

El alumnado con trastorno de apego en el limbo escolar. Voces de las familias y profesionales que los y las acompañan

Students with attachment disorder in school limbo. Voices of the families and professionals who accompany them

Beatriz Garai Ibáñez de Elejalde¹, Gema Lasarte Leonet², Alaitz Tresserras Angulo³, Iruñe Corres-Medrano⁴

¹ Universidad del País Vasco - EHU Beatriz.garai@ehu.eus

² Universidad del País Vasco - EHU Gema.lasarte@ehu.eus

³ Universidad del País Vasco - EHU Alaitz.tresserras@ehu.eus

⁴ Universidad del País Vasco - EHU Iruñe.corres@ehu.eus

Recibido: 21/4/2022

Aceptado: 24/10/2022

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Beatriz Garai Ibáñez de Elejalde
Facultad de Educación y Deporte
Portal de Lasarte, 71
Vitoria-Gasteiz, 01007

Resumen

El alumnado que ha vivido abandono en su infancia y presenta trastorno de apego es en muchas ocasiones invisible en la escuela. La falta de comprensión y formación sobre lo que esto significa y sobre sus consecuencias escolares es denunciada en foros de las familias y profesionales. El fin de este estudio es visibilizar la voz de estos colectivos que señalan la necesidad de un cambio en la escuela. Se utiliza el método netnográfico para comprender e interpretar las claves presentes en sus comunidades virtuales. Se analizan 50 blogs y se identifican 559 post o entradas pertinentes a nuestro objeto de estudio. Utilizamos el programa Nvivo-12 para categorizar y codificar la información obtenida. Los resultados del estudio indican que las familias, a través de los blogs, comparten información sobre recursos (26,59%), estudios científicos (19,14%), experiencias escolares (32,12%) y propuestas de mejora educativa (22,12%). Las familias y profesionales inciden en el desconocimiento e incomprensión de la comunidad escolar sobre la gravedad de las consecuencias del abandono. Solicitan incrementar la información, formación y sensibilización de todos los miembros de la escuela para que estas personas no sufran la desatención escolar y la discriminación que puede abocar en fracaso escolar y social.

Palabras clave

Experiencias Adversas en la Infancia (EAI), Trastorno de Apego, Discriminación Educativa, Relación Escuela-Familia, Análisis Netnográfico.

Abstract

Students who have experienced abandonment in their childhood and present attachment disorder are often invisible at school. The lack of understanding and training on what this means and on its consequences at school is denounced in forums of families and professionals. The aim of this study is to make visible the

voice of these groups that denounce the need for a change in the school. The netnographic method is used to understand and interpret the keys present in their virtual communities. We analyzed 50 blogs and identified 559 posts or entries relevant to our object of study. We used the Nvivo-12 program to categorize and code the information obtained. The results of the study indicate that families, through blogs, share information on resources (26.59%), scientific studies (19.14%), school experiences (32.12%) and proposals for educational improvement (22.12%). Families and professionals emphasize the school community's lack of knowledge and understanding of the severity of the consequences of dropping out. They ask for increased information, training and awareness of all members of the school so that these people do not suffer school neglect and discrimination that can lead to school and social failure.

Key Words

Adverse Childhood Experiences (ACE), Attachment Disorder, Educational Discrimination, Parent School Relationship, Netnography Analysis.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta un estudio netnográfico de análisis de los blogs que utilizan las familias con hijas e hijos que han vivido experiencias adversas tempranas (Craig, 2016), y que pueden derivar en trastornos de apego o de vinculación (Gonzalo-Marrodán, 2009). Pretende así, recoger e interpretar las voces que en su gran mayoría no llegan a la comunidad escolar y por ende no trascienden, es decir, repercuten sólo en los foros de las personas afectadas. Las llamadas de auxilio de dichas familias parten del desamparo y enfado a partes iguales y se dirigen a toda la comunidad educativa, pero especialmente al profesorado. Este trabajo busca un impacto tanto personal, como social y científico (Flecha, 2018), entendiendo el conocimiento en términos prácticos y morales, es decir, de solidaridad (Sandín, 2000). La dificultad que supone la dispersión de la población que abordamos, así como la impotencia de las familias ante la falta de respuestas y atención a esta situación, conforma la singularidad de esta investigación.

Las investigaciones sobre esta temática señalan que las Experiencias Adversas en la Infancia o *Adverse Childhood Experiences* (ACE) pueden tener consecuencias invisibles y duraderas en diversos ámbitos, tanto a nivel social y emocional, como físico o neurológico (Felitti et al, 1998, Gonzalo-Marrodán, 2015). Entre las consecuencias están la hipervigilancia; un estrés muy elevado; falta de confianza en las personas, sobre todo las adultas; una autoestima muy baja; desmerecimiento para ser amados; miedo al abandono; y percepción de un mundo hostil y agresivo. Los efectos pueden variar mucho en grado, frecuencia o intensidad, dependiendo de muchos factores. Si esta experiencia se produce en la primera infancia tiene repercusiones graves y es más difícil de superar si esta ocurre en la etapa pre-verbal. Esta etapa es muy vulnerable porque se constituye el sistema nervioso y lo que ocurre en este período afecta a un desarrollo sano. Otro factor de riesgo lo constituye el sujeto del maltrato, si el maltrato lo ha producido una persona cercana, una persona cuidadora, que debería ser su fuente de seguridad y protección (Barudy y Dantganán, 2005). Y también está el factor de duración, cuanto más dura en el tiempo esta experiencia, peor consecuencia tiene. Está demostrado que un estrés tóxico continuo provoca daños en el cerebro y en el sistema nervioso de la persona (Stevens, 2016). Así, estos tres factores –edad en que se produce

el maltrato, relación con la persona maltratante y duración del maltrato—, son determinantes en la intensidad de los efectos.

En este artículo proponemos una aproximación entre el concepto ACE de Felitti et al. (1998) y el concepto de trauma temprano o trauma de desarrollo, en tanto que éste se identifica con aquellas experiencias abrumadoras y fuera de control que crean sentimientos de impotencia, vulnerabilidad o pérdida de seguridad y de control, y que no pueden ser integradas (Barudy y Dantagnan, 2005). Esto es, el trauma se produce si la adversidad sobrepasa los mecanismos de supervivencia de la persona, así como sus facultades para reaccionar ante lo que le sucede (Van der Kolk, 2019). Como podemos ver en la Figura 1, los tipos de adversidad y experiencias con las mismas difieren, de tal forma que la situación traumática generada será exponencial al tipo de adversidad y a la cronificación de la misma o de las mismas.

