno conocido y amable. Cualquier actividad o trabajo relacionado con la música, atrae y es realizado con más ímpetu e ilusión. Ayudarnos como padres o profesores de la música, es prestar a nuestros hijos o alumnos la ilusión por mejorar y aprender.

Hay muchas maneras de utilizar la música como ayuda para aprender más y mejor. De todos es conocida la función de la música en aprendizajes memorísticos. Aprender un poema de memoria es labor ardua, pero aprender el mismo poema en forma de canción es mucho menos laborioso. Sin ir más lejos, muchos de los que estéis leyendo este artículo recordaréis cómo aprendisteis la tabla de multiplicar con música. No abandonemos este uso sencillo y divertido.

Utilizar una canción como introducción a un tema, ya sea de matemáticas o de lengua, puede abrir puertas o cambiar el modo en que un alumno se enfrente a él.

En último lugar, retomando la primera pregunta, la música de fondo puede ser una excusa o "caramelo" que ayude al chico a ponerse a hacer los deberes o estudiar. El adulto debe ayudar a dosificar o negociar cuánto y cómo para no convertirlo en una necesidad. Pero si convertimos la música en aliada, podremos ayudar a nuestros hijos o alumnos a lograr ser más competentes en el proceso de aprender a aprender.

IV. Canciones propuestas

1. ***"Blues de la Sabiduría"*** **(Borja Iturbe, María Barcea, Pepe Muñoz y Carlos Colino)**. Canción inédita que se puede escuchar en la siguiente página web: http://www.goear.com/listen/92646a9/blues-de-la-sabiduria-borja-iturbe-maria-barcea-pepe-munoz-y-carlos-colino

   - Hace ya cinco años se nos pidió a un grupo de profesores músicos componer varias canciones que se relacionaran con cuentos, para poder trabajar en el aula distintos valores en Primaria y primer ciclo de Secundaria. Se publicaron acompañando una "Agenda Ignaciana". Es una grabación casera, pero con calidad suficiente. Voz principal acompañada de varias voces, y una instrumentación de batería, bajo, guitarras y teclados. El estilo musical utilizado para esta canción sobre el aprender es el *Blues*.
   - La finalidad del *Blues* es la expresión del sentimiento. Es un estilo que nace hace ya más de un siglo para expresar la tristeza ("blue" significa, además de "azul", "triste") de los esclavos. La característica formal más significativa son las estrofas o estribillos de doce compases (los *twelve bar blues)* organizados sobre tres acordes: tónica, subdominante y dominante.

2. ***"Ni uno menos"*** **(Fanny Lu y Andrés Munera).** Se puede escuchar y ver el video en: http://www.youtube.com/watch?v=yLc4ladLgcU

   - La canción "Ni uno menos" pertenece a una campaña realizada en 2009 en Colombia, para que todos los niños vayan a la escuela al menos hasta los once años, debido al alto índice de abstención escolar. Se hizo con la intención de motivar a niños y padres, y concienciar de la importancia del estudio para poder forjar un futuro.
   - En esta campaña participó la cantante Fanny Lu, muy conocida en todo el mundo latino como representante de una mezcla de música Pop y música Tropical.
   - Es una canción sencilla y pegadiza, con ritmo alegre. Los coros del estribillo la hacen muy cantable para un grupo de niños.

V. Actividades sobre la canción "Blues de la sabiduría"

- Comencemos con el cuento que inspiró esta canción, tomado del libro de cuentos orientales "El Jardín de las anécdotas", recopilado por Liu Xiang:

  Ya tengo setenta años- dijo el duque de Ping de Jin a su músico ciego, Shi Kuan- Aunque quisiera estudiar y leer algunos libros, creo que ya es demasiado tarde.

  –¿Por qué no enciende la vela? –sugirió Shi Kuang–.

  –¿Cómo se atreve un súbdito a bromear con su señor? –exclamó el duque enojado–.

  –Yo, un músico ciego, no me atrevería- protestó Shi Kuang- Pero he oído decir que si un hombre es devoto al estudio en su juventud, su futuro es brillante como el sol matinal; si se aficiona al estudio en su edad media, es como el sol de mediodía, mientras que si comienza a estudiar viejo, es como la llama de una vela. Aunque la vela no es muy brillante, al menos es mejor que andar a tientas en la oscuridad.

  El duque estuvo de acuerdo.

  Haz un dibujo relacionado con el cuento.
- La canción cuenta cómo se aprenden las cosas. En tus recuerdos, de todo lo aprendido, ¿con qué disfrutaste más? ¿Lo has enseñado después?
- Apunta cinco conocimientos que hayas adquirido en el colegio, que te hayan sido útiles en la vida. ¿Para qué te han sido útiles?
- "Tu vida sin saber leer ni escribir".
  - Haz una redacción: ¿cómo sería tu vida sin saber leer ni escribir?
  - En el día a día hay muchas situaciones en las que, si no sabes leer o escribir, te verías en serios problemas. Por ejemplo: Responder al mensaje de móvil de un amigo, o elegir un helado en la carta de helados de una cafetería. Haz una lista de 10 situaciones posibles que no podrías solucionar sin leer ni escribir.
- Aprendiendo de los demás:
  - Una cosa que hayas aprendido de tus padres.
  - Una cosa que hayas aprendido de tus abuelos.
  - Una cosa que hayas aprendido de alguno de tus profesores.
  - Una cosa que hayas aprendido de alguno de tus amigos.
  - Una cosa que hayas aprendido de hermanos o niños más pequeños que tú.
- Los demás aprenden también de ti: ¿Podrías completar la actividad anterior con un ejemplo de lo que tú les has enseñado?
- A continuación te presentamos una lista de capacidades y destrezas importantes para poder aprender. Ponlas tú en orden de mayor a menor importancia según tu modo de aprender.