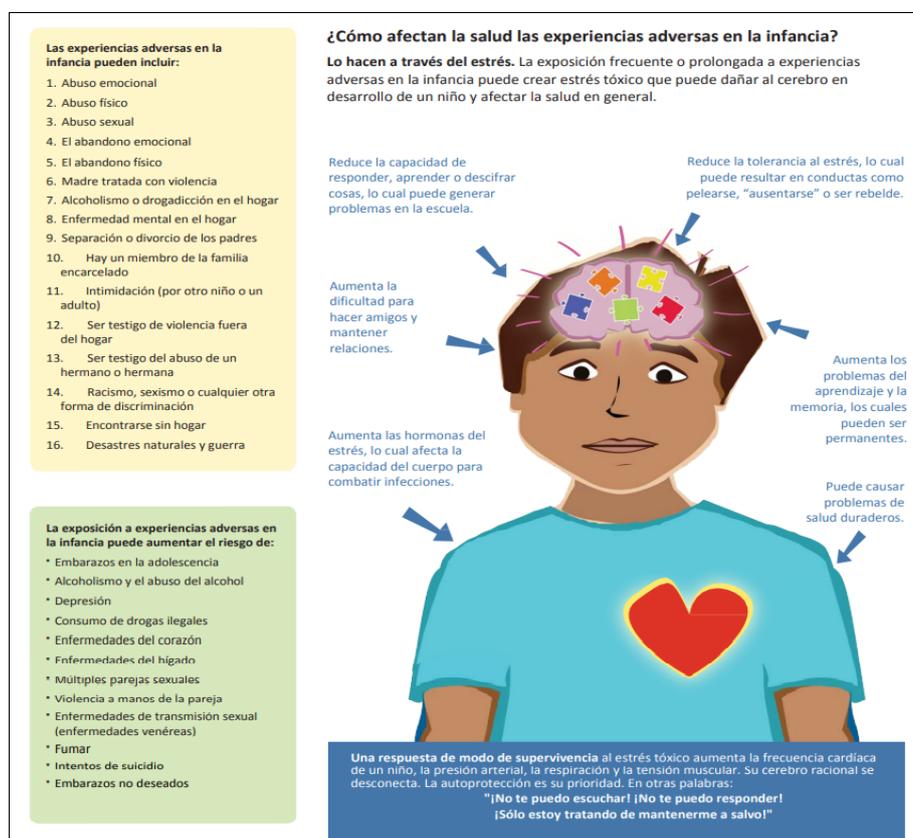


Figura 1. Clasificación ACE y consecuencias Fuente: PACEs Connection Resource Center (2015). Estrés y desarrollo temprano del cerebro. Entendiendo las experiencias adversas en la infancia (ACE) https://pacesconnection.libguides.com/resourcecenter/pacesscience/spanish_resources

Otros trabajos que abordan las ACE, se centran más en el concepto de trastorno de apego (TA) (Barudy y Dantagnan, 2005; Gonzalo-Marrodán, 2009). Así, partiendo de las investigaciones que realiza Bowlby (1986, 1993) relacionan las experiencias tempranas en la infancia y las conductas posteriores. Sostienen que establecer vínculos estables con los progenitores, o quienes les sustituyen, es una necesidad primaria del ser humano.

El apego desorganizado (Rygaard, 2008) es el tipo de apego más grave que nos vamos a encontrar en las aulas (Cozolino, 2020). El alumnado que ha desarrollado este

tipo de trastorno, aunque quiera centrarse y adaptarse al medio escolar, tiene dificultades para hacerlo (Mora, 2014). Se señala que el 70% de la población posee un apego seguro (Barudy y Marquebreucq, 2009), el otro 30% responde a la suma de los distintos apegos inseguros: el apego ambivalente, el apego evitativo y desorganizado. En resumen, la mayoría de las personas que sufren trastorno de apego han padecido o padecen historias de abandono, maltrato, falta de atención emocional, hospitalizaciones o institucionalización prolongada.

En este estudio nos interesa centrar la atención en las consecuencias de estas adversidades, y cómo estas afectan el desarrollo personal, social y escolar. Sobre todo, resaltar cómo estas son muchas veces invisibles o desconocidas para la comunidad escolar y, por ende, no se atienden. Utilizaremos los conceptos ACE, trauma infantil o del desarrollo y TA como punto de partida y anclaje conceptual de nuestro estudio.

Las necesidades del alumnado con TA no están del todo atendidas en nuestro sistema escolar. En nuestro país no existe una respuesta institucional, específica, como tal en el ámbito escolar, aunque sí prácticas individuales y personales de profesionales educativos formados y sensibles al alumnado afectado con estas situaciones. Hay muchos docentes anónimos conscientes y preocupados por este tema que aplican estrategias sensibles para ayudar a este alumnado. También hay prácticas escolares que se acercan a este alumnado, como son la educación emocional y la disciplina positiva. Pero no existe una red de trabajo específico que agrupe a los profesionales conscientes e implicados en esta realidad.

Sin embargo, en el ámbito anglosajón existe un enfoque denominado “Informado, Consciente o Sensible al Trauma” que pone el foco en la necesidad de informarse y ser consciente en el trauma para poder incluir a estas personas que han sufrido experiencias adversas. El paradigma “Informado en el Trauma” está cambiando la atención de diferentes servicios e instituciones sociales en el contexto anglosajón. Esta corriente se ha difundido en diferentes ámbitos, de salud, asistencia social, judicial y escolar. En el ámbito escolar existen comunidades que trabajan para conseguir escuelas informadas o sensibles al alumnado con TA. La primera escuela dentro de este enfoque fue impulsada en Massachusetts (2005) (Cole et al., 2009, Craig, 2016, 2017; Sporleder y Forbes, 2019). Este paradigma se está extendiendo por otros países en todos los continentes desarrollando redes y comunidades para impulsar la ayuda en la escuela al alumnado con TA. En España no está tan extendido en el sistema escolar, aunque ya hay voces de profesionales y familias, como las que presentamos a continuación que reivindican su presencia.

2. MÉTODO

Este estudio constituye una parte de un proyecto de investigación más amplio en el que se quieren conocer los procesos de escolarización del alumnado con TA. Se plantea con la intención de responder a un compromiso de la investigación con la sociedad. Se parte de una demanda social real, sin resolver actualmente (Ballestín y Fàbregues, 2018; Sandin, 2000). Se quiere conocer y dar a conocer un hecho social, la desatención al alumnado con TA en las escuelas de nuestro país, con el objetivo de incidir en un cambio y, al menos, impulsar la reflexión y toma de conciencia de las y los profesionales del ámbito escolar. En resumen, los objetivos que guían este estudio son:

1. Visibilizar y dar valor pedagógico a la voz de familias y profesionales que acompañan al alumnado con TA; y 2. Favorecer la toma de conciencia en la comunidad educativa y en especial entre el profesorado de las necesidades educativas de las personas con TA.

Se analizan las voces de las familias y los profesionales que viven y/o acompañan a este alumnado en España. Para ello, analizamos los espacios y comunidades virtuales que posibilitan la comunicación y el intercambio de ideas de las asociaciones que representan a las familias del alumnado con TA. Analizamos las webs y blogs tanto de autoría personal como corporativa que tratan temas de interés para estas familias. Incluimos aquellos que tratan temas relacionados con la escuela o la escolarización y excluimos aquellos que no tratan estas temáticas.

Utilizamos el método netnográfico, una particularización de la aplicación de la etnografía en los estudios de las vivencias en Internet (Turpo, 2008), para tratar de comprender e interpretar la realidad de este colectivo, sus pensamientos, experiencias y emociones (Angrosino, 2012; Hernán-García et al., 2021).

La netnografía tiene el valor de poder realizar investigaciones con comunidades online nativas cuyos miembros de otra forma no crearían esa comunidad a causa de su dispersión geográfica o aislamiento y los costes asociados a la mera identificación como miembros (Del Fresno, 2011, p. 76-77).

Encontramos a través de los blogs el apoyo social que de otra manera esta comunidad no tendría. Se trata de una sociabilidad o una realidad social ampliada. En ellos se intercambia información, se da apoyo y consuelo, se establecen alianzas y se juntan sinergias.

El rol de la persona investigadora principal que realiza la recogida de la información en este estudio es el de observadora participante (Martínez, 2007). Esta persona es miembro de uno de los grupos de apoyo para familias con hijos e hijas con TA (Petales, asociación de ayuda a las familias y personas que presentan trastornos del vínculo de apego), y cuenta con una experiencia de más de 15 años como usuaria en este mundo digital, ya que para seleccionar la muestra objeto de análisis de este estudio se parte del conocimiento de esa realidad. Asimismo, otras dos investigadoras conocen y conviven con personas con TA en su ámbito familiar y la cuarta es una psicóloga con amplia experiencia profesional en adversidad temprana.

2.1. Muestra

Se detecta mucho movimiento e intercambio de información a través de los foros internos de la asociación Petales. Siguiendo esta pista se identifican 50 blogs españoles relevantes. Recogemos tanto blogs personales, como blogs profesionales o de asociaciones (López, 2021). Dentro de estos blogs se procede a realizar una búsqueda sistemática de post relacionados con la educación escolar. La unidad de análisis es el post o entrada de un blog, y dentro del blog los criterios de búsqueda incluyen los siguientes términos: educación, escuela, alumnado, docente, currículo, metodologías, evaluación, apoyos, compañeros-as, familias del centro escolar, dirección, orientación, tutorías, disciplina escolar, recursos, cursos, jornadas. Y como criterios de exclusión los conceptos relacionados con la educación familiar (parentalidad, crianza) o educación

extraescolar. El periodo cronológico para limitar el análisis se centra en los últimos 23 años (desde 1998 hasta 2021), por ser el periodo en que se detecta más actividad.

2.2. Procedimiento

En una primera etapa se realiza una revisión sistemática identificando 50 blogs pertinentes. En una segunda etapa se descartan 19 de ellos, ya que a pesar de proporcionar información interesante para las familias no cumplen los criterios de inclusión de nuestro estudio, la educación escolar, reduciéndose a 31 los blogs (ver Tabla 1). En estos blogs se identifican 559 post relacionados con la educación escolar. La información recogida se digitaliza con la ayuda del software NVIVO 12 para su posterior organización, sistematización y análisis. Se han seguido las recomendaciones de Gibbs (2012) para el análisis de textos y documentos con esta herramienta, desde un enfoque exploratorio e inductivo, e introduciendo y leyendo la información antes de proceder a su codificación. Previamente a la codificación del contenido se elabora un sistema de categorías consensuado entre todas las investigadoras.

Nombre	N.º post
Adoptantis	73
Educación Familiar	64
Petales	51
Afadex	38
Adopción punto de encuentro	34
Sential-Asecal	34
Una madre de marte	29
Ceat	24
El héroe con un agujero dentro	24
Buenos tratos	19
Al otro lado del hilo rojo	17
Amana	16
Afatrac	15
Biraka-Dando vueltas	15
Tolerancia cero	14
Adoptia	12
Escuela de familias adoptivas/ acogedoras	11
Afamundi	10
Intimidades de post-adopción	9
Albores	8
Resiliencia infantil	8
Addima	6
Saf-group	5
Visual Teaf	5
Afadena	4
Atlas	4
Manaia	4
Apanana	3
Cora	2
Zero Saf	2
Adopción, acogimiento y familias	1
TOTAL	559

Tabla 1. Número de post seleccionados de cada blog

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan y resumen los temas que se tratan en las comunidades virtuales de las familias con hijas e hijos que han vivido experiencias tempranas de abandono. A continuación, en la Tabla 2 se enumeran las temáticas extraídas, el número de archivos codificados dentro de cada una de estas temáticas, el porcentaje de contenidos, y el número de referencias analizadas.

Categorías y subcategorías	Nº archivos codificados	%	Nº referencias
1. Recursos compartidos	125	26,59	145
1.1. Conferencias, jornadas, cursos, campañas	40		50
1.2. Campañas-informes políticos	42		45
1.3. Guías	13		14
1.4. Otras publicaciones	30		36
2. Explicación de conceptos básicos	32	6,80	46
2.1. Adversidad temprana	11		17
2.2. Trastornos de apego	11		17
2.3. Trauma	10		12
3. Comprensión y sensibilización de consecuencias	58	12,34	77
3.1. Consecuencias neurológicas	9		12
3.2. Consecuencias socio-emocionales	9		15
3.3. Consecuencias psicológicas	8		10
3.4. Diagnósticos confusos	32		40
4. Experiencias escolares	151	32,12	184
4.1. Consecuencias en el ámbito escolar	29		41
4.2. Desconocimiento-incomprensión	23		27
4.3. Medidas disciplinarias conductistas	34		34
4.4. Sufrimiento	36		43
4.5. Bullying y racismo	13		13
4.6. Fracaso escolar	16		16
5. Propuestas de mejora	104	22,12	137
5.1. Cambio de mirada	16		22
5.2. Docentes-tutores de resiliencia	32		36
5.3. Educación inclusiva	19		30
5.4. Educación emocional	17		17
5.5. Educación positiva (disciplina positiva)	16		16
5.6. Escuelas sensibles al trauma	4		6
Total	470		589

Tabla 2. Sistema de categorías, número de recursos y de referencias codificadas

3.1. Recursos

Las familias se han ido formando de manera autodidacta en temas relacionados con la adversidad temprana, y en las consecuencias que esta ha tenido en sus hijas e hijos. Más de una cuarta parte de los posts que se publican en estos blogs se refieren a recursos que se comparten con las familias (26,59%). Hay mucha información sobre

conferencias, jornadas y cursos que pueden interesar a las familias, asimismo, se difunden campañas e informes políticos.

3.2. Conceptualización

Abundan las referencias a los estudios sobre temas neurológicos y psicológicos, destacando las explicaciones sobre conceptos básicos relacionados con experiencias adversas, trastorno de apego y trauma. Una idea clave que se repite es que haber vivido una adversidad temprana no provoca directamente un trauma.

“El trauma no siempre comienza y termina con un evento en particular. A menudo es una respuesta duradera a experiencias abrumadoras, como el abuso, la intimidación en la escuela, la adicción, el racismo o la opresión de los padres” (Petales, 28 de marzo de 2019).

Otra parte de la información se centra en entender la importancia del apego.

“El apego seguro supone una especie de colchón emocional con el que resistir los golpes de la vida. Y es que solo lo disfruta el 60% de la población. El resto, avisa, convive con un vínculo inseguro que magulla la existencia” (Portilla Suárez, en Adoptantis, 14 de noviembre de 2018).

Entre toda la información que comparten las familias destaca la relacionada con las explicaciones sobre los conceptos básicos relacionados con el alumnado “superviviente”: experiencias adversas, trastorno del apego y trauma.

3.3. Consecuencias de las experiencias adversas

El desconocimiento y la poca sensibilización social sobre las consecuencias que las experiencias adversas tienen en la vida de las personas es un tema que preocupa. Así han vivido emociones y vivencias que han tenido que ignorar y no prestar atención.

3.3.1. Socio-emocionales

Muchas veces se achaca a las personas con TA que no es que no puedan controlarse, sino que no quieren, pero según las familias, esto no es cierto:

“La integración de experiencias de abandono, de violencia, de negligencia les ha llevado a generar unos patrones de respuesta que les ha permitido sobrevivir pero que no son adaptativos en otros contextos” (Martínez de Mandojana, en Biraka Dando Vueltas sobre Vueltas, 3 de diciembre de 2019).