Ahora búscalas en esta sopa de letras:

- Curiosidad
- Perseverancia
- Esfuerzo
- Imaginación
- Orden
- Memoria
- Paciencia
- Superación
- Atención

G	S	J	P	F	D	S	J	T	U	R	R	I	Y	S
L	K	G	A	Z	V	I	O	Q	U	X	O	O	E	Y
X	A	I	C	R	X	Y	U	P	I	R	E	M	C	J
L	X	M	I	O	H	D	F	E	X	C	A	H	U	D
P	I	A	E	R	L	D	Y	R	P	G	X	A	R	P
Y	C	G	N	D	T	X	E	S	F	M	W	U	I	Z
W	A	I	C	E	S	F	U	E	R	Z	O	B	O	R
E	T	N	I	N	G	W	Z	V	K	F	X	V	S	K
M	E	A	A	P	U	V	I	E	V	B	C	O	I	Z
E	N	C	E	Y	K	H	X	R	X	B	B	I	D	G
M	C	I	S	U	P	E	R	A	C	I	O	N	A	K
O	I	O	W	J	F	R	D	N	H	Q	Q	G	D	V
R	O	N	V	A	Z	D	K	C	N	N	O	W	Z	N
I	N	Y	U	Z	R	X	H	I	E	D	A	P	X	W
A	Q	U	Q	R	L	Q	A	A	L	H	J	H	Z	V

VI.- Actividades sobre la canción "Ni uno menos"

- Cambiemos un poco la letra de la canción. La canción habla, en sus estrofas, de algunos conocimientos adquiridos (por ejemplo: "yo sé dónde están las estrellas" o "cuento mis monedas"). Escribe una estrofa con conocimientos que tú hayas aprendido en el colegio.
- Muchas veces te habrán preguntado qué te gustaría ser de mayor. Seguramente, para conseguir tu sueño, el paso por la escuela es muy importante. ¿Cuál es tu sueño, y en qué te está ayudando el colegio?
- Imagínate que no hubiera escuelas. Escribe una historia de cómo sería el día a día de todos los niños, y qué les pasaría cuando fueran mayores.
- La canción dice que "el esfuerzo recompensa".
  - En esta última semana ¿te has esforzado por algo difícil de conseguir y, al lograrlo, te has sentido muy contento?
  - ¿Por qué es bueno esforzarse?
  - Piensa en alguno de tus ídolos (cantante, futbolista, actor,…) ¿crees que se han esforzado para llegar a conseguir sus éxitos? ¿Conoces la historia de esfuerzo de alguno de ellos para contarla a la clase?

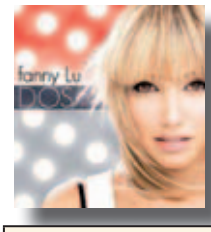
VII. Letras

Blues de la sabiduría
(Borja Iturbe, María Barcea, Pepe Muñoz y Carlos Colino)

Devolviendo una sonrisa
aprendí a sonreír.
Repitiendo tus palabras…,
de pronto, paso a paso, yo me vi
aprendiendo a andar, a hablar, a sonreír,
a contar, a pintar, a soñar, y a dibujar.

La verdad, no me basta lo que sé,
y me quedan muchas cosas que aprender
lo que aprendo de ti me ayuda a ver
que es mejor un poquito de luz
que andar a tientas en la oscuridad.

No puedo saberlo todo:
siempre puedo saber más.
Con los ojos bien abiertos…,
de pronto, paso a paso me veré
enseñando a andar, a hablar, a sonreír…
a contar, a pintar, a soñar, y a dibujar.



Ni uno menos
(Fanny Lu)

Oh, Oh, el colegio a ti te espera
es tu mejor apuesta
el futuro aquí te espera.
Oh, Oh, oye, que vale la pena,
Oh, Oh, ni una excusa se te acepta.
Oh, Oh, el colegio a ti te espera
es tu mejor apuesta,
el futuro aquí te espera.

Yo sé dónde están las estrellas
y conozco bien mi planeta,
yo cuento mis monedas,
dibujo en acuarelas,
yo sé que vivo al Norte de Sur América.
Descubro el arte y la ciencia,
encuentro cosas que me alegran,
y sé que hay mucho que aprender
para un futuro yo tener.
La vida tiene que cambiar
si no me salgo de estudiar.

Oh, Oh, ni uno menos en acción.
Oh, Oh, te mereces lo mejor.
Oh, Oh, el colegio a ti te espera
es tu mejor apuesta,
el futuro aquí te espera.

Oh, Oh, oye, que vale la pena
Oh, Oh, ni una excusa se te acepta
Oh, Oh, el colegio a ti te espera
es tu mejor apuesta,
el futuro aquí te espera.

Yo sé dónde está China y Grecia,
los libros también me interesan,
yo cuento mis historias,
activo mi memoria,
mi mundo tiene cientos de cosas buenas.
Los números ya no me aterran,
resuelvo casos que me enseñan.
El futuro no es en vano,
aquí me dan la mano.
La vida tiene que cambiar
si no me salgo de estudiar.

Yo sé que cada año cuenta
está bien, el esfuerzo recompensa,
pero si preguntas que te cuesta
once es la meta, once es la respuesta…