Aparecen los problemas para expresar sus emociones:

“Muchos de los niños más dañados -y algunos no tan dañados- nos dicen con frecuencia que la rabia les puede. Eso le ocurre a cualquier niño, pero cuando la rabia puede casi siempre, llegamos a una situación de desregulación; no somos capaces de manejar la rabia; de cien veces, cien, nos metemos en conflictos; no somos capaces de manejar las relaciones con las personas de nuestro entorno; y a la mínima frustración saltamos” (Petales, 11 de octubre de 2018).

Los problemas para establecer relaciones duraderas y de amistad es otro de los temas que sobresale. Esta carencia interfiere en el desarrollo de sus competencias sociales:

“Al madurar de forma lenta y disarmónica, tampoco logran mantener amigos ni una red social de apoyo. Y como no aprendieron cuando tocaba gestionar sus emociones de forma adecuada, les cuesta relacionarse con iguales, que les rechazan al no comprenderles” (Petales, 20 de marzo de 2019).

Otra dificultad de la que se habla es de los problemas de autoestima, muchas veces causados por la indefensión aprendida:

“Es muy frecuente que este tipo de chicos tengan problemas de autoestima y un pésimo concepto de sí mismo. Es bastante lógico, por otra parte. Si estuviéramos recibiendo continuos mensajes de que todo lo hacemos mal (o muy mal), terminaríamos pensando que estamos predestinados para ello, sin otra solución posible” (Héroe, 1 de noviembre de 2016).

Mientras que la escuela se ciñe a inculcarles conocimientos académicos, ellas y ellos necesitan aprender a gestionar sus emociones y carecen de competencias sociales. El trauma afecta la capacidad de confiar en los demás. En esa situación de sobrecarga emocional y a falta de relaciones el autoconcepto de este alumnado se obnubila y puede devenir en el abandono de los estudios, la terapia y los medicamentos.

3.3.2. Psicológicas

Las consecuencias psicológicas del TA más recurrentes en los posts analizados son la hipervigilancia, la disociación y el déficit cognitivo acumulativo:

“Imaginate que vivieras en un mundo en el que te acechan toda clase de peligros. Tu nivel de alerta y vigilancia estaría al máximo. Por eso, ya desde primera hora de la mañana, cuando tú estás aún muy relajado y descansado, él ya está mucho más cerca del umbral de lucha o huida” (Héroe, 1 de noviembre de 2016).

La disociación es una respuesta adaptativa que desarrollan las personas que han vivido TA:

“La disociación severa ocurre cuando el niño o la niña para poder escapar de una situación terrorífica tiene que separarse tanto y tan completamente de sí mismo que hace que la parte separada de él sea la que mantiene los pensamientos, las memorias y los sentimientos horribles en el presente” (Martínez Vázquez, en Adoptantis, 23 de enero de 2020).

El déficit cognitivo acumulativo se relaciona con las funciones ejecutivas, elementos básicos para el aprendizaje y la regulación de la conducta:

“Este déficit se produce cuando el cerebro del niño no recibe los estímulos necesarios para desarrollarse adecuadamente y, como resultado, le fallan los cimientos (como las estructuras del lenguaje que nos sirven para elaborar los pensamientos) sobre los que asentar nuevos aprendizajes” (Muñiz, en Al otro lado del Hilo Rojo, 4 de agosto de 2010).

3.3.3. Diagnósticos confusos

Las familias relatan las dificultades que han vivido para que sus hijas e hijos sean diagnosticados teniendo en cuenta sus experiencias adversas tempranas, y la dificultad para encontrar profesionales formados y conscientes de esta situación. Aunque también señalan que cada vez hay más profesionales interesados y formados en el trauma de

desarrollo. Su diagnóstico se confunde, además, con algunos síntomas del TDAH por lo que se les suele encuadrar dentro de esa etiqueta en muchos casos:

“A muchos niños traumatizados que presentan síntomas de ansiedad, hipervigilancia al peligro y problemas de procesamiento del lenguaje se les diagnostica un trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Las investigaciones demuestran que el TDAH y el trauma suelen coexistir, pero como ambos trastornos tienen síntomas similares, el trauma puede pasarse por alto cuando se diagnostica el TDAH” (Ceat, 18 de octubre de 2021).

Las dificultades y la confusión en los diagnósticos contribuyen a ubicarles en un limbo académico que no se corresponde ni con el alumnado con NEE, ni con los normalizados.

3.4. Experiencias escolares

La escuela es uno de los principales focos de estrés y preocupación para las familias. La mayor parte de los posts analizados, un 32,12%, recoge el sufrimiento y la incomprensión que expresan ante el trato que reciben sus hijas e hijos en el sistema escolar. Denuncian que no existe por parte del sistema ni comprensión ni sensibilidad ante las consecuencias que causa el TA y que su protección y educación queda en manos de la buena voluntad personal del profesorado, pero que estos tampoco reciben formación sobre este tema.

3.4.1. Reflejo de las consecuencias del TA en el ámbito escolar

La escuela no comprende y desconoce cómo educar y atender al alumnado que ha sufrido adversidad temprana:

“Estos niños tienen diferencias significativas respecto de sus compañeros. Llegan con desventaja al sistema escolar. Tienen que satisfacer más necesidades y tareas que los demás niños teniendo menos vivencias y recursos madurativos, lo que les hace más vulnerables ante las injusticias cotidianas del sistema educativo, por lo que tienen más probabilidades y riesgo de fracaso escolar y más conflictos relacionales que sus compañeros” (Moya, en Adopción Punto de Encuentro, 22 de mayo de 2018).

Las consecuencias neurológicas van a tener su reflejo en el día a día del ámbito escolar:

“Cuando los niños traumatizados entran en el aula en un estado de hiperestimulación, pueden ser incapaces de atender o procesar información académicamente significativa y pueden tener grandes dificultades para expresarse verbalmente” (Ceat, 18 de octubre de 2021).

Los problemas de conducta son uno de los elementos más distorsionadores en la escuela:

“El estallido es un intento desesperado de evitar o escapar de la amenaza percibida. Tales explosiones pueden consistir en cualquiera de los siguientes: chillar, gritar, tirar objetos, uso de lenguaje obsceno, amenazas verbales, amenazas físicas, agresiones físicas, y huir corriendo fuera de la clase y, a veces incluso, fuera del edificio” (Héroe, 12 de mayo de 2016).

Sus funciones ejecutivas no están maduras:

“Los estudiantes con TA con frecuencia van ‘tarde por la vida’ y ajenos a cualquier plazo. Además, la mayoría de las fuentes de gratificación ofrecidas por la escuela (aprobación de los padres y del profesor, reconocimiento público de los logros, calificaciones en los exámenes/ proyectos/ libretas de calificaciones) están diferidas en el tiempo” (Héroe, 12 de mayo de 2016).

Finalmente señalan uno de los mayores dolores de cabeza de estas familias, los deberes, elemento de discusiones y causa de mucha tensión y malestar familiar:

“Las familias están pendientes en todo momento de la evolución escolar y de los requerimientos del profesorado. Los niños suelen llegar con las tareas hechas, aunque esto suponga 3 horas diarias de pelea” (Mújica, en Adopción Punto de Encuentro, 12 de diciembre de 2006).

3.4.2. Incomprensión

Las familias y los profesionales que atienden al alumnado con TA identifican uno de los principales problemas que encuentran en la escuela: la incomprensión. La escuela interpreta las conductas de supervivencia desde lo observable, calificándolas de disruptivas, y estigmatizando a este alumnado como “conductual”, sin entender que aquellas tienen otro significado:

“La escuela es en muchos casos la principal fuente de estrés de las familias. Las madres estamos cansadas de oír que nuestros niños son “problemáticos” cuando en realidad lo que tienen es un problema. Y hemos tenido que transmitir curso por curso, profesor a profesor que, lejos de ser culpables, los niños son víctimas, y que no se puede educar a un niño que ha sufrido malos tratos con castigos, o que ha sufrido abandono con más abandono” (Gonzalo Marrodán, en Buenos tratos, 21 de enero de 2019).

Detectan falta de información, de sensibilización y formación en el sistema escolar:

“A veces, puede parecer que son como los demás, porque las heridas son invisibles. Si tuviera la cara llena de moratones y el cuerpo cosido de cicatrices, o si tuviera algún hándicap físico o sensorial, no nos costaría tanto darnos cuenta de que presentan necesidades específicas. Sabríamos cómo curarlas” (Gonzalo Marrodán, en Adopción punto de encuentro, 25 de octubre de 2021).

Las heridas del alma son mucho más complejas y duraderas que las físicas y necesitan de otras personas, como decía Bowlby (1993), más “fuertes y sabias” para sanar.

3.4.3. Medidas de disciplina conductistas

Las medidas sancionadoras escolares tienen efectos de estigmatización para el alumnado con TA. Esta estigmatización conduce al fracaso escolar en la mayoría de los casos:

“Dejemos de usar ‘es conductual’ y sustituyámoslo por sufrimiento, impacto del trauma, y dificultades para la autorregulación y correulación emocional” (Saitúa, en Educación familiar, 19 de febrero de 2019).

Expresan su dolor por medios no aceptados en el sistema escolar:

“La gran paradoja para estos niños es que el sufrimiento lo expresan muchas veces mediante síntomas y conductas por las que se les culpa: la rabia, la desobediencia, la

impulsividad, la imposibilidad de centrarse, de organizarse, de planificarse, la dificultad para estabilizar hábitos, planes, ideas...” (Cantero, en Adoptantis, 12 de diciembre de 2018).

La educación tendría que atender la diversidad y las necesidades individuales. Sin embargo, en el caso de este alumnado se trasmite que la norma es igual para todos. Pero hay modos positivos de actuar:

“Si el enseñante mantiene una estrategia adecuada ante el alumno disruptivo, le contiene, le pone límites, le controla, le supervisa, le ayuda a arrancar, le entiende, le protege de los demás y le da una atención especial, este será menos disruptivo, los demás niños y niñas se sentirán más seguros y en poco tiempo aprenderán a ayudarlo. Esto lo dicen enseñantes que lo han puesto en práctica y lo han experimentado” (Mújica, en Adopción Punto de Encuentro, 12 de diciembre de 2006).

Pero las medidas sancionadoras escolares no tienen en cuenta las necesidades específicas del alumnado con TA y lo discrimina primeramente y lo criminaliza luego:

“Aunque sea triste reconocerlo, señorías, esta sociedad está discriminando primero y criminalizando después a sus propias víctimas” (Petales, 20 de marzo de 2019).

Así las medidas de disciplina conductistas llevadas a su extremo suponen la aplicación de las sanciones punitivas al alumnado con TA.

3.4.4. Sufrimiento

Otro de los problemas detectados es el sufrimiento. La aplicación de medidas exclusivamente punitivas provoca mucho sufrimiento en las familias y el alumnado con TA. Estos alumnos y alumnas viven en estado de alerta y en modo “supervivencia”:

“¿Cómo va a querer ir alguien a un sitio donde le juzgan todos los días, le corrigen, donde no sabe contestar a las preguntas que le hacen, donde le recuerdan lo mal que hace las cosas, donde no tiene ninguna motivación por estar porque nadie se lo ha puesto en valor, donde por mucho que se esfuerce se le olvidan las cosas ...?” (Martínez de Mandojana, en Biraka – Dando Vueltas sobre Vueltas, 3 de diciembre de 2019).

Las familias también se ven afectadas por el sufrimiento de su hija o hijo en la escuela. Como consecuencia de éste la vida familiar se tensa mucho:

“Están vivos de misericordia y nos cuesta entenderlo” (Martínez de Mandojana, en Adoptantis, 1 de abril de 2019).

“Uno espera encontrar en la escuela algo de acompañamiento, comprensión, conocimiento y asesoramiento. Pero nos encontramos con todo lo contrario” (Afatrac, 6 de junio de 2021).

Muchas veces la escuela culpabiliza a las familias de las conductas de los niños y niñas con TA. El centro escolar muchas veces no ve las dificultades de este alumnado porque las familias lo ocultan. Muchas familias cargan con responsabilidades escolares que no les corresponden llegando a realizar una escolarización paralela en casa.

3.4.5. *Bullying y racismo*

Esos alumnos y alumnas, escolarizados en condiciones de desigualdad con sus iguales, suelen sufrir *bullying* de diferentes formas. Si han sido abandonados y provienen de la adopción internacional sufren *bullying* en forma de racismo.

“¿Cómo viviría un adulto si un porcentaje alto de horas estuviera siendo insultado por sus compañeros de trabajo con expresiones como las que sufren muchos niños y niñas adoptados en el colegio: ‘negro de mierda’, ‘cara plana’, ‘vete a tu país’, ‘esa no es tu familia de verdad’, ‘te abandonaron porque eres malo o porque no te querían’, etc.” (Muñiz, en Adopción punto de encuentro, 18 de noviembre de 2021).

Las familias afirman que están cansadas de escuchar que son cosas de niñas y niños, se preguntan cómo vivirían las personas adultas ante tal acoso si la explicación fuera que son “cosas de compañeros”.

3.4.6. *Retraumatización*

La escuela es el segundo agente socializador para este alumnado y las experiencias vividas en este contexto pueden contribuir a una retraumatización. En muchos casos las y los docentes causan daño iatrogénico sin ser conscientes de él:

“Es un daño del que no nos percatamos, porque los síntomas aparecen más tarde, cuando hemos desaparecido nosotros, es decir, la amenaza. Pero que, de sostenerse en el tiempo y no repararse, puede articular procesos de traumatización acumulativa o victimización secundaria” (Saitua, en Educación familiar, 21 de mayo de 2019).

Se genera daño iatrogénico cuando las intervenciones, por ignorancia, pereza o desconocimiento, producen más daño en las personas y a la larga producen retraumatización.

3.4.7. *Fracaso escolar*

Si la comunidad educativa no es consciente de lo que es el TA, la escuela se convierte en una carrera de obstáculos para este alumnado y muchas veces llega el fracaso escolar. Se ve sobre todo en secundaria. Todas las vicisitudes en el transcurso de su paso por la escuela llevan en muchos casos al fracaso escolar.

“Sus necesidades afectivas y de seguridad no fueron cubiertas completamente y no vivieron experiencias de ser abrazados, mimados, protegidos o contenidos emocionalmente, de manera que afloraron la soledad, el miedo, la angustia, la tristeza, el desconsuelo, la confusión, la rabia” (Mújica, en Adoptia, 28 de septiembre de 2015).

En muchos casos la edad madurativa de estas niñas y niños no coincide con la edad cronológica, por eso las familias solicitan que sean escolarizados en algún nivel inferior al que le corresponde por edad, pero en muchas ocasiones se aplica la norma sin atender estas peticiones. Ello sumado a las medidas punitivas, la incompreensión, el *bullying*, el racismo y la retraumatización, deviene en el fracaso escolar y el sufrimiento.

“Cuando llegan, son escolarizados por edad biológica, sin protocolos específicos ni necesidades especiales reconocidas, pero ellos, aunque quieran, no logran aprender ni relacionarse como sus compañeros y empiezan a necesitar apoyos” (Petales, 20 de marzo de 2019).

3.5. Propuestas de mejora

Un elevado número de posts, un 22,12%, recoge propuestas para mejorar la situación del alumnado con TA en la escuela. En primer lugar, se reivindica un cambio en la mirada sobre estos alumnos y alumnas por parte de toda la comunidad escolar (clase política, administración escolar, docentes, personal de servicios, familias y alumnado), mirada más informada, más sensible y más compasiva, basada en los principios de justicia social.

3.5.1. Cambio de mirada

Se reivindica la responsabilidad social. Otro argumento va más en la línea de los beneficios económicos que comporta la prevención de la adversidad temprana:

“El trabajo de Heckman (2021) junto con un grupo de economistas, psicólogos, estadísticos y neurocientíficos muestra que el desarrollo durante la primera infancia influye directamente en la economía, la salud y las consecuencias sociales para los individuos y la sociedad” (Ceat, 4 de agosto de 2021).

El Premio Nobel de Economía James J. Heckman (2019) llegó a la conclusión de que la inversión en la primera infancia reduce déficits y fortalece la economía. Es decir que nuestro futuro económico depende de la provisión de las herramientas necesarias para el desarrollo social y para la creación de una fuerza laboral altamente educada y capacitada.

3.5.2. Función docente

Se subraya la importancia de la labor docente con estas niñas y niños. Basándose en teorías como la epigenética, la influencia del ambiente, y en este caso del contexto escolar, puede ser decisiva para el futuro de ellas y ellos:

“La epigenética es lo que explica cómo actúan los estilos de vida sobre los genes. El entorno actúa sobre los genes. Y ese entorno es también la escuela. El carácter reparador de la escuela y el ambiente en el que se eduque a los alumnos puede modificar sus genes” (Moya, en Adopción punto de encuentro, 26 de abril de 2021).

Una de las funciones del docente es ser su corteza prefrontal para ayudarle a desarrollar su regulación emocional. Se debe trabajar en el desarrollo de tres competencias docentes básicas: paciencia, permanencia y perseverancia. Su postura puede ser potenciadora o limitadora:

“Si en clase tenemos alumnos estresados no están para aprender, están para ‘sobrevivir’. Y sobrevivir no es una asignatura fácil de aprobar” (Martínez Vázquez, en Adoptantis, 5 de noviembre de 2019).

La escuela no está preparada para el alumnado con ACE y los docentes no comprenden, ni tienen formación para atenderles. Las familias creen que la mayoría del profesorado es sensible a este alumnado pero que no han recibido formación inicial en esta temática:

“Desde nuestro dispositivo de intervención psicosocial no solo hemos recibido buena atención por parte del profesorado, incluso son numerosas las demandas de formación para

enseñantes a muy diferentes niveles, desde conferencias hasta seminarios y cursos” (Mújica, en Adoptia, 24 de enero de 2012).

También ven necesario que las y los docentes tengan apoyo, no solo material o humano, sino también apoyo emocional. Para poder atender al alumnado desregulado la persona adulta tiene que estar regulada:

“Cumplidas las normas de seguridad, lo primero es la regulación emocional del personal docente (...) El sistema educativo necesita docentes aliviados, relajados y tranquilos, para que puedan captar las necesidades de las niñas, los niños y adolescentes” (Saitua, en Educación familiar, 10 de septiembre de 2020).

Desde el paradigma de educación informada en el trauma se detecta la necesidad de que exista una figura de tutor o tutora de resiliencia:

“El personal docente debe de estar capacitado para formar comunidades de aprendizaje dinámicas y sensibles al trauma que les permitan ayudar a todos los niños a sentirse seguros y apoyados para aprender” (Gonzalo Marrodán, en Adoptantis, 2 de abril de 2021).

La comprensión de la situación del alumnado con TA y la implementación de estrategias adecuadas a esta necesidad es algo que echan en falta muchas familias. Hace falta tomar conciencia de la importancia de la formación del profesorado, para que sean conscientes de su capacidad de influir en la vida de sus alumnos y alumnas.

3.5.3. Educación inclusiva

La escuela es el segundo lugar de referencia de la vida de cualquier menor, y en algunos casos la única fuente de cuidados y buenos tratos. Por eso tiene que ser inclusiva, y entender y atender las necesidades específicas de este tipo de alumnado:

“En las situaciones analizadas se observa que los profesionales de la educación en muchos casos se niegan a realizar adaptaciones o a brindar una atención personalizada a esta parte de alumnado, exigiéndose que sean los alumnos los que se adapten a las normas de la escuela, que no está dispuesta a hacer excepciones. Esto resulta una vulneración clara del derecho a la educación inclusiva que establece la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (Petales, 28 de febrero de 2019).

El alumnado con TA está en inferioridad de condiciones respecto a sus compañeras y compañeros de clase. Las estrategias que funcionan con otro tipo de alumnado no funcionan con estos alumnos y alumnas. No existen recetas puntuales, es un trabajo a largo plazo y compartido por toda la comunidad educativa:

“Si la educación inclusiva supone repensar el ámbito educativo para garantizar el derecho a la educación de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad, uno de los ámbitos que, en este proceso, debe someterse a crítica, es el de las medidas sancionadoras o disciplinarias que se emplean en el ámbito escolar, dado los efectos que estas pueden causar en los niños y niñas. La aplicación inadecuada de estas medidas puede suponer barreras que limiten o impidan el ejercicio de ciertos derechos, especialmente del derecho a la educación. Particular importancia tiene el caso de los niños y niñas con trastornos de apego, cuya situación constituye el motivo de este informe” (Petales, 28 de febrero de/2019).

Por ello, en ocasiones el sistema educativo vulnera el derecho a la educación de las personas con TA, a veces por negar la existencia del TA, en otros casos por falta de

concienciación, en otros, por falta de recursos o formación apropiados. Muchas veces los centros se escudan en su falta de medios, sin embargo, la razón principal es su falta de voluntad.

3.5.4. Educación emocional

Actualmente se escucha cada vez más la reivindicación de incluir realmente la educación emocional en las escuelas. Sobre todo, después de la pandemia que hemos vivido. “La regulación emocional es el trampolín que te lanza al futuro” (Gonzalo Marrodán, en Adoptantis 2021). La autorregulación es asimismo un aprendizaje necesario para el alumnado con TA. El profesorado tiene que ayudar en este aprendizaje:

“Una de las cosas que mejor define un apego adulto seguro, es la confianza en la capacidad del propio sistema nervioso para regularse de manera natural, sin intervención externa; y, en consecuencia, en su capacidad para sanar por sí mismo sólo con un mero acompañamiento” (Saitua, en Educación Familiar, 12 de enero de 2021).

El alumnado con trastorno de apego tiene necesidad de canalizar y aprender a gestionar sus emociones. Necesita de una educación emocional.

3.5.5. Escuelas sensibles al trauma

En nuestro país existen prácticas educativas sensibles por parte de docentes y comunidades educativas en la atención al alumnado con TA, pero estas no constituyen un grupo cohesionado de actuaciones en este ámbito. En otros países existen redes de escuelas que tienen como finalidad principal asegurar que las niñas y niños que presentan TA tengan éxito en la escuela. Son escuelas en las que todo el alumnado puede sentirse seguro, bienvenido y apoyado, en las que el tratamiento y apoyo para superar o minimizar el impacto del trauma en el aprendizaje es el centro de su misión educativa:

“Escuelas que fomentan un ambiente de aprendizaje escolar seguro, positivo, saludable e inclusivo que permite a los estudiantes desarrollar relaciones positivas con adultos y compañeros, regular sus emociones y comportamiento, lograr el éxito académico y no académico en la escuela y mantener la salud física y psicológica y el bienestar” (Petals, 6 de abril de 2018).

En estas escuelas una de las claves más importantes es la implicación de toda la comunidad escolar en la sensibilización sobre el trauma.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las familias se quejan de que sus hijas e hijos están en un limbo académico ya que no encajan ni en educación especial ni en educación normalizada, también se quejan de falta de diagnósticos y de diagnósticos confusos o erróneos. Además, sienten que la escuela les culpabiliza de las conductas de los niños y niñas con TA. El centro escolar muchas veces no ve las dificultades del alumnado con TA porque las familias lo ocultan. Las familias cargan con responsabilidades escolares que no les corresponden, llegando a realizar una escolarización paralela en su casa.

Las familias señalan el desconocimiento sobre el TA (Felitti et al, 1998, Gonzalo-Marrodán, 2015) y la incompreensión de este alumnado en la escuela; apuntan al sufrimiento del alumnado y de sus familias en el medio escolar; hablan de marginación y de la no atención de sus necesidades; y reflexionan sobre la discriminación que supone la aplicación de medidas punitivas.

Subrayan, asimismo, la necesidad de formar al profesorado porque lo que haga repercute incluso genéticamente en sus hijas e hijos (Benito, 2020). Cuando el profesorado es consciente de lo que le sucede al alumnado con TA, cambia su capacidad de apreciación y cambia la actitud del alumno y la alumna también. Se plantea la necesidad de que exista una figura adulta en el centro para que el alumnado con TA se sienta protegido, acompañado, contenido, reconocido y pueda así desplegar conductas más adecuadas al contexto (Cyrulnick, 2009).

Las familias no plantean así grandes reformas, ni grandes inversiones económicas, piden un cambio en la mirada escolar hacia la situación de estas alumnas y alumnos, y que se apliquen estrategias adecuadas a sus necesidades: comprensión, vinculación, paciencia, comunicación, seguridad, fomento de la autoestima, compasión y afecto, mucho afecto. Señalan prácticas escolares como son la educación emocional y la disciplina positiva, cuestionan el concepto de escuela inclusiva al uso (Campoy, 2019) y ponen de ejemplo las escuelas anglosajonas sensibles al trauma que a su parecer fomentan un ambiente de aprendizaje escolar seguro, positivo, saludable e inclusivo (Cole et al., 2009).

BIBLIOGRAFÍA

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Ballestín, B. y Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. UOC.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Barudy, J. y Marquebreucq, A.P. (2009). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Gedisa.
- Benito, R. (4 de febrero de 2020). *Epigenética, acogimiento y adopción: un motivo para la esperanza* [Conferencia]. Ume Alaia, Vitoria-Gasteiz.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos Formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Paidós.
- Campoy, I. (2019). *Educación inclusiva y medidas sancionadoras en el ámbito educativo: la situación de niños y niñas con trastornos de apego*. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas.
- Cole, S.F., O'Brien, J.G., Gadd, M.G., Ristuccia, J., Wallace, D.L. y Gregory, M. (2009). *Helping traumatized children learn. Supportive school environments for children traumatized by family violence. A report and policy agenda*. Advocates for Children and Harvard Law School.
- Cozolino, L. (2020). *La enseñanza basada en el apego*. Desclée.
- Craig, S.E. (2016). The Trauma-Sensitive Teacher. *Educational Leadership*, 74(1), 28-32. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1112050>
- Craig, S.E. (2017). *Trauma-Sensitive Schools for the adolescent years*. Teachers College Press.
- Cyrulnick, B. (2009). *La resiliencia o la capacidad humana de superar pérdidas, crisis, adversidades o traumas*. Institut Francais.
- Del Fresno, M. (2011). *Netnografía: investigación, análisis e intervención social online*. UOC.

- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberd, D., Williamson, D.F., Spitz, A.M., Edwards, V. y Marks, J.S. (1998). Relationship of child abuse and household dysfunction to many of the leading cause of deaths in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of preventative medicine*, 14, 245-258.
[https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8)
- Flecha, R. (2018). Evaluación del impacto social de la investigación. *Revista de Fomento Social*, 73, 3-4, 485-502. <https://doi.org/10.32418/rfs.2019.291-292.1514>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gonzalo-Marrodán, J.L. (2009). *Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego*. LibrosenRed.
- Gonzalo-Marrodán, J.L. (2015). *Vincúlate. Relaciones reparadoras del vínculo en los niños adoptados y acogidos (AMAE)*. Desclée De Brouwer.
- Heckman, J.J. (2019). *Early childhood education strengthens families and can break the cycle of poverty*. Heckman *The economics of human potential*. Recuperado de: https://heckmanequation.org/www/assets/2019/05/F_Heckman_PerryMidlife_OnePage_r_050819.pdf
- Hernán-García, M., Lineros-González, C. y Ruiz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- López, B. (2021). Blog Ciudadano 2.0. Recuperado de: <https://www.ciudadano2cero.com/que-es-un-blog/>
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Mora, R. (2014). La necesidad de organizadores externos en niños maltratados. En R. Fernández (Coord.), *Neurología del abandono y el maltrato* (pp. 155-166). El Hilo Rojo.
- Rygaard, N.P. (2008). *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos de apego*. Gedisa.
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 223-242. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Sporleder, J. y Forbes, H.T. (2019). *The trauma-informed school*. Beyond Consequences Institute.
- Stevens, J (2016). *Estrés y el desarrollo temprano del cerebro. Entendiendo las experiencias adversas en la infancia (ACE)*. Community & Family Services. Spokane (WA). Recuperado de: <https://www.pacesconnection.com/blog/in-spanish-handouts-for-parents-about-aces-toxic-stress-and-resilience>
- Turpo, O.W. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *Educación*, 42, 81-93. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130831006>
- Van der Kolk, B. (2019). Hay personas traumatizadas que no son conscientes de ello. *Cuerpo y mente*. Recuperado de: https://www.cuerpomente.com/entrevistas/como-el-trauma-afecta-al-cerebro-y-la-vida-entrevista-bessel-van-der-kolk_4558

WEBGRAFÍA

- AFATRAC. (6 de junio de 2021). ¿Se imaginan un instituto que expulsara a un niño por llegar el último en las carreras? [Entrada en un blog]. <https://afatrac.org/se-imaginan-un-instituto-que-expulsara-a-un-nino-cojo-por-llegar-el-ultimo-en-las-carreras/>
- Cantero, M.J. (12 de diciembre de 2018). Ejes para dar vueltas [Entrada en un blog]. <https://adoptantis.org/?p=3522>
- CEAT (4 de agosto de 2021). La ecuación de Heckman [Entrada en un blog]. <https://colectivoadolescenciadtemprana.wordpress.com/2021/08/04/la-ecuacion-de-heckman/>

- CEAT (18 de octubre de 2021). Trauma del desarrollo y TDAH comparten síntomas [Entrada en un blog].
<https://colectivoadversidadtemprana.wordpress.com/2021/10/18/trauma-del-desarrollo-y-tdah-comparten-sintomas/>
- CEAT. (18 de octubre de 2021). Trauma infantil y rendimiento académico [Entrada en un blog] <https://colectivoadversidadtemprana.wordpress.com/2021/10/18/trauma-infantil-y-rendimiento-academico/>
- Gonzalo Marrodán, J.L. (21 de enero de 2019). Entrevista a María Martín y Mercedes Moya, de la Asociación Adopción Punto de Encuentro [Entrada en un blog]. <http://www.buenostratos.com/2019/01/entrevista-maria-martin-y-mercedes-moya.html>
- Gonzalo Marrodán, J.L. (2 de abril de 2021). Escuelas sensibles al trauma [Entrada en un blog]. <https://adoptantis.org/?p=5336>
- Gonzalo Marrodán, J.L. (25 de octubre de 2021). El desafío que supone la crianza [Entrada en un blog]. <https://adopcionpuntodeencuentro.com/web/el-desafio-que-supone-la-crianza-jose-luis-gonzalo-marrodan/>
- Héroe (12 de mayo de 2016). El agua y el aceite. La escuela y el niño con trastorno de apego [Traducido de Lawrence b. Smith] [Entrada en un blog].
<http://elheroeconunagujerodentro.blogspot.com/2016/05/el-agua-y-el-aceite-la-escuela-y-el.html>
- Héroe (1 de noviembre de 2016). Explicando lo que le pasa al héroe. Respondiendo las FAQ [Entrada en un blog].
<http://elheroeconunagujerodentro.blogspot.com/2016/11/explicando-que-le-pasa-el-heroe.html>
- Martínez de Mandojana, I. (21 de enero de 2014). Mierda de colegio [Entrada en un blog]. <https://dandovueltaasobrevueltas.blogspot.com/2014/01/>
- Martínez de Mandojana, I. (1 de abril de 2019). De puto milagro [Entrada en un blog]. <https://adoptantis.org/?p=5044>
- Martínez de Mandojana, I. (3 de diciembre de 2019). Chiquipum, chiquipum [Entrada en un blog].
<https://dandovueltaasobrevueltas.blogspot.com/2019/12/chiquipum-chiquipum.html>
- Martínez Vázquez, C. (5 de noviembre de 2019). Aprender no es fácil cuando sobre-vivir se convierte en la principal asignatura [Entrada en un blog].
<https://adoptantis.org/?p=5128>
- Martínez Vázquez, C. (23 de enero de 2020). Escuela y disociación: cuando el cerebro se prepara para la supervivencia en lugar de para el aprendizaje [Entrada en un blog]. <https://adoptantis.org/?p=5162>
- Moya, M. (22 de mayo de 2018). La escuela es un asunto urgente. [Entrada en un blog].
<https://adopcionpuntodeencuentro.com/web/la-educacion-es-un-asunto-urgente-mercedes-moya/>
- Moya, M. (26 de abril de 2021). Epigenética y escuela [Entrada en un blog]. <http://adopcionpuntodeencuentro.com/web/epigenetica-y-escuela-que-estamos-permitiendo-que-suceda-o-mejor-dicho-que-no-suceda-por-mercedes-moya/>
- Mujica, J. (12 de diciembre de 2006). El reto de la reparación de las secuelas del abandono a lo largo del proceso de integración escolar [Entrada en un blog]. <http://adopcionpuntodeencuentro.com/web/el-reto-de-la-reparacion-de-las-secuelas-del-abandono-a-lo-largo-del-proceso-de-integracion-escolar-javier-mujica-flores/>
- Mujica, J. (24 de enero de 2012). El niño adoptado es un niño abandonado y con frecuencia un alumno con necesidades educativas especiales. El reto de la reparación de las secuelas del abandono a lo largo del proceso de integración escolar. [Entrada en un blog]. <http://javiermujicaadoptiona.blogspot.com/2012/01/el-nino-adoptado-es-un-nino-abandonado.html>

- Mujica, J. (28 de septiembre de 2015). Dificultades escolares que encontramos en muchos niños y niñas que fueron víctimas de experiencias de abandono en edades tempranas y son adoptados o adoptadas [Entrada en un blog]. <http://javiermugicaadoptia.blogspot.com/>
- Muñiz, M. (4 de agosto de 2010). ¿Actitudes o aptitudes? Déficit cognoscitivo acumulativo [Entrada en un blog]. <https://alotroladodelhilorojo.blogspot.com/2010/08/deficit-cognoscitivo-acumulativo.html>
- Muñiz, M. (18 de noviembre de 2021). Gestionar las diferencias [Entrada en un blog]. <http://adopcionpuntodeencuentro.com/web/gestionar-las-diferencias-marga-muniz-aguilar/>
- Petales (6 de abril de 2018). Comisión de escuelas seguras y apoyando. Principios para la práctica efectiva para la inclusión del alumno [Entrada en un blog]. <https://petalesespaña.org/principios-para-la-practica-efectiva-inclusion-alumnado-safe-supportive-schools/>
- Petales (11 de octubre de 2018). Comparecencia de Javier Múgica Flores ante la Comisión Especial de estudio de la problemática de la adopción nacional y otros temas afines del Senado [Entrada en un blog]. <https://petalesespaña.org/javier-mugica-flores-comision-adopcion-senado/>
- Petales (28 de febrero de 2019). Derecho sancionador en educación, trastornos graves de conducta y derechos humanos. Clínica Jurídica, Instituto Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Universidad Carlos III. [Entrada en un blog]. <https://petalesespaña.org/derecho-sancionador-educativo-tgc-idhbc-presentacion/>
- Petales (20 de marzo de 2019). PETALES España y la Adversidad Temprana en la Infancia en la Asamblea de Madrid [Entrada en un blog]. <https://petalesespaña.org/petales-espana-y-la-adversidad-temprana-en-la-infancia-en-la-asamblea-de-madrid/>
- Petales (28 de marzo de 2019). Impacto del trauma en el aprendizaje. Recursos-Bibliografía-Educación [Entrada en un blog]. <https://petalesespaña.org/impacto-del-trauma-en-el-aprendizaje/>
- Portilla Suarez, J. (14 de noviembre de 2018). El 100% de los fracasos con nuestros hijos se deben a una mala gestión de las emociones [Entrada en un blog]. <https://adoptantis.org/?p=4976>
- Saitua, G. (19 de febrero de 2019). Es conductual. Frases peligrosas [Entrada en un blog]. <https://educacion-familiar.com/2019/02/19/es-conductual-frases-peligrosas/>
- Saitua, G. (21 de mayo de 2019). El precio de ignorar la herida sobre en daño iatrogénico en las personas afectadas por el trauma [Entrada en un blog]. <https://educacion-familiar.com/2019/05/21/ignorar-la-herida/>
- Saitua, G. (10 de septiembre de 2020). Lo primero es el cuidado del profesorado [Entrada en un blog]. <https://educacion-familiar.com/2020/09/10/cuidado-profesorado/>
- Saitua, G. (12 de enero de 2021). La seguridad en el adulto. [Entrada en un blog]. <https://educacion-familiar.com/2021/01/12/seguridad-adulto/